Министерство образования и науки РФ

Федеральное агентство по образованию

ГОУ ВПО Череповецкий государственный университет

Институт педагогики и психологии

Кафедра психологии

**Выпускная квалификационная работа**

**на тему:**

**Психологические особенности школьной дезадаптации в зависимости от типа личностной направленности**

Выполнила:

студентка группы 4ПС-51

Ловчикова Е.Н.

Научный руководитель:

кандидат психологических наук,

доцент Перченко Е.Л.

Череповец 2010 г.

Оглавление

Введение

Глава 1. Теоретический анализ проблемы школьной дезадаптации

§ 1.1 Феномен школьной дезадаптации

§ 1.2 Особенности школьной дезадаптации в подростковом возрасте

§ 1.3 Особенности личностной направленности подростков со школьной дезадаптацией

Выводы по первой главе

Глава 2. Исследование особенностей школьной дезадаптации подростков в зависимости от типа личностной направленности

§ 2.1 Контингент испытуемых и методики исследования

§ 2.2 Особенности школьной дезадаптации у подростков с разным типом личностной направленности

§ 2.3 Особенности личностной направленности подростков со школьной дезадаптациеи

Выводы по второй главе

Заключение

Библиография

Приложения

# Введение

Социализация как исторически обусловленный процесс усвоения и активного воспроизводства субъектом социального опыта (Л.С. Выготский) по существу представляет собой процесс становления личности и осуществляется как в условиях целенаправленного воспитания, так и в условиях воздействия различных факторов общественного бытия.

Затруднения, часто возникающие в обучении, скрытые и явные конфликты в общении, различные формы асоциального поведения - все это свидетельствует о плохом приспособлении ребенка к условиям школьного обучения и является препятствием для развития познавательных процессов в целом. Школьная деятельность объединяет два процесса: собственно обучение (овладение знаниями определенного объема и уровня) и школьную социализацию (включение в коллектив, систему школьных межличностных отношений), при нарушении которых формируется особая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, получившей название школьной дезадаптации (К.А. Абульханова, Э.М. Александровская, Б.Н. Алмазов, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь).

Анализируя литературные источники, можно сказать, что в настоящий момент существует большое количество работ, направленных на определение феномена школьной дезадаптации. Изучение различных аспектов проблемы школьной дезадаптации привлекает внимание детских психиатров, психологов, педагогов, физиологов и других специалистов, однако попытки определения природы возникновения феноменов школьной дезадаптации, а также способы их выделения и структурирования зачастую приводят к возникновению односторонних редукций: общемедицинских, психиатрических, социальных, психологических.

Опираясь на представление о школьной дезадаптации как явлении мультифакторного процесса, следует отметить, что в каждом отдельном случае тот или иной фактор (биологический, личностный, онтогенетический, средовой, педагогический и др.) или их совокупность играет базисную, причинную роль, в то время как остальные оказываются либо пусковыми, либо дополнительными (Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, Т.Г. Дичев, К.Е. Тарасов, А.А. Северный).

Наибольшее число исследований феномена школьной дезадаптации относится к начальному периоду обучения. Проблемы школьной дезадаптации этого возрастного периода достаточно глубоко изучены в трудах отечественных (Э.М. Александровская, Л.И. Божович, А.Л. Венгер, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, И.А. Коробейников, Н.Г. Лусканова, В.И. Лубовский и др.), что, по всей видимости, определяется возможностью более четкого выделения факторов риска, а также вызывающих их причин. К числу проявлений школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте, как правило, относятся затруднения в учебе, а также нарушение школьных норм поведения. Для ребенка младшего школьного возраста в первую очередь это связано со сложностью овладения новым ведущим типом деятельности - учебной деятельностью.

При сходстве внешних проявлений школьной дезадаптации, выражающихся обычно в проблемах обучения, поведения, межличностных отношений и др., для учащихся среднего школьного возраста наиболее актуальными становятся задачи определения механизмов взаимодействия личности и школьного сообщества на социально-психологическом уровне. Для подростков раннего периода, переживающих затруднения половозрастной идентификации в период пубертата, наиболее значимыми являются эмоционально-аффективные переживания, связанные с осознанием себя в качественно иной роли в окружающем мире. На передний план выступают факторы риска возникновения школьной дезадаптации, относящиеся к выраженности эмоционально-волевых нарушений (И.С. Бердышев), нарушения поведенческих проявлений (С.А. Беличева, Н.В. Вострокнутов, В.Л. Васильев, И.А. Горьковая и др.), а также начальные нарушения психосоматического статуса подростка (Е.М. Вроно, Б.В. Воронков, Е.К. Глушкова, Н.М. Попова, Д.Н. Исаев и др.).

Существует ряд исследовательских работ в отечественной педагогике, психологии и дефектологии, изучающих процессы школьной дезадаптации у детей, имеющих нарушения психического, соматического и социального характера, эмоциональных расстройств и др. - различных форм аномалий развития (А.Н. Голик, А.О. Дробинская, И.А. Коробейников, И.Л. Крыжановская, Т.В. Лебедева, А.Н. Соловов и др.).

Исследований, относящихся к психологическому анализу школьной дезадаптации учащихся старшей возрастной группы, объединяющих в себе различные подходы: медицинский, психиатрический, социальный в настоящий момент явно недостаточно. Подростковый период развития личности представляет одну из наиболее важных и во многом специфических проблем как в научном, так и в практическом отношении. Психологический анализ дает представления о том, что в большинстве случаев подростку в первую очередь трудно "быть самому": переживать ситуацию неуспеха в социальном окружении, испытывать сложности в интериоризации социальных норм и ценностей, осознавать проблемы жизненных перспектив. Важное новообразование младшего школьного возраста - рефлексия, является основой, на базе которой в подростковом возрасте развивается самосознание (Л.С. Выготский), что, в конечном итоге, способствует изменению всех прежних отношений к миру, к самому себе и к развитию той жизненной позиции, с которой юноша или девушка вступают во взрослую жизнь (Л.И. Божович).

На основе этого формируется определенная направленность личности, которая характеризует интересы, склонности, убеждения, идеалы человека, она определяет инициативное поведение человека, побуждает разных людей в одной и той же ситуации ставить перед собой разные задачи, формировать неслучайную последовательность целей. В литературе преимущественно изучалась направленность личности без различных нарушений, а направленность личности школьников дезадаптантов практически не изучена.

Таким образом, актуальность нашего исследования определяют противоречия между:

необходимостью выявления специфических особенностей проявления школьной дезадаптации в подростковом возрасте и недостатком психологических исследований, описывающих особенности дезадаптации в этот период;

потребностями практики в конкретных способах работы по преодолению и профилактике школьной дезадаптации в подростковом возрасте и ограниченным числом такого рода технологий в литературе.

Обнаруженные противоречия определяют проблему специального психолого-педагогического исследования.

Цель исследования - изучить особенности школьной дезадаптации у подростков в зависимости от характера личностной направленности.

Объект исследования - подростки со школьной дезадаптацией в зависимости от характера личностной направленности.

Предмет исследования - особенности школьной дезадаптации у подростков в зависимости от характера личностной направленности.

Для достижения поставленной цели необходимо реализовать следующие задачи:

изучить проявления школьной дезадаптации в подростковом возрасте и выявить ее взаимосвязь с различными психологическими особенностями;

описать и проанализировать индивидуально-типические особенности школьной дезадаптации подростков в зависимости от типа личностной направленности;

школьная дезадаптация личностная направленность

разработать методические рекомендации по профилактике школьной дезадаптации в зависимости от специфики ее проявления у подростков с разным типом личностной направленности для родителей и педагогов;

разработать коррекционно-развивающую программу по профилактике школьной дезадаптации у подростков с разным типом личностной направленности.

В качестве гипотез выступили предположения:

1. Школьная дезадаптация подростков приобретает специфические особенности в зависимости от типа личностной направленности.
2. Сочетание школьной дезадаптации и типа личностной направленности дает индивидуально-типические особенности подростков - дезадаптантов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили основные концептуальные положения теории развития личности на различных этапах онтогенеза (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин), положения теорий школьной дезадаптации (Л.А. Венгер И.А., Н.И. Гуткина, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, В.Е. Каган, Э.М. Александровская Коробейников, Н.Г. Лусканова).

В качестве методов исследования выступили: метод экспертных оценок, наблюдение, метод тестирования, опроса, математико-статистические методы обработки исследования.

В исследовании был использован ряд методик: ориентационная анкета (опубликованная Б. Басом), методика социометрических измерений (социометрия), тест опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина (в модификации В.Г. Маралова), методика оценки потребности в достижении (Ю.М. Орлова), методика "Что значит познать себя?" (по А.И. Красило); методика диагностики уровня уверенности и удовлетворенности собой (В.Г. Маралов), опросник В.Г. Маралова для учителей по выявлению типов социальной активности, социальной реактивности детей младшего школьного возраста.

Для статистической обработки данных использовался дихотомический коэффициент корреляции (φ), критерий углового преобразования Фишера (φ\*).

В качестве испытуемых в эмпирическом исследовании приняли участие 217 человека, из них 106 подростков, в возрасте 11 - 15 лет (59 мальчиков и 47 девочек), 106 родителей, 5 учителей.

Исследование проводилось МОУ "Кадуйская средняя общеобразовательная школа №1, №3" и МОУ "Мазская средняя общеобразовательная школа" Вологодской области.

Надежность и достоверность результатов исследования достигались посредством использования комплекса взаимодополняющих методов и методик, соответствием их поставленным целям и задачам; репрезентативностью выборки испытуемых, применением методов статистической обработки полученных данных.

Теоретическое значение исследования определяется тем, что в работе расширяется представление об особенностях школьной дезадаптации, причинах ее возникновения, особенностях ее протекания в подростковом возрасте в зависимости от типа личностной направленности.

Практическое значение исследования: разработаны рекомендации по профилактике школьной дезадаптации в зависимости от ее специфических проявлений у подростков с разным типом личностной направленности, разработана программа по профилактике школьной дезадаптации в зависимости от типа личностной направленности.

Структура ВКР. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии, приложений. В тексте дипломной работы содержится 9 таблиц.

# Глава 1. Теоретический анализ проблемы школьной дезадаптации

# 

# § 1.1 Феномен школьной дезадаптации

По своей психолого-педагогической сущности и способам формирования школьная дезадаптация является сложной и многогранной характеристикой. В современной психологии и педагогике круг исследований, в которых отражены разнообразные аспекты школьной дезадаптации, постоянно расширяется; углубляется и дифференцируется проблематика исследований. Тем не менее, феномен школьной дезадаптации является до настоящего времени недостаточно изученным, отчасти в силу того, что в современной психолого-педагогической науке нет единого мнения относительно природы данного свойства.

Анализ литературы показывает (Г.З. Батыгина [2], Е.Б. Беззубова [3], Н.В. Вострокнутов [17], Л.Ю. Данилова [24], Н.М. Иовчук [59]), что в существующей системе дефиниций понятие школьной дезадаптации является ни описательным, ни диагностическим. Это понятие во многом собирательное и включает социально-средовые, психолого-педагогические и медико-биологические факторы или условия развития самого явления школьной дезадаптации.

Первая позиция: школьная дезадаптация - это нарушение приспособления личности школьника к условиям обучения в школе, которое выступает как частное явление расстройства у ребенка общей способности к психической адаптации в связи с какими-либо патологическими факторами [18, 38].

В этом контексте школьная дезадаптация выступает как медико-биологическая проблема. Под этим углом зрения школьная дезадаптация и для родителей, и для педагогов, и для врачей, как правило, расстройство в рамках вектора "болезнь - нарушение здоровья, развития или поведения". Данная точка зрения явно или скрыто определяет отношение к школьной дезадаптации как к явлению, через которое проявляет себя патология развития или здоровья.

Неблагоприятным следствием такого отношения является ориентир на тестовый контроль при поступлении в школу или при оценке уровня развития ребенка в связи с переходом с одной учебной ступени на другую, когда от ребенка требуется, чтобы он доказал у себя отсутствие отклонений в способности обучаться по программам, предлагаемым педагогами, и в школе, выбранной родителями.

Еще одним следствием такого понимания школьной дезадаптации является неадекватная установка определять школьную дезадаптацию как "отклонение от нормы". Такой подход формирует иллюзию объяснения, но не объясняет характер причинной связи школьной дезадаптации и констатируемого отклонения от нормы. Это связано с тем, что понятие "нормы", употребляемое по отношению к психосоциальному развитию ребенка оказывается достаточно расплывчатым.

Вторая позиция. Школьная дезадаптация - это многофакторный процесс снижения и нарушения способности ребенка к обучению вследствие несоответствия условий и требований учебного процесса, ближайшей социальной среды его психофизиологическим возможностям и потребностям [35].

Эта позиция является выражением социально-дезадаптивного подхода, потому что ведущие причины видятся, с одной стороны, в особенностях ребенка (его невозможности в силу личностных причин реализовать свои способности и потребности), а с другой стороны, в особенностях микросоциального окружения и неадекватных условиях школьного обучения. В отличие от медико-биологической концепции дезадаптивная концепция отличается тем, что преимущественное внимание в анализе уделяет социальному и личностному аспектам отклонений в обучении. Она рассматривает трудности школьного обучения как нарушения адекватного взаимодействия школы с любым ребенком, а не только "носителем" патологических признаков. В этой новой ситуации несоответствие ребенка условиям микросоциальной среды, требованиям учителя и школы перестало быть указанием на его (ребенка) дефективность [59].

Третья позиция. Школьная дезадаптация - это преимущественно социально-педагогическое явление, в формировании которого определяющее значение принадлежит совокупным педагогическим и собственно школьным факторам [25]. Господствовавший долгие годы взгляд на школу как на источник исключительно положительных влияний в данном аспекте уступает место обоснованному мнению, что для значительного количества учащихся школа становится зоной риска. В качестве пускового механизма формирования школьной дезадаптации анализируется несоответствие предъявляемых к ребенку педагогических требований его возможностям их удовлетворить.

Неудовлетворение личностно значимых потребностей ребенка в школе, состояние возникающей при этом фрустрационной напряженности и психического дискомфорта, ситуативные реакции, имеющие тенденцию к повторению и стереотипизации - таковы закономерные этапы формирования в этих случаях школьной дезадаптации.

Четвертая позиция. Школьная дезадаптация - это сложное социально-психологическое явление, суть которого составляет невозможность для ребенка найти в пространстве школьного обучения "свое место", на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свою идентичность, потенции и возможности для самореализации и самоактуализации. Основной вектор этого подхода направлен на психическое состояние ребенка и на психологический контекст взаимозависимости и взаимообусловленности, складывающихся в период обучения отношений: " семья-ребенок-школа", "ребенок-учитель", "ребенок-сверстники", "индивидуально предпочтительные - используемые школой технологии обучения" [17].

В качестве исходного пункта в проблемном анализе школьной дезадаптации последователи социально-психологического подхода выделяют не столько ребенка как человеческое существо, которое стоит перед выбором адаптации или дезадаптации к среде обучения, сколько своеобразие его "человеческого бытия", существования и жизнедеятельности в этот осложненный дезадаптацией период его развития. Анализ в таком ключе школьной дезадаптации становится значительно сложнее, если учитывать формирующиеся в взаимопересекающихся отношениях фиксированные переживания, влияние актуальной культуры и предшествующий опыт отношений, как правило, восходящий к ранним стадиям социализации. Такое понимание школьной дезадаптации следует назвать гуманитарно-психологическим и оно влечет за собой целый ряд важных следствий, а именно:

Школьная дезадаптация - это не столько проблема типизации патологических, негативных социальных или педагогических факторов, сколько проблема человеческих отношений в особой социальной (школьной) сфере, проблема личностно значимого конфликта, формирующегося в лоне русле отношений и путей его вероятного разрешения;

Такая позиция позволяет преодолеть не только крайние формы сведения всего многообразия явлений школьной дезадаптации к психическим расстройствам, но и другие формы односторонней редукции (социально-дезадаптивные, педагогические, психологические, общемедицинские); предупреждает от сведения человеческих и коммуникативных проблем к психическим, нейропсихологическим и мозговым функциям у маленьких пациентов, потому что во всех этих случаях обусловленные конфликтом личные проблемы ребенка оказываются нераспознанными, непроработанными и неразрешенными, что и питает школьную дезадаптацию;

Такая позиция позволяет рассматривать внешние проявления школьной дезадаптации ("оппозиционное" поведение и неуспешность ребенка, другие формы девиаций от социально "нормативных" учебных установок) как "маски", в которых описываются нежелательные для родителей, для лиц, отвечающих за воспитание и обучение, других взрослых реакции связанного с ситуацией обучения внутреннего, субъективно неразрешимого для ребенка конфликта и приемлемые для него (ребенка) пути разрешения конфликта [54,69].

С нашей точки зрения наиболее значимой является социально-психологическая концепция школьной дезадаптации, которая наиболее полно соотносится с личностно-ориентированной концепцией образования.

Рассмотрев базисные методические основания, мы определяем в настоящей работе школьную дезадаптацию следующим образом: Школьная дезадаптация - это социально-психологическое и социально-педагогическое явление неуспешности ребенка в сфере обучения, связанное с субъективно неразрешимым для него (ребенка) конфликтом между требования образовательной среды и ближайшего окружения и его психофизическими возможностями и способностями, соответствующими возрастному психическому развитию [8].

Для более детального (или глубокого) понимания сущности школьной дезадаптации необходимо проанализировать специфику основных первичных признаков школьной дезадаптации. В целом можно выделить три группы признаков: связанные с обучением, мотивационно - личностные и поведенческие.

К числу признаков школьной дезадаптации связанных с обучением исследователи относят следующие признаки: появление неудовлетворительных оценок у прежде хорошо успевавших детей; удлинение времени, затрачиваемого на подготовку домашних заданий.

В группе мотивационно - личностных признаков школьной дезадаптации можно назвать следующие - страх перед ситуациями, контролирующими уровень знаний (экзаменами, зачётами), тревожное настроение, раздражительность, трудности общения со сверстниками, утрата интереса к учёбе, отказ отвечать у доски, отрицательное или безразличное отношение к школе.

Поведенческими признаками школьной дезадаптации можно назвать отвлекаемость, двигательную расторможенность, занятость на уроках посторонними делами, непослушание, пассивность на уроке, отказ от посещения школы, прогулы, нарушения школьных норм поведения [12, 17, 25,48,60, 65].

Таким образом, наиболее общими внешними признаками школьной дезадаптации можно считать следующие: трудности с учебой, тревожность, страх в ситуациях, связанных с обучением, нежелание или отказ посещать школу, негативное отношение ко всему, что связано со школой. Все перечисленные признаки могут встречаться как у первоклассников, так и на протяжении всего школьного обучения.

Показатели распространённости школьной дезадаптации, согласно различным авторам, варьируют в широких пределах. В публикациях, появившихся в последние годы от 31,6% до 76,9% учащихся дезадаптированы. Это школьники, не справляющиеся с программой, имеющие конфликтные отношения с одноклассниками либо учителями, регулярно прогуливающие занятия.

Так в исследовании, проведённом Н.Е. Буториной, Г.Г. Буториным [11], среди детей 6-8 лет, обучавшихся в 1-2 классах общеобразовательных школ; 31,7% обнаруживали признаки академической неуспеваемости и нарушений социального функционирования. Сходные данные были получены Н.Н. Заваденко, А.С. Петрухиным - 31,6% детей, обучавшихся в начальной школе (1 - 4 классы) оказались дезадаптированными [33];В.Ф. Шалимовым, Г.Р. Новиковым, Э.С. Ополинским [69] - 34,3% обследованных детей начальных классов испытывали трудности адаптации в школе.

В исследовании С.В. Гарганеева и П.П. Балашова участвовали школьники - подростки (средний возраст - 13). У 44,3% из них обнаруживались признаки ШД [20].

В работе, осуществлённой И.Л. Левиной [43], среди учащихся общеобразовательных школ выявлено 25,7% - детей с проявлениями срыва адаптационных механизмов и 51,2 % детей школьного возраста с психодезаптационными состояниями (т.е. суммарно - 76, 9%).

Современные исследования показывают, что более 70% учащихся учреждений общего среднего образования испытывают значительные трудности в усвоении базовой школьной программы [16].

Анализ психологической сущности понятия школьной дезадаптации позволил Н.В. Вострокнутову [17] выделить в нем 3 основных структурных компонента:

1) когнитивный компонент - неуспех в обучении по программам, соответствующим возрасту ребенка, сюда относятся также хроническая неуспеваемость, недостаточность и обрывочность общеобразовательных сведений;

2) эмоционально-личностный компонент - постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам, обучению в целом, педагогам, и перспективам, связанным с учебой;

3) поведенческий компонент - систематически повторяющиеся нарушения поведения в процессе обучения и в школьной среде.

У большинства детей, имеющих ШД, могут прослеживаться все три компонента, а преобладание одного из выделенных компонентов зависит как от возраста и этапов личностного развития, так и от причин, лежащих в основе формирования ШД.

Анализ литературы позволяет выделить следующие группы факторов, обусловливающих школьную дезадаптацию:

биологические и соматические (органические поражения ЦНС, ЗПР, патологически протекающие возрастные кризисы, тяжелые соматические заболевания, физические уродства);

психические (психические отклонения);

социально-средовые (утрата, идеалов, смена социальных установок, влияние асоциальных микрогруппировок, состав семьи, алкоголизм родителей, материально-бытовые условия проживания, формальный подход родителей к воспитанию детей, стрессовые ситуации в повседневной жизни);

школьный (чрезмерная перегруженность учебной программой, жесткость социальных стандартов поведения ученика в школе, обезличивание ученика посредством строгого соблюдения стандартных требований, грубое, насмешливое, оскорбительное отношение со стороны учителя, ориентация учителя на темповые характеристики учебной деятельности, которые тормозят формирование учебных навыков);

психологический (несбалансированность интеллектуального и мотивационного развития, когнитивная или эмоционально-волевая незрелость, несформированность учебных умений и навыков, игнорирование психологических закономерностей развития, таких как неравномерность психического развития и индивидуальные варианты прохождения возрастных этапов, неадекватный характер взаимоотношений в системе "ребенок - значимые взрослые") [4, 5, 6, 14, 29, 39, 42, 48, 60].

В целом можно сказать, что трудности, возникающие у ребенка при обучении в школе, формируются под воздействием как внутренних, так и внешних факторов. Следовательно, и решение проблемы ШД возможно только при изучении всего комплекса факторов, действующих на ребенка в школе.

Исследователи так же выделяют три основных момента важных для верного понимания феномена ШД:

каждый из факторов крайне редко встречается в изолированном виде, как правило, они сочетаются друг с другом и образуют сложную систему нарушений ШД;

действие факторов не имеет прямого характера, а реализуется через цепь опосредований;

развитие школьной дезадаптации происходит в неразрывной связи с симптомами психического дезонтогенеза, поэтому необходимо анализировать их соотношение в каждом конкретном случае [71].

Таким образом, в настоящем параграфе нами были рассмотрены различные подходы к определению школьной дезадаптации - медико-биологический (М.В. Врона, В.Е. Каган, В.В. Ковалев), психофизиологический (Н.М. Иовчук, А.А. Северный), социально-педагогический (Г.Ф. Кумарина) и социально-психологический (М.Р. Битянова, С.А. Беличева, Н.В. Вострокнутов, И.А. Коробейников, Н.Г. Лусканова). В изучаемом понятии Н.В. Вострокнутов выделяет следующие структурные компоненты: когнитивный, поведенческий, эмоционально-личностный. Также нами выделены возможные признаки школьной дезадаптации - связанные с обучением, мотивационно - личностные и поведенческие. Рассмотрены возможные причины возникновения школьной дезадаптации: биологические и соматические, психические, социально-средовые, школьные, психологические.

# 

# § 1.2 Особенности школьной дезадаптации в подростковом возрасте

В отечественной психологии основы понимания закономерностей развития в подростковом возрасте заложены в работах Л.И. Божович [9], Л.С. Выготского [19], Т.В. Драгуновой [27], Д.И. Фельдштейна [55], Г.А. Цукерман [68], Д.Б. Эльконина [74] и др. Часто весь подростковый период трактуется как кризисный, подчеркивая его бурное протекание, сложность для самого подростка и для общающихся с ним взрослых.

Переходность подросткового возраста включает биологический аспект - происходит заметное ускорение темпов роста, быстрое развитие репродуктивных органов и появление вторичных половых признаков, таких как волосяной покров на теле, увеличение мышечной и жировой массы тела, гениталий. Подростки очень переживают по поводу многочисленных биологических и физиологических изменений: одни испытывают боль, другие радость. Удивленные, смущенные и растерянные, они постоянно сравнивают себя с другими и пересматривают образ своего Я. Представители обоих полов с тревогой следят за своим развитием, его своевременностью и правильностью, основывая свои суждения, как на реальной, так и на ложной информации. Подростки сравнивают себя с принятыми в обществе нормами относительно своего пола; фактически стремление примирить различия между реальными и идеальными является ключевой проблемой подростков [40].

Интенсивный физический рост и переживания, с ним связанные, осязаемость проблем взрослой жизни, нарастающий груз ответственности и тому подобное вносит существенный диссонанс в самосознание подростка. Формируется его качественно новый уровень - Я-концепция. Формирование нового уровня самосознания характеризуется появлением потребности в познании себя как личности, своих возможностей и особенностей, своего сходства с другими людьми и своей уникальности.

Многие переживания, связанные с отношением к себе, к своей личности, у подростка отрицательные. В значительной мере это связано с тем, что подросток смотрит на себя как бы "извне", интериоризируя представления и оценки взрослых, в которых положительные стороны личности представлены очень абстрактно, неопределенно и почти не изменяются с возрастом, а отрицательные - конкретны, разнообразны.

Напряжение, вызванное этим, требует преодоления за счет увеличения силы Я, которое приходит за счет освоения жизненного пространства, выстраиваемого своего места в нем. Подростки резко и часто меняют интересы и увлечения, как отмечал Л.С. Выготский, в подростковом возрасте происходит свертывание, отмирание прежней системы интересов, появляются первые сексуальные влечения. Отсюда внешне наблюдаемые отрицательные поведенческие особенности: снижение работоспособности, ухудшение успеваемости и навыков, грубость и повышенная раздражительность подростков, его недовольство самим собой и беспокойство. Но в тоже время, зарождаются новые интересы, более широкие и глубокие. У подростка развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным [70].

Сверстник начинают играть ведущую роль в жизни подростка: в общении с ними он может обсудить волнующие его вопросы, попробовать различные способы поведения и отношений. Иными словами, жизнь в подростковой группе - это репетиция взрослой жизни. Поэтому для подростка очень важно быть принятым в группе, соответствовать ее требованиям и правилам [37].

Как мы видим, подростковый возраст - очень сложный, болезненный (прежде всего для самой взрослеющей личности) и в то же время бесконечно важный, жизнеопределяющий.

Анализ современной литературы по проблеме социализации подростков показывает, что важнейшей особенностью процесса школьной дезадаптации в настоящее время является преобладание негативных социальных причин ее возникновения над биологическими и субъектно-психологическими. При этом специфика школьной дезадаптации в значительной мере определяется возрастными кризисами и особенностями социализации подростков [13].

Подростковый возраст наиболее чреват возникновением разнообразных нарушений у детей, в том числе нарушений учебной деятельности. Количество случаев школьной дезадаптации у подростков возрастает по сравнению с младшими школьниками. Это объясняется громадным скачком в развитии психики.

Школьная дезадаптация подростков, чаще всего, связана с нарушениями общения школьников с кем-то из значимых для них людей. Чаще всего это нарушения в общении со сверстниками. Общение со значимыми людьми является источником возникновения различных переживаний. Негативные переживания, понижение самочувствия, исчезновение уверенности в себе, возникающие при общении подростка, с одними людьми, могут компенсироваться позитивными переживаниями, возникающими в ходе общения с другими. Поэтому конфликты с одноклассниками могут и не приводить к возникновению школьной дезадаптации, если подросток компенсирует свои потери в удовлетворяющем его общении с учителями или родителями, также связанном со школой. Вероятность возникновения дезадаптации возрастает, если подростку не будет предоставлена возможность для компенсаторного общения или если он обретет его в асоциальной среде. С другой стороны, удовлетворяющее подростка общение с товарищами является одним из лучших средств компенсации нарушений его общения в семье и с учителями [23].

В последние годы отмечается, что все чаще ШД в подростковом возрасте сопровождается таким феноменом как "дидактогенные депрессии", это подростковые депрессии, связанные с психотравмирующими взаимоотношениями с учителями [13].

Показано, что специфика отношения учителя к учащимся, используемый им стиль руководства, оказывают серьезное влияние как на отдельного ученика, так и на школьный коллектив в целом. Так, американские психологи Розенталь и Якобсон в своем эксперименте доказали, что сформированная отрицательная установка педагога по отношению к деятельности ученика, реализуется нетерпеливостью в общении с ним, проявлением безразличия, что приводит к снижению успеваемости школьника, а также его самооценки [73].

Еще одной проблемой, связанной со ШД, является снижение учебной мотивации. Подросток теряет интерес к учебе: перестает выполнять домашние задания, нередко прогуливает уроки и не демонстрирует желание овладевать школьной программой. Потеря интереса к учебе часто связана с невозможностью усвоения школьной программы. Именно в средних классах пробелы в знаниях учащихся становятся настолько явными, что уже не дают возможности двигаться вперед - сказывается недостаточность базовых знаний. Повторяющаяся ситуация неуспеха сначала ослабляет, а потом и вовсе "сводит на нет" учебную мотивацию подростка [13].

Подростки со школьной дезадаптацией отличаются от подростков адаптированных к школе своим отношением к учебе. Так дезадаптивные подростки чаще указывают на то, что учится трудно, много непонятного, при этом адаптивные дети в два раза чаще отмечают как трудность недостаток свободного времени из-за загруженности занятиями. В группе дезадаптивных в четыре раза больше подростков, оценивающих свою успеваемость по сравнению с другими как "намного хуже" и "значительно хуже", в то время как оценивающих свою успеваемость как "лучше" и "намного лучше" в этой группе подростков значительно меньше [74].

Серьезные изменения в эмоциональной сфере подростка обуславливают глубину переживаний по значимым поводам, одним из которых являются неудачи в учебной деятельности. Подобные ситуации сопровождаются беспокойством, импульсивностью в поведении, противоречивостью чувств, вспышками вербальной агрессии. Подростки со школьной дезадаптацией более склонны к неприятию себя, других людей, конфликтному поведению. Неприятие себя дезадаптивными подростками говорит о заниженном чувстве собственной ценности, негативной Я-концепцией [22]

Анализ литературы по проблеме показывает, что подростки со школьной дезадаптацией характеризуются ожидаем внешнего контроля. Подобное ожидание говорит о пассивной позиции подростка, несформированности навыков самоконтроля, ситуационной обусловленности поведения [66].

В диспозиции дезадаптивного ребенка такие особенности как ослабление глубины переживаний, неприятие себя и других, конфликтное поведение, низкая учебная мотивация, несформированность навыков самоконтроля приводят к тому, что характерные для данного возраста потребности и мотивы уже не могут быть реализованы просоциальным путем. И подросток реализует потребности в самоуважении, тепле, сочувствии в референтной группе таких же дезадаптивных детей. А как способ времяпрепровождения для таких групп характерно употребление алкоголя, что и проявляется в аддиктивном поведении, что приводит к еще большей дезадаптации.

Таким образом, в данном параграфе были рассмотрены особенности трудного подросткового возраста. Были выделены психологические особенности школьной дезадаптации в подростковом возрасте, такие как снижение мотивации, нарушение общения со сверстниками, негативное отношение к школе, а также факторы, способствующие развитию данного феномена.

# 

# § 1.3 Особенности личностной направленности подростков со школьной дезадаптацией

Изменения в нашей стране, касающиеся социальной, экономической сфер ставят перед обществом новые задачи, решение которых зависит и от того, как школа справится с возложенными на нее обязанностями по воспитанию активной, ответственной, самостоятельной, творческой, личности. В связи с этим особую значимость приобретают знания о таких личностных характеристиках, которые являются ведущими, определяющими развитие ребенка как личности. В качестве одной из таких характеристик в отечественной психология выделяется направленность. Следует отметить, что данный взгляд на направленность как на важнейшую характеристику личности и главный компонент в её структуре присущ представителям различных подходов к изучению психики: "деятельностного" подхода С.Л. Рубинштейна[58], и А.И. Леонтьева [45], "личностного" подхода Л.И. Божович [9], психологии отношений В.Н. Мясищева [51], психологии установки Д.Н. Узнадзе [67]. Не случайно проблеме направленности посвящено большое число работ.

Проблема направленности большинством отечественных психологов таких как Б.Г. Ананьева [1], Л.И. Божович [9], Б.И. Додонова [26], И.В. Дубровиной [28], В.Л. Мясищева [51], К.К. Платонова [56], С.Л. Рубинштейна [58] и др. трактуется как одна из центральных проблем психологии личности, важнейшая психологическая характеристика, представляющая универсальную основу для любых личностных проявлений. Так, С.Л. Рубинштейна [58], дал определение направленности, в которое включил установку, т.е. занятую личностью позицию, заключающуюся в избирательном отношении к стоящим перед ней целям и задачам и выражающуюся в избирательной мобилизованности, готовности к деятельности, направленной на их осуществление; Л.И. Божович [9], В.С. Мерлин [49] ряд других авторов понимают личностную направленность как иерархию мотивов; Б.Г. Ананьев [1], Н.Д. Левитов [44] относят направленность к особым свойствам личности и представляют ее как компонент характера; В.А. Крутецкий [39], Л.Ф. Железняк [33] рассматривают направленность через мировоззрение или систему убеждений, интересов, идеалов; В.И. Додонов [26], Н.И. Рейнвальд [56] представляют направленность как систему потребностей [30].

Таким образом, в нашей работе мы присоединяется с определению Л.И. Божович, которая рассматривает направленность личности как совокупность ведущих, устойчивых мотивов, которые ориентируют деятельность личности и относительно независимы от имеющихся обстоятельств. Направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека [9].

Направленность личности определяет инициативное поведение человека, побуждает разных индивидов в одной и той же ситуации ставить перед собой различные задачи и форматировать неслучайную последовательность целей, что способствует процессу социализации.

Направленность - это установки, ставшие свойствами личности и проявляющиеся в таких формах, как влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение [34].

Охарактеризуем каждую из выделенных форм направленности в порядке их иерархии. Влечение - это психическое состояние, выражающее недифференцированную или неосознанную потребность. Оно представляет собой преходящее явление, поскольку представленная в нем потребность либо угасает, либо осознается и превращается в потребность. Желание это уже осознанная потребность или влечение к чему-либо вполне определенному. Желание, буду осознанным, имеет побуждающую силу.

Следующей формой направленности является стремление. Оно возникает тогда, когда в структуру желания включается волевой компонент. Наиболее ярко характеризует направленность личности ее интересы. Он представляет собой познавательные потребности человека, направляет человека на осознание целей деятельности и тем самым ориентирует человека в окружающей действительности. Интерес в динамике своего развития превращается в склонность. Это происходит после включения в интерес волевого компонента. В основе склонности лежит глубочайшая устойчивая потребность человека в определенной деятельности.

Еще одной формой направленности является идеал. Идеал представляет собой конкретизируемую в образе предметную цель склонности человека, т.е. то к чему стремится человек. Идеалы являются наиболее значимой характеристикой мировоззрения человека. Собственно само мировоззрение представляет собой систему взглядов человека на мир, на место в нем человека. В мировоззрении отражаются также ценностные ориентации и убеждения. Именно убеждения являются высшей формой направленности человека, и представляют собой систему мотивов личности, побуждающих ее поступать в соответствии со своими взглядами, принципами, мировоззрением. В основе убеждений находятся осознанные потребности, которые побуждают человека действовать, и формируют ее мотивацию к деятельности [34].

В контексте нашей работы наиболее интересным является подход В.С. Мерлина [49], по мнению которого, направленность может проявляться в отношении: к другим людям, к обществу, к самому себе. Личная направленность - создается преобладанием мотивов собственного благополучия, стремлением к личному первенству, престижу. Такой человек чаще всего бывает, занят самим собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагирует, на потребности окружающих его людей: игнорирует интересы сотрудников или работу, которую должен выполнять. В работе видит, прежде всего, возможность удовлетворить свои притязания вне зависимости от интересов других сотрудников.

Направленность на общение - имеет место тогда, когда поступки человека определяется потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе, учебе. Такой человек проявляет интерес к совместной деятельности, хотя может и не способствовать успешному выполнению задания, нередко его действия даже затрудняют выполнение групповой задачи и его фактическая помощь может быть минимальной.

Деловая направленность - отражает преобладание мотивов порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми навыками и умениями. Обычно такой человек стремится к сотрудничеству и добивается наибольшей продуктивности группы, а поэтому старается доказать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи. [15]

Установлено что лица с направленностью на себя имеют такие черты характера:

* больше заняты собой и своими чувствами, проблемами;
* делают необоснованные и поспешные выводы и предположения о других людях, также ведут себя в дискуссиях;
* пытаются навязать свою волю группе;
* окружающие в их присутствии не чувствуют себя свободно;

Люди с направленностью на общение:

* избегают прямого решения проблемы;
* уступают давлению группы;
* не высказывают оригинальных идей и нелегко понять, что такой человек хочет выразить;
* не принимают на себя руководство, когда речь идет о выборе задач;

Люди с деловой направленностью:

* помогают отдельным членам группы выражать свои мысли;
* поддерживают группу, чтобы она достигла поставленной цели;
* легко и доступно излагают свои мысли и соображения;
* берут в свои руки руководство, когда речь идет о выборе задачи;
* не уклоняются от непосредственного решения проблемы. [15]

В своем исследовании М.С. Неймарк [52], например, выделяет личную, коллективистскую и деловую направленности личности.

Д.И. Фельдштейн [55] и И.Д. Егорычева [30] выделяют следующие типы личностной направленности: гуманистическую, эгоистическую, депрессивную и суицидальную.

Сочетание положительного отношения к себе и к другим (Я "+" и О "+" - гуманистическая направленность), выражается в том, что личность принимает себя как целое и принимает других такими, какие они есть, не стремиться к автономии общества, но признает право каждого на свободное развитие и проявление способностей, реализацию потребностей. В своем поведении, взаимоотношениях с людьми, ориентируется на принципы равенства, справедливости, человечности, уважения к интересам, убеждениям, позициям каждого и своим собственным. При этом реальное исследование показала, что в данном типе направленности можно выделить 2 подтипа: гуманистическая направленность с индивидуалистической акцентуацией и гуманистическая направленность с альтруистической акцентуацией.

Для сочетания положительного отношения к себе и негативного к другим (Я "+" и О "-" - эгоистическая направленность) характерно стремление занять позицию абсолютной автономии от общества, ориентация на признание обществом ее абсолютных прав. Принимая себя как целое, личность с такой направленностью принимает другого настолько, насколько он похож на нее саму. При этом выражено стремление самоутвердиться за счет кого и чего угодно. В данном сочетании также выделяются два подтипа: индивидуалистическая акцентуация и эгоцентрическая акцентуация.

Главной особенностью сочетания негативного отношения к себе и позитивного отношения к другим (Я "-" и О "+" - депрессивная направленность) является то, что личность не приемлет себя. Однако при этом нельзя сказать, что личность принимает окружающими такими, какие они есть, как это было описано при гуманистической направленности личности. Отсюда О “+” выступает весьма условно. Сравнивая себя с окружающими, человек, чаще всего находит нечто положительное у них и отсутствие этого положительного у себя. По отношению к себе это вызывает, скорее, досаду, депрессивные состояния, по отношению к окружающим - зависть. Внешне такая направленность чаще проявляется в конформистской позиции, которую занимает человек.

Сочетание негативного отношения к себе и к другим (Я "-" и О "-" - суицидальная направленность) характеризуется тем, что человек не приемлет ни себя, ни общество. Он видит, как несовершенен он сам, как далеки от идеала окружающие. Он не верят в то, что он сможет достичь желаемого, не верит также он и в то, что окружающие смогут добиться чего-то значительного.

У большинства обследованных подростков выявлены типы направленности личности (гуманистическая и эгоистическая) с индивидуалистической акцентуацией, 35% и 26% соответственно. Подростков с гуманистической направленностью с альтруистической акцентуацией - 20% среди исследуемых.4% и 1% подростки с депрессивной и суицидальной направленностью соответственно.

Таким образом, значительная часть школьников подросткового возраста обладает направленностью нежелательной для общества (эгоистической, депрессивной, суицидальной). Этот факт объясняется, по мнению И.Д. Егорычевой, следующими причинами:

а) желая вырастить "коллективистов", общество зачастую не принимает во внимание потребности возраста. Стремясь уничтожить, как нечто отрицательное, "индивидуализм" подростка, оно в достаточной мере не осознает, что тем самым создается почва для серьезной конфронтации с ним;

б) социально признаваемая и одобряемая деятельность, ведущая на данном этапе онтогенеза (Д.И. Фельдштейн), в ходе которой происходят "главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка" (А.Н. Леонтьев), во-первых, представлена в большинстве школ, особенно в настоящее время, настолько слабо и такими примитивными формами, которые не могут дать возможность подростку самоутвердиться, удовлетворить возникшее "чувстве взрослости"; во-вторых, те новые виды деятельности, в которых пытается реализовать свои возрастные потребности часть подростков, - торгово-посредническая, индивидуально-трудовая и т.д. - наполнены подчас сомнительным содержанием, а подобная деятельность приводит подростка не к желаемому общественному признанно своей значимости и "взрослости", а все к той же конфронтации с обществом, в целом - к обострению "кризиса подросткового возраста"

По мнению авторов, именно эти причины преобразуют стремление подростка к общественному признанию в эгоистическое самоутверждение любой ценой (эгоистическая направленность с эгоцентрической акцентуацией), и ведут при определенных условиях к возникновению депрессивных состояний (депрессивная направленность), а в крайних случаях приводят к тону, что подросток оказывается в состоянии абсолютной безнадежности (суицидальная направленность) [26].

Такое выделение типов направленности показывает, что она может определяться не комплексом каких-то факторов, а только одним из них, например личностной или коллективистской установкой и т.п. Точно так же направленность личности может определяться каким-то одним чрезмерно развитым интересом: к футболу, балету и т.п., в связи с чем и появляются футбольные фанаты, балетоманы, меломаны, коллекционеры, профессиональные картежники. Таким образом, структура направленности личности может быть простой и сложной, но главное в ней - это устойчивое доминирование какой-то потребности, интереса,вследствие чего человек "настойчиво ищет средства возбуждать в себе нужные ему переживания как можно чаще и сильнее".

В связи с этим сведение направленности личности просто к потребностям, интересам, мировоззрению, убеждению или идеалам, не совсем неправомерно. Только устойчивое доминирование потребности или интереса, выступающих в роли долговременных мотивационных установок*,* может формировать стержневую линию жизни. Причем присущих оперативной мотивационной установке свойств, определяющих готовность и конкретные способы поведения и действий человека в данной ситуации, недостаточно, чтобы считать ее одним из видов направленности личности. Направляет действия и деятельность, и любая цель. Установка должна стать устойчиво доминирующей, а таковыми чаще всего бывают социальныеустановки, связанные с межличностными и личностно-общественными отношениями, отношением к труду и т.д. Из сказанного выше следует вывод, что направленность личности в мотивационном процессе притягивает к себе и направляет активность человека, т.е. в какой-то степени облегчает принятие решения о действиях в данной ситуации.

В то же время направленность личности как психологический феномен во многом остается неопределенной, на что в свое время обратил внимание П.М. Якобсон [73]. Например, он говорит о том, что направленность личности может быть временной, и ссылается на влюбленность, которая на какое-то время подчиняет себе распорядок жизни, определяет доминирующий мотив поведения. То же можно сказать и про другие увлечения человека, которые, как известно, меняются на протяжении жизни.

П.М. Якобсон ставит вопрос и о том, может ли быть у индивида сразу несколько направленностей. Человек, например, устремлен в область техники, пишет он, но неравнодушен к женщинам, любит детей и при этом очень восприимчив ко всем общественным событиям. Поэтому, делает он вывод, следует говорить о различных видах направленности, иногда перекрывающих друг друга, иногда же находящихся в разных плоскостях.

То, что у человека могут быть разные и одновременно сосуществующие направленности, видно на примере мотивационных свойств личности.

Рассматривая направленность личности с точки зрения ее отношения к себе и к обществу, можно говорить о наличии такой направленности уже в младшем школьном возрасте. Однако именно в подростковом периоде развития, когда у детей начинает складываться система собственных норм: активно формируются убеждения, идеалы, нравственные принципы, т.е. начинает формироваться достаточно устойчивая "внутренняя позиция", появляются условия, способствующие формированию направленности личности как достаточно устойчивого образования. Направленность личности, в сущности, выступает своеобразным новообразованием подросткового возраста, а ее специфика может использоваться как показатель социального развития растущего человека [73].

Как правило, качествами направленности личности являются: уровень ее духовной и интеллектуальной зрелости, широта, интенсивность, нравственная устойчивость и действенность. Под уровнем зрелости направленности понимается общественная значимость основного стремления личности, его морально-политический облик, степень его идейности. Важное значение при этом имеет широта направленности личности, ее творческий диапазон. Здесь необозримое множество вариантов: у одних он узкий, у других - широкий и т.д. Интенсивность направленности личности может колебаться от смутных влечений, осознанных желаний и активных стремлений до полной убежденности [9].

Даже самая интенсивная и устойчивая направленность личности может не проявиться в действиях и поступках личности, если слаба ее действенность. Действенность направленности личности - это актуализация идейных побуждений такой личности. Она проявляется в степени волевой активности личности по осуществлению своих целей и намерений. Действенность направленности зависит от устойчивых мотивов, которыми личность руководствуется в своей деятельности [9].

В современной школе вопрос о мотивации учения без преувеличения может быть назван центральным. Особую тревогу учителей вызывают дети с трудностями в обучении [10].

Многочисленные исследования доказывают, что интерес школьников к учебе резко снижается с переходом из начального звена в среднее. В подростковом возрасте учебная мотивация ослабевает даже у нормально развивающихся детей, не говоря уж о подростках со школьной дезадаптацией.

Большинство современных школ видят свою задачу в том, чтобы дать ребенку как можно больше знаний. Но при этом совершенно не учитывается то, что школьник может не понимать, зачем ему это нужно. Но ребенку необходимо оказывать помощь в том, чтобы найти ему свою собственную мотивацию: "зачем мне изучать физику, химию, литературу?". Используемые оценки и похвала - это всего лишь маска, которую подростки умеют одевать. Они мирятся с положением дел, если получают тройки, не прислушиваются к "нотациям" учителей. Они как бы понимают, что на самом деле это не про них. Найти собственную мотивацию - то, "зачем мне сейчас учиться, что я буду с этим делать?", - вот в этом состоит задача школы, в этом задача педагогов, психологов, в этом задача родителей.

Таким образом, в данном параграфе рассмотрены различные подходы к проблеме понимания направленности: как иерархию мотивов (Л.И. Божович, Т.В. Конников, В.С. Мерлин, В.Э. Чудновский), как компонент характера (Б.Г. Ананьев, Н.Д. Левитов), через мировоззрение или систему убеждений, интересов, идеалов (В.А. Крутецкий, Л.Ф. Железняк), как систему потребностей (В.И. Додонов, Н.И. Рейнвальд). Рассмотрены различные подходы к выделению типов направленности.

# 

# Выводы по первой главе

Изучение литературы показало, что понятие "школьная дезадаптация" трактуется неоднозначно, существуют различные подходы к его определению. Так, в медико-биологическом подходе (Вроно М.Ш., В.В. Ковалев) школьная дезадаптация является составляющим более широкого понятия "психическая адаптация. В психофизиологическом подходе (Н.М. Иовчук, А.А. Северный) школьная дезадаптация это многофакторный процесс нарушения способности ребенка к обучению вследствие несоответствия условий и требований учебного процесса его психофизиологическим возможностям. В социально-педагогическом подходе (Г.Ф. Кумарина) данное понятие рассматривается как несоответствие предъявляемых к ребенку педагогических требований его возможностям. В социально-психологическом подходе (Н.В. Вострокнутов) школьная дезадаптация это невозможность для ребенка найти "свое место" в пространстве школьного обучения.

Основными структурными компонентами школьной дезадаптации являются когнитивный, эмоционально-личностный и поведенческий компоненты. В большинстве случаев прослеживаются все три компонента, но в зависимости от возраста, этапов личностного развития, причин лежащих в ее основе преобладает один из выделенных компонентов.

На наш взгляд, школьная дезадаптация в подростковом возрасте приобретает свою специфику. Она чаще всего связана с нарушением общения со значимыми людьми, прежде всего со сверстниками. Особенностью школьной дезадаптации в подростковом возрасте является снижение учебной мотивации. Дезадаптированные подростки склонны к неприятию себя, других людей. У таких подростков не сформированы навыки самоконтроля.

Так же нами были рассмотрены различные подходы к проблеме направленности личности. Для себя мы выделили наиболее интересный подход, которым стал подход В.С. Мерлина, по мнению которого направленность может проявляться в отношении к другим людям, к делу, к себе. Каждый вид направленность характеризуется определенными доминирующими мотивами, которые побуждают человека совершать определенные действия.

На основе этого мы сделали предположение, что школьная дезадаптация приобретает у подростков свою специфику в зависимости от типа личностной направленности.

# Глава 2. Исследование особенностей школьной дезадаптации подростков в зависимости от типа личностной направленности

# § 2.1 Контингент испытуемых и методики исследования

Теоретический анализ и обобщение литературных источников позволили нам выдвинуть предположение о том, что школьная дезадаптация подростков приобретает свою специфику в зависимости от типа личностной направленности.

Полученные теоретические обобщения определили следующие задачи эмпирического исследования:

изучить проявления школьной дезадаптации в подростковом возрасте и выявить ее взаимосвязь с различными психологическими особенностями;

описать и проанализировать индивидуально-типические особенности школьной дезадаптации подростков в зависимости от типа личностной направленности;

разработать методические рекомендации по профилактике школьной дезадаптации в зависимости от специфики ее проявления у подростков с разным типом личностной направленности для родителей и педагогов;

разработать коррекционно-развивающую программу по профилактике школьной дезадаптации у подростков с разным типом личностной направленности.

В качестве гипотез выступили предположения:

1. Школьная дезадаптация подростков приобретает специфические особенности в зависимости от типа личностной направленности.
2. Сочетание школьной дезадаптации и типа личностной направленности дает индивидуально-типические особенности подростков - дезадаптантов.

Эмпирическое исследование проводилось в течение 2009 - 2010 гг. на базе МОУ "Кадуйская средняя общеобразовательная школа №1, №3" и МОУ "Мазская средняя общеобразовательная школа".

Исследование включало ряд этапов.

На первом этапе проводился теоретический анализ проблемы, выявлялась психологическая сущность и особенности проявления школьной дезадаптации у подростков.

На втором этапе проводился анализ взаимосвязей школьной дезадаптации с различными параметрами, изучались и составлялись психологические характеристики индивидуально-типических особенностей проявления школьной дезадаптации у подростков.

На третьем этапе шла разработка методических рекомендаций по профилактике школьной дезадаптации в зависимости от особенностей ее проявления у подростков с разным типом личностной направленности.

В исследовании приняли участие 217 человек, из них 106 подростков (59 мальчиков и 47 девочек), 106 родителей, 5 учителей.

В качестве методов исследования выступали: метод экспертных оценок, метод опроса, тестирование, констатирующий эксперимент, математико-статистические методы обработки исследования.

На первом этапе необходимо было изучить реальную картину распространенности школьной дезадаптации в подростковом возрасте. Для этого 5 учителей заполнили методику "Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе" (Чирков В.И., Соколова О.Л., Сорокина О. В.) (см. прил.1) на каждого ребенка своего класса. Это позволило выявить зону адаптации каждого подростка к школе. Аналогичную методику заполняли родители на своего ребенка. По результатам данной методики в дальнейшем исследовании приняли участие 82 ученика, адаптация/дезадаптация, которых была отмечена как учителями, так и родителями.

В ходе изучения особенностей школьной дезадаптации в подростковом возрасте использовались следующие методики:

определение направленности личности (ориентационная анкета), позволяющая выявить тип личностной направленности у подростка (см. прил.2);

методика социометрических измерений (социометрия), позволяющая диагностировать межличностные отношения в классе (см. прил.3);

шкала оценки потребности в достижении (Ю.М. Орлова) (см. прил.4);

тест опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина (в модификации В.Г. Маралова) (см. прил.5);

методика "Что значит познать себя?" (по А.И. Красило) (см. прил.6);

диагностика уровня уверенности и удовлетворенности собой (В.Г. Маралов) (см. прил.7);

опросник В.Г. Маралова для учителей по выявлению типов социальной активности, социальной реактивности детей младшего школьного возраста (см. прил.8).

Представим описание используемых диагностических процедур.

**Методика "Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе" (Чирков В.И., Соколова О.Л., Сорокина О. В.).**

Цель: изучение социально-психологической адаптации ребенка к школе. Бланк заполняется родителями (описание методики представлено в Приложении 1) [50].

В методике представлены 6 шкал, отражающих уровень адаптированности ребенка к школе:

I шкала "Успешность выполнения заданий";

II шкала "Степень усилий, необходимых ребенку для выполнения школьных заданий";

III шкала "Самостоятельность ребенка при выполнении школьных заданий";

IV шкала "Настроение, с которым ребенок идет в школу";

V шкала "Взаимоотношения с одноклассниками";

VI шкала "Общая оценка адаптированности ребенка".

**Определение направленности личности (ориентационная анкета) (Опубликованная Б. Басом). (**описание методики представлено в Приложении 2) [36]

Цель: определение личностной направленности.

Подросткам предлагалось ответить на 27 вопросов.

С помощью методики выявляются следующие направленности:

1. Направленность на себя (Я) - ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

2. Направленность на общение (О) - стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

3. Направленность на дело (Д) - заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

**Методика социометрических измерений (социометрия)** [7]

Цель: изучение межличностных отношений в классе.

Подросткам предлагалось при ответе на вопросы указать фамилии своих одноклассников, в адрес которых они сделали свой выбор (описание методики представлено в Приложении 3)

С помощью данной методики были выявлены социометрические статусы подростков в классных коллективах.

**Тест родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина (в модификации В.Г. Маралова)** [46]

Цель: выявление родительского отношения к детям.

Родителям предлагалось отвечать на вопросы, выразить свое согласие (1 балл) или несогласие с предложенными положениями (0 баллов), баллы суммировались. По результатам методики выявлялись 2 шкалы: "симбиоза" и "контроля", позволяющие выделить различные типы отношения родителей к детям в зависимости от сочетания уровней симбиотичности и контроля:

оптимальный тип (умеренная психологическая дистанция и умеренный контроль);

тревожно-контролирующий тип (высокий уровень симбиотичности и высокий контроль);

попустительский тип (высокий уровень симбиотичности с ослаблением контроля);

отчужденно-контролирующий тип (значительная психологическая дистанция, сопровождающаяся жестким контролем);

отчужденно-безразличный тип (различные промежуточные варианты) (описание методики представлено в Приложении 5).

**Методика "Что значит познать себя?" (по А.И. Красило)** [46]

Цель: определить способности к самопознанию.

Подросткам предлагается ответить на 20 вопросов, выбрав один из четырех вариантов ответа.

Методики позволяет выявить 5 уровней способности к самопознанию. (Описание методики представлено в Приложении 6);

**Диагностика уровня уверенности и удовлетворенности собой (В.Г. Маралов)** [46]

Цель: выявить уровень уверенности и удовлетворенности собой.

Подросткам необходимо ответить на 10 вопросов, выбрав тот вариант ответа, который им наиболее соответствует.

По результатам методики выявляется три уровня уверенности и удовлетворенности собой. (Описание методики представлено в Приложении 7).

**Опросник В.Г. Маралова для воспитателей и учителей по выявлению типов социальной активности, социальной реактивности детей дошкольного и младшего школьного возраста** [47]

Цель: выявление типов социальной активности, социальной реактивности у подростков.

Педагогам предлагался опросный лист с характеристиками детей по четырем видам деятельности (по каждому виду деятельности предусмотрено пять групп). Учителю следовало записать каждого учащегося в одну из групп указанных характеристик. По результатам выделялись следующие группы:

1) дети инициативные и исполнительные;

2) дети с преобладанием инициативного поведения;

3) дети с преобладанием исполнительности;

4) социально импульсивные дети;

5) социально пассивные дети;

6) дети неопределенного типа (дети, у которых тип активности еще не сложился). (Описание опросника представлено в Приложении 8).

Для дальнейшей качественной и количественной обработки информации в ходе эмпирического исследования использовались такие методы математической статистик, как критерий углового преобразования Фишера (φ\*) [61, с.162], дихотомический коэффициент корреляции (φ) [31, с.227].

Дальнейшая экспериментальная работа строилась с целью описания и анализа индивидуально-типических особенностей школьной дезадаптации подростков в зависимости от типа личностной направленности.

Таким образом, на основе вышеуказанных методов и методик нами была собрана количественная и качественная информация по изучаемой проблеме. Теперь перейдем к непосредственному представлению результатов экспериментального исследования.

# § 2.2 Особенности школьной дезадаптации у подростков с разным типом личностной направленности

Теоретический анализ проблемы психологических особенностей школьной дезадаптации в подростковом возрасте позволил предположить, что возможно выделение различных взаимосвязей, существующих между школьной дезадаптацией и психологическими особенностями в зависимости от направленности личности. С этой целью мы предприняли попытку экспериментально констатировать у школьников с различным уровнем школьной дезадаптации выраженность тех или иных особенностей. Полученные результаты в дальнейшем нами будут использованы для планирования и проведения работы по профилактике школьной дезадаптации.

Первоначальные данные об особенностях школьной дезадаптации у подростков мы получили с помощью метода экспертных оценок классных руководителей и родителей детей. Им предлагалось оценить степень адаптированности ребенка к школе (см. прил.1). Полученные данные представлены в табл.1.

*Таблица 1.*

**Результаты экспертных оценок степени адаптированности подростков к школе (в процентах)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Опрашиваемые | Зоны адаптации | | |
| Зона адаптации | Зона неполной адаптации | Зоны дезадаптации |
| Классный руководитель | 42,4% | 24,6% | 33% |
| Родители | 52% | 20,9% | 27,1% |

50% родителей отметили у своих детей зону адаптации, у классных руководителей этот процент несколько ниже и составляет 42,4%. Классными руководителями отмечается наличие школьной дезадаптации у 33% подростков обследуемых классов. Родители отметили наличие школьной дезадаптации у 27,1% детей. Следует отметить, что при анализе личностных особенностей адаптированных и дезадаптированных подростков в расчет брались лишь те ученики, адаптация/дезадаптация которых была оценена как родителями, так и классными руководителями. Таким образом, в дальнейшем исследовании приняли участие 42,4% подростков из зоны адаптации и 27,1% из зоны дезадаптации. Данные полученные в нашем экспериментальном исследовании о процентном соотношении школьников с различным уровнем адаптации к школе соотносятся с теоретическими данными, в которых процент дезадаптированных школьников колеблется в пределах от 25% до 44%.

Далее для полного представления об особенностях школьной дезадаптации подростков, на основе теоретического анализа данной проблемы, мы использовали серию методик, по результатам которых выявили специфические особенности подростков со школьной дезадаптацией. Нами использовались Ориентационная анкета (предложенная Б. Басом), методика оценки потребности в достижении (Ю.М. Орлова), методика социометрических измерений, тест родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина (в модификации В.Г. Маралова). Для выявления различий между рассматриваемыми группами подростков по выделенным параметрам мы использовали критерий ϕ\*-углового преобразования Фишера. Полученные данные представлены в табл.2.

*Таблица 2.*

**Выраженность различий между группами подростков с разным уровнем адаптации к школе по различным параметрам**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п. п. | Изучаемые параметры | Подростки со школьной адаптацией | Подростки со школьной дезадаптацией | Различия по критерию ϕ\* углового преобразования Фишера |
| Тип личностной направленности (Ориентационная анкета) | | | | |
| 1 | Направленность на себя | 24% | 43,8% | 1,86 |
| 2 | Направленность на общение | 30% | 37,5% | - |
| 3 | Направленность на дело | 46% | 18,7% | **2,64** |
| Мотивация достижения (Оценка потребности мотивации в достижения | | | | |
| 4 | Низкий | 28% | 56,25 | **2,56** |
| 5 | Средний | 72% | 43,75 | **2,56** |
| 6 | Высокий | - | - |  |
| Социометрический статус (Социометрия) | | | | |
| 7 | "Звезды" | 20 | 9,3 | **3,45** |
| 8 | "Предпочитаемые" | 46 | 18,8 |
| 9 | "Принятые" | 28 | 40,6 | **3,44** |
| 10 | "Изолированные" | 6 | 31,3 |
| Тип родительского отношения (Тест родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина (в модификации В.Г. Маралова) | | | | |
| 11 | Оптимальный | 36% | 12,5% | **2,49** |
| 12 | Тревожно-контролирующий | 0 | 0 | - |
| 13 | Попустительский | 38% | 62,5% | 2,18 |
| 14 | Отчужденно-контролирующий | 24% | 18,8% | - |
| 15 | Отчужденно-безразличный | 2% | 0 | - |
| 16 | Непоследовательный | 0 | 6,2% | - |

Примечание. Жирным шрифтом обозначены статистически значимые различия при при *р* < 0,01; обычным шрифтом - статистически значимые различия при *р* < 0,05; курсивом - отсутствие статистически значимых различий.

Данные табл.1 показывают, что у подростков с адаптацией к школе наиболее представлен тип личностной направленности на дело (23 человека - 46%). У этой группы подростков преобладает средний уровень мотивации в достижении (36 человек - 72%). Большинство из них имеют высокий социометрический статус - "Предпочитаемые" (23 человека - 46%).

Дезадаптированным подросткам наиболее свойственен тип личностной направленности на себя (14 человек - 43,75%). Они имеют низкий уровень мотивации в достижении (18 человек - 56,25%) и им наиболее свойственны низкие социометрические статусы - "Принятые" (13 человек - 56,5%) и "Изолированные" (10 человек - 43,4%).

Таким образом, группы значимо различаются по следующим параметрам: по типу личностной направленности на себя (ϕ\*=1,86 при p=0,05) и на дело (ϕ\*=2,64 при p=0,01); по мотивации в достижении (ϕ\*=2,56 при р=0,01); по социометрическим статусам (ϕ\*=3,45 при р=0,01); по типам родительского отношения: оптимальному (ϕ\*=2,49 при р=0,01), попустительскому (ϕ\*=2,18 при р=0,05).

Дальнейшим этапом исследования было проведение корреляционного анализа для составления более полного представления об особенностях школьной дезадаптации у подростков с разным типом личностной направленности.

Для этого полученные по результатам методик данные мы перевели в дихотомическую шкалу, что дало возможность использовать в расчетах дихотомический коэффициент корреляции. Наиболее значимые взаимосвязи отражены в таблице 3.

*Таблица 3.*

**Взаимосвязь школьной дезадаптации и типа личностной направленности**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Тип личностной направленности | | |
|  | На себя | На общение | На дело |
| Дезадаптация | 0,25 | - | - 0,28 |

Примечание. Жирным шрифтом обозначены статистически значимые корреляционные связи при *р* < 0,01; обычным шрифтом - статистически значимые корреляционные связи при *р* < 0,05.

Положительная корреляционная связь обнаружена между школьной дезадаптацией и типом личностной направленности на себя (ϕ=0,25 при р≤0,05). Обратная связь установлена между школьной дезадаптацией и типом личностной направленности на дело (ϕ=0,28 при р≤0,05).

Анализ данных позволяет констатировать, что для подростков со школьной дезадаптацией свойственен тип личностной направленности на себя. У таких подростков преобладают мотивы собственного благополучия, стремления к личному первенству и престижу. Они чаще всего заняты сами собой, своими чувствами, переживаниями, как правило, игнорируют потребности окружающих людей. При взаимодействии с группой стремятся навязать ей свою волю.

Так как теоретический анализ позволил нам сделать вывод о том, что школьная дезадаптация подростков зависит от мотивации достижения, то в соответствии с этим далее нами был проведен корреляционный анализ с целью изучения взаимосвязи школьной дезадаптации с уровнем мотивации достижения. Мы перевели все данные в дихотомическую шкалу, что позволило использовать дихотомический коэффициент корреляции. Корреляционные связи представлены в табл.4.

*Таблица 4.*

**Взаимосвязь школьной дезадаптации с мотивацией в достижении**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Уровень мотивации | | |
| Низкий | Средний | Высокий |
| Дезадаптация | 0,28 | - | - |

Примечание. Жирным шрифтом обозначены статистически значимые корреляционные связи при *р* < 0,01; обычным шрифтом - статистически значимые корреляционные связи при *р* < 0,05.

Положительная корреляционная связь (ϕ = 0,28 при p ≤ 0,05) обнаружена между низким уровнем мотивации достижения и школьной дезадаптацией.

Анализ данных позволяет констатировать, что подростки со школьной дезадаптацией в деятельности не стремятся к высоким достижениям, не проявляют интереса, с безразличием относятся к достижению больших результатов. В деятельности они более склонны выбирать либо очень легкие, либо очень сложные задачи, где неудача маловероятна или, наоборот, очевидна. Классные руководители отмечают, что они чаще других не проявляют инициативы в выполнении школьных заданий, не включаются в решение школьных задач, проявляют не высокий уровень активности в работе. Школьники с низким уровнем мотивации к достижениям проявляют меньшую настойчивость в получении хороших отметок. Другим, не менее важным условием адаптации к школе, как показал анализ теоретического материала, является отношение ребенка с одноклассниками. Таким образом, дальнейшим этапом нашей работы было выявление взаимосвязи между школьной дезадаптацией и социометрическими статусами. Мы перевели все данные в дихотомическую шкалу, что позволило использовать дихотомический коэффициент корреляции. Подростки со статусами "Звезда" и "Предпочитаемые" были объединены в одну группу, а дети со статусами "Принятые" и "Изолированные" - в другую группу. В основе объединение социометрических статусов лежит такой показатель социометрического исследования как уровень благополучия взаимоотношений в группе, который собственно определяется из соотношения числа "Звезд" и "Предпочитаемых" с числом "Принятых" и "Изолированных" [15]. Сильная положительная корреляционная связь установлена между школьной дезадаптацией и низкими социометрическими статусами (ϕ=0,37 при р≤0,01). Корреляционные взаимосвязи отражены в табл.5.

*Таблица 5.*

**Взаимосвязь школьной дезадаптации и социометрических статусов**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Социометрический статус | |
| Низкий | Высокий |
| Дезадаптация | **0,37** | - |

Примечание. Жирным шрифтом обозначены статистически значимые корреляционные связи при *р* < 0,01; обычным шрифтом - статистически значимые корреляционные связи при *р* < 0,05. Анализ данных позволяет констатировать, что дезадаптированные подростки имеют низкие социометрические статусы ("принятые" и "изолированные"). Они менее неблагополучны в системе межличностных отношений и менее в нее включены, менее признаваемы сверстниками. Для них свойственен дефицит общения со сверстниками. Вследствие этого подростки не накапливают опыт разнообразного общения, лишены возможности самоутверждаться. У таких детей не удовлетворяется базовая потребность в общении, поэтому они ищут возможность удовлетворить эту потребность в неблагополучных асоциальных группах, что в свою очередь еще больше усугубляет процесс их адаптации как в школе, так и в социуме. Таким образом, действительно, фактор межличностного общения в среде одноклассников влияет на процесс адаптации учащихся к школе. Для дальнейшего эффективного построения работы по профилактике школьной дезадаптации у подростков мы считаем необходимым выявить взаимосвязи школьной адаптации/дезадаптации с типом семейного воспитания. Мы сопоставили показатели, полученные с помощью методики, разработанной А.Я. Варгой, В.В. Столиным (в модификации В.Г. Маралова), с показателями уровня адаптированности к школе. Данные представлены в табл.6

*Таблица 6.*

**Взаимосвязь школьной дезадаптации и типов родительского отношения**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Тип родительского отношения | | | | |
|  | Опти-мальный | Тревожно-контролирующий | Попустительский | Отчужденно-контролирующий | Отчужденно-безразличный |
| Дезадап-тация | - 0,26 | - | 0,24 | - | - |

Примечание. Жирным шрифтом обозначены статистически значимые корреляционные связи при *р* < 0,01; обычным шрифтом - статистически значимые корреляционные связи при *р* < 0,05.

Отрицательная корреляционная связь со школьной дезадаптацией обнаружена при оптимальном стиле взаимодействия (ϕ=-0,26 при р≤0,05), который подразумевает сочетание умеренной психологической дистанции и умеренного контроля, т.е. чем больше школьная дезадаптация, тем реже встречается в семьях подростков оптимальный стиль родительского отношения.

Слабая положительная корреляционная связь школьной дезадаптации выявлена с попустительским топом воспитания, который подразумевает высокий уровень симбиотичности в сочетании с тактикой вседозволенности, ослаблением контроля (ϕ=0,24 при р≤0,05). Как показывает теоретический анализ литературы для успешного обучения в школе подросткам необходим контроль со стороны взрослых, но как показывает наше исследование контроль со стороны родителей за действиями ребенка отсутствует. Кроме того, проявлениями попустительского стиля воспитания являются детско-родительские отношения, основанные на высокой симбиотической связи при ослаблении контроля. Это значит, что взрослые не устанавливают психологической дистанции между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворяют его потребности, ограждают от неприятностей.

Таким образом, в ходе диагностической работы мы рассмотрели ряд психологических параметров и проанализировали характер взаимосвязи школьной дезадаптации с индивидуальными психологическими особенностями.

В дальнейшем нами была предпринята попытка дифференцировать учащихся по различным типам. Теоретический анализ проблемы и результаты диагностического исследования дали возможность в качестве исходных параметров для создания типологии использовать типы личностной направленности. Это позволило предположить, что существуют специфические типы подростков со школьной дезадаптацией и выраженностью типа личностной направленности. По результатам экспериментального выделения различных типов мы получили три типа, что составляет 100% от общего числа обследуемых нами школьников. Данные представлены в табл.7.

*Таблица 7.*

**Сочетание школьной дезадаптации и типа личностной направленности**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Тип |  | Тип личностной направленности | Количество школьников |
| тип | Школьная дезадаптация | Направленность на себя | 14 чел. - 43,8% |
| 2 - тип | Школьная дезадаптация | Направленность на общение | 12 чел. - 37,5% |
| 3 - тип | Школьная дезадаптация | Направленность на общение | 6 чел. - 18,7% |

Итак, экспериментально было выявлено, что наибольший процент - 43,8% (8 мальчиков и 6 девочек) - составляют подростки 1-го типа. Это подростки дезадаптанты с типом личностной направленности на себя. У таких подростков преобладают мотивы собственного благополучия, стремления к личному первенству и престижу. Они чаще всего заняты сами собой, своими чувствами, переживаниями, как правило, игнорируют потребности окружающих людей. При взаимодействии с группой стремятся навязать свою волю.

**Костя С. (**13 лет). С трудом устанавливает контакты со сверстниками, часто конфликтует, навязывает своем мнение, мало интересуется проблемами окружающих его людей.

Достаточно большое число школьников - 37,5% (8 мальчиков и 4 девочки) - относятся ко 2-му типу. Это учащиеся, которым свойственен тип личностной направленности на общение. Поступки таких подростков определяются потребностью в общении, стремлением поддержать хорошие отношения с товарищами по работе, учебе.

**Оля Н. (**14 лет). Девочка очень общительна, охотно вступает в контакт, чувствует себя свободно, раскованно.

Количество представителей 3-го типа сравнительно невысоко - 18,7% (1 мальчик и 5 девочек). Такие подростки характеризуются увлеченностью процессом деятельности, стремлением к овладению новыми навыками и умениями, они не уклоняются от решения проблем. При взаимодействии с группой они ориентированы на сотрудничество и достижение наибольшей продуктивности работы группы.

**Вова Ж. (**14 лет). С желанием включается в деятельность, с интересом осваивает новые умения и навыки, активно включается в коллективную деятельность, но испытывает трудности при установлении контактов.

Далее показатели по каждому типу сравнивались по различным параметрам. При анализе личностных особенностей мы последовательно придерживались следующих линий анализа эмпирических данных:

* сравнительный анализ значений, полученных у всех типов испытуемых;
* рассмотрение различий между типами по выделенным индивидуальным признакам.

Выявление индивидуальных особенностей у различных типов учащихся мы осуществляли с помощью методик, описанных в § 2.1.

В табл.8 в процентах указано количество школьников, имеющих относительно высокие показатели по различным психологическим особенностям.

*Таблица 8.*

**Индивидуально-типические особенности подростков - дезадаптантов с разным типом личностной направленности (в процентах)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п. п. | Изучаемые параметры | 1-й тип | 2-й тип | 3-й тип |
| Мотивация достижения (Оценка потребности мотивации в достижении) | | | | |
| 1 | Низкий уровень | 85,7 | 50 | 0 |
| 2 | Средний уровень | 14,3 | 50 | 100 |
| 3 | Высокий уровень | - | - | - |
| Социометрический статус (Социометрия) | | | | |
| 4 | "Звезды" | 0 | 25 | 0 |
| 5 | "Предпочитаемые" | 0 | 41,6 | 16,7 |
| 6 | "Принятые" | 50 | 16,7 | 66,6 |
| 7 | "Изолированные" | 50 | 16,7 | 16,7 |
| Тип родительского отношения (Тест родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина (в модификации В.Г. Маралова) | | | | |
| 8 | Оптимальный | 7,1 | 0 | 50 |
| 9 | Тревожно-контролирующий | 0 | 0 | 0 |
| 10 | Попустительский | 78,6 | 58,3 | 33,3 |
| 11 | Отчужденно-контролирующий | 0 | 41,7 | 16,7 |
| 12 | Отчужденно-безразличный | 0 | 0 | 0 |
| 13 | Непоследовательный | 14,3 | 0 | 0 |
| Опросник "Что значит познать себя" (по А.И. Красило) | | | | |
| 14 | Отсутствия опыта самопознания | 71,4 | 58,3 | 16,7 |
| 15 | Нерегулярное самопознание | 28,6 | 41,7 | 16,7 |
| 16 | Систематическое самопознание | 0 | 0 | 66,6 |
| 17 | Вынужденное самопознание | 0 | 0 | 0 |
| Диагностика уровня уверенности и удовлетворенности собой (Маралов В. Г.) | | | | |
| 19 | "Довольный собой" | 64,3 | 16,7 | 0 |
| 20 | "Живете в согласии с собой" | 21,4 | 75 | 16,7 |
| 21 | "Не довольны собой" | 14,3 | 8,3 | 83,3 |
| Опросник В.Г. Маралова для воспитателей и учителей по выявлению типов социальной активности, социальной реактивности детей. | | | | |
| 22 | Инициативные и исполнительные | 0 | 0 | 0 |
| 23 | С преобладанием инициативного поведения | 7,1 | 16,7 | 0 |
| 24 | С преобладанием исполнительности | 0 | 0 | 66,6 |
| 25 | Социально импульсивные | 14,3 | 58,3 | 0 |
| 26 | Социально пассивные | 57,1 | 25 | 16,7 |
| 27 | Неопределенный тип. | 21,5 | 0 | 16,7 |

В первом представленном типе обнаруживается большой процент дезадаптированных подростков с низким уровнем мотивации в достижении. Эти подростки не стремятся к достижению каких-то значимых результатов, не проявляют настойчивости в достижении хороших отметок, пассивны на уроках.

Закономерно, что наибольший процент дезадаптированных подростков, имеющих высокие социометрические статусы приходится на 2-й тип, т.е. подростков ориентированных на общение. Они стремятся поддерживать хорошие отношения с людьми, более желательны в межличностном общении.

Примечательно, что у дезадаптированных подростков с направленностью на дело преобладают низкие социометрические статусы, несмотря на то, что в совместной деятельности они ориентируются на сотрудничество, стремятся оказывать помощь.

Во всех трех группах достаточно сильно выражен попустительский стиль родительского отношения, при котором очевиден высокий уровень симбиотичности, сопровождающийся тактикой вседозволенности.

Кроме того, у дезадаптированных подростков с направленностью на дело сильно выражен оптимальный тип родительского отношения, который характеризуется умеренной дистанцией и умеренным контролем.

Подростки дезадаптанты это единственная группа, которая склонна к систематическому самопознанию, они осознают наличие в их жизни различных противоречий, но не в состоянии их принять. У 1 и 2-го типа в основном отсутствует опыт самоанализа, они склонны приписывать причины происходящих с ними событий внешним обстоятельствам и окружающим людям.

Больше всего уверены в себе и удовлетворены собой подростки дезадаптанты с направленностью на себя. Они не воспринимают в серьез критику от окружающих людей, но сами склонны к критике, порой необоснованной. Больше всего недовольны собой, своими способностями, интеллектом дезадаптированные подростки с направленностью на дело.

Исполнительность в деятельности ярко проявляется у 3-го типа дезадаптированных подростков с направленностью на дело. Они добросовестно выполняют поставленные перед ними задачи, что совсем не свойственно 1 и 2-му типам подростков.

Наибольший процент социально пассивных подростков дезадаптантов относится к группе подростков ориентированных на себя. Они с нежеланием выполняют какую-либо деятельность, не включаются в работу.

Высокая социальная импульсивность присуща подросткам дезадаптантам с направленностью на общение. Их поведение в основном подчинено сиюминутным желаниям.

Для дальнейшего качественного изучения полученных данных использовался критерия φ\*-углового преобразования Фишера, показатели по всем методикам мы перевели в дихотомическую шкалу.

В результате выявления статистически значимых различий между типами учащихся по выделенным параметрам с помощью критерия ϕ\*-углового преобразования Фишера мы получили данные, представленные в табл.9.

*Таблица 9.*

**Статистически значимые различия между типами подростков по психологическим параметрам**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Изучаемые параметры | 1 и 2-й  типы | 1 и 3-й типы | 2 и 3-й типы |
| Мотивация достижения (Оценка потребности мотивации в достижении) | | | | |
| 1 | Низкий уровень | 1,97 | **4,85** | **3,18** |
| 2 | Средний уровень | 2,07 | **4,85** | **3,18** |
| Социометрический статус (Социометрия) | | | | |
| 3 | Высокий статус | **4,86** | - | 2,14 |
| 4 | Низкий статус | **4,86** | 1,73 | 2,14 |
| Тип родительского отношения (Тест родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина (в модификации В.Г. Маралова) | | | | |
| 5 | Оптимальный | - | 2,16 | **3,18** |
| 6 | Тревожно-контролирующий | - | - | - |
| 7 | Попустительский | - | 1,94 | - |
| 8 | Отчужденно-контролирующий | **3,57** | 1,73 | - |
| 9 | Отчужденно-безразличный | - | - | - |
| 10 | Непоследовательный | - | - | - |
| Диагностика уровня уверенности и удовлетворенности собой (Маралов В. Г.) | | | | |
| 11 | "Довольный собой" | **2,59** | **5,39** | - |
| 12 | "Живете в согласии с собой" | **2,88** | - | **2,51** |
| 13 | "Не довольны собой" | - | **3,12** | **3,43** |
| Опросник "Что значит познать себя" (по А.И. Красило) | | | | |
| 14 | Отсутствия опыта самопознания | - | **2,4** | 1,79 |
| 15 | Нерегулярное самопознание | - | - | - |
| 16 | Систематическое самопознание | - | **3,69** | **3,87** |
| Опросник В.Г. Маралова для воспитателей и учителей по выявлению типов социальной активности, социальной реактивности детей. | | | | |
| 22 | Инициативные и исполнительные | - | **-** | **-** |
| 23 | С преобладанием инициативного поведения | - | **-** | 1,68 |
| 24 | С преобладанием исполнительности | - | **3,91** | **3,82** |
| 25 | Социально импульсивные | 1,94 | **-** | **3,48** |
| 26 | Социально пассивные | 1,69 | 1,79 | **-** |

Примечание. Жирным шрифтом обозначены статистически значимые различия при *р* < 0,01; обычным шрифтом - статистически значимые различия при *р* < 0,05; курсивом - отсутствие статистически значимых различий.

Статистический анализ с использованием критерия ϕ\*-угловое преобразование Фишера показал, что между дезадаптированными подростками с направленностью на себя, на общение и на дело существуют значимые различия по большинству выделенных параметров.

Так, 1-й тип дезадаптированных школьников с направленностью на себя, наиболее представленный в нашем исследовании, имеет значимые различия с другими типами по уровню мотивации. Дезадаптированные подростки 1-го типа в основном имеют низкий уровень мотивации в достижении. Они не стремятся к достижению поставленных целей, не проявляют настойчивости в своих начинаниях.

Изучение различий по уровню мотивации в достижении между 3-м и 1-м, 3-м и 2-м, показывает, что подростки, ориентированные на дело, имеют более высокий его уровень. Они более настойчивы при достижении целей, чем два других типа дезадаптированных подростков.

Кроме того, получены значимые различия между 1-м и 2-м типом по уровню социометрических статусов. Для 1-го типа подростков дезадаптантов с направленностью на себя характерны более низкие социометрические статусы, они менее успешны в межличностном общении, не пользуются популярностью среди сверстников.

Сравнение 2-го и 3-го типов подростков по социометрическим статусам, показывает, что 2-й тип дезадаптированных подростков с направленностью на общение имеет более высокие социометрические статусы, такие как "Звезды" и "Предпочитаемые", что означает, что этот тип подростков более успешен в сфере межличностных отношений, они более популярны в среде сверстников, что позволяет им накапливать разнообразный опыт межличностного общения.

Анализ статистически значимых различий выделенных типов школьников по стилям семейного воспитания позволил получить следующие данные. Существуют значимые различия по проявлению оптимального стиля между 1 и 3-м типом школьников. Кроме того существуют статистически значимые различия по отчужденно-контролирующему стилю родительского отношения между 1 и 2-м типом и 2 и 3-м типами школьников и по оптимальному стилю родительского отношения между 1 и 3-м, а также 2 и 3-м типами школьников.

Таким образом, можно утверждать, что при воспитании у родителей имеющих дезадаптированных подростков, с направленностью на себя и на общение прослеживается линия неоптимального сочетания сильной психологической связи и ослабленного контроля, тогда как в воспитании детей с направленностью на дело прослеживается тенденция к оптимальному сочетанию психологической связи и умеренного контроля.

Анализ показателей с помощью ϕ\*-углового преобразования Фишера показал, что дезадаптированные подростки 1-го и 2-го, а также 1-го и 3-го типов имеют статистически значимые различия по уровню удовлетворенности и уверенности в себе. Гораздо чаще дезадаптированные подростки 1-го типа с направленностью на себя проявляют уверенность в себе и удовлетворенность собой, своими способностями. Меньше всех, как показывают статистически значимые различия, удовлетворены собой подростки дезадаптанты с направленностью не дело. Они осознают наличие у себя противоречий, трудностей, чего нельзя сказать о 1-м типе дезадаптированных подростков.

Различия между дезадаптированными подростками по опыту самопознания, показывает, что он более свойственен типу подростков, ориентированных на дело. Они чаще других осознают у себя наличие определенных трудностей, противоречий.

Нет значимых различий по опыту самопознания между 1-м и 2-м типами дезадаптированных подростков. В основном такой опыт у них отсутствует.

Существуют статистически значимые различия между 2-м и 3-м типами подростков дезадаптантов по типам социальной активности. Так дезадаптированные подростки 2-го типа с направленностью на дело более социально импульсивные и пассивные. Таким образом, по сравнению с третьим типом, их поведение выглядит как более подверженное сиюминутным воздействия, чаще меняющееся во времени. А поведение третьего типа отличается большей исполнительностью, они более тщательно выполняют свою работу.

Сравнение выделенных типов по параметру социальной пассивности, показывает наличие статистически значимых различий между 1-м и 2-м, 1-м и 3-м типами, это позволяет сделать вывод о том, что подростки с первым типом, т.е. ориентированные на себя проявляют наибольшую пассивность в выполнении какой-то работы.

Проанализировав выделенные индивидуально-типологические особенности подростков дезадаптантов с разным типом личностной направленности, мы дали содержательную характеристику личности учащихся различных типов. Обобщая полученные данные составим психологическую характеристику каждого типа.

**Подростки дезадаптанты с типом личностной направленности на себя.**

Школьники 1-го типа (8 мальчиков и 6 девочек), наиболее представленные в нашем эксперименте, обладают типом личностной направленности на себя. У таких подростков преобладают мотивы собственного благополучия. Чаще всего они заняты своими чувствами, переживаниями, эмоциями, проблемами. Потребности окружающих людей они, как правило, игнорируют, и очень часто делают поспешные и необоснованные выводы о людях. Подросткам данного типа свойственен низкий уровень мотивации в достижении, они не проявляют настойчивости в достижении целей, не стремятся к выполнению поставленных перед ними задач.

Они менее благополучны в системе межличностных отношений и менее в неё включены, менее признаваемы сверстниками. Данная группа подростков менее признаваема среди сверстников. Вследствие этого они не накапливают опыт разнообразного общения, лишены возможности самоутверждаться. У таких детей не удовлетворяется базовая потребность в общении, поэтому они ищут возможность удовлетворить ее в неблагополучных асоциальных группах, что, в свою очередь, еще больше будет провоцировать процесс дезадаптации.

Учащиеся данной группы часто пассивны. Они привыкли занимать подчинительное положение, с нежеланием включаться в любые виды деятельности.

Подростки данной группы считают, что у них нет глубоких психологических проблем. Причины большинства своих внутренних противоречий они видят во внешних обстоятельствах и конфликтах.

Несмотря на перечисленные трудности, эти подростки довольны собой и уверены в себе. Им безразлично то, что о них говорят окружающие, но сами тем не менее имеют склонность критиковать других.

Наиболее характерным стилем семейного воспитания для 1-го типа школьников является попустительский. Родители то устанавливают значительную психологическую дистанцию, сопровождающуюся жестким контролем, то при высоком уровне симбиотичности ослабляют контроль. Все это свидетельствует о воспитательной неуверенности родителей и мало способствует развитию личности младшего школьника.

**Кристина Д**. (13 лет). От трудностей предпочитает уходить, с большим нежеланием включается в деятельность.

В общении со сверстниками девочка не проявляет инициативы, предпочитает молчать, с трудом устанавливает контакты. Предпочитает одиночество.

При выполнении коллективных заданий без желания выполняет поручения лидеров группы. Не может выполнить задание в срок, суетиться, нервничает. Оправдывается и обвиняет других ("У меня не получилось, потому что вы меня отвлекали").

**Подростки дезадаптанты с типом личностной направленности на общение**

На 2-й тип приходится 37,5 % (в нашем исследовании 8 мальчиков и 4 девочек). Это учащиеся с типом личностной направленности на общение. Поступки таких подростков определяются потребностью в общении, стремлением поддержать хорошие отношения с товарищами по работе, учебе.66,7% учащихся этого типа - мальчики. Они чаще, чем девочки, проявляют импульсивность и несдержанность, могут с желанием включаться в деятельность, но иногда, не поняв до конца, что от них требуется, переключаются на другое занятие или начинают действовать под влиянием ситуативных мотивов.

Подростки данной группы имеют высокие социометрические статусы ("звезды" и "предпочитаемые"). К подросткам из этой категории сверстники испытывают большую симпатию. Они признаны в среде сверстников, более желательны в межличностном общении. У подростков с высоким социометрическим статусом более интенсивны и разнообразны межличностные контакты, они имеют более обогащенную социальную жизнь.

Большая часть подростков данной группы не видят у себя глубоких психологических проблем, которые требуют самопознания. Если какие-то противоречия и возникают, то их причину они видят во внешних обстоятельствах или других людях. Значительная часть этой группы 41,7% занимается самопознанием, но делает это нерегулярно, по настроению, ориентируюсь на мнения друзей и знакомых.

Данная группа подростков живет в согласии с собой, доверяет себе. Обладает умениями выходить из трудных жизненных ситуаций, как личного характера, так и во взаимодействии с окружающими их людьми. Такие дети могут быть источником силы сами для себя, а не за счет других.

При воспитании школьников 2-го типа встречаются попустительский и отчужденно-контролирующий стили семенных взаимоотношений. В 58,3% случаев при воспитании школьников данного типа используется попустительский стиль взаимодействия, когда родители то ослабляют контроль при высоком уровне симбиотичности, то устанавливают значительную психологическую дистанцию, сопровождающуюся жестким контролем. Все это свидетельствует о воспитательной неуверенности родителей и мало способствует развитию личности младшего школьника.

**Олег Г. (**13 лет). Очень активный в любой деятельности мальчик, но из-за частой отвлекаемости, непоследовательности он не может довести начатое дело до конца. Ему характерна бурная двигательная активность.

Проявляемая активность не связана с выполнением учебной деятельности. Учебные знания и навыки находятся на низком уровне. По результатам шкалы оценки потребности в достижении имеет низкие показатели мотивации в достижении. Интерес к выполнению учебных заданий быстро пропадает, особенно если что-то не получается. В итоге не всегда доводит начатое дело до конца и имеет низкие учебные показатели.

Чаще других проявляет инициативу во взаимодействии со сверстниками. Охотно вступает в контакт, чувствует себя свободно, раскованно.

**Подростки дезадаптанты с типом личностной направленности на дело**

Школьники 3-го типа (в нашем исследовании 1 мальчик и 5 девочек) имеют тип личностной направленности на дело. Такие подростки характеризуются увлеченностью процессом деятельности, стремлением к овладению новыми навыками и умениями, они не уклоняются от решения проблем, чему способствует средний уровень мотивации в достижении. При взаимодействии с группой они ориентированы на сотрудничество и достижение наибольшей продуктивности работы группы. Преобладание исполнительности в деятельности позволяет говорить о добросовестном выполнении поручений без проявления инициативы.83,3% данной группы - девочки. Это говорит о том, что исполнительность и добросовестность в этом возрасте более свойственны девочкам, чем мальчикам. Часто они способны качественно и на высоком уровне решать поставленные задачи, но не проявляют инициативы.

Но, несмотря на данную ориентацию в работе, они имеют низкие социометрические статусы. Им свойственна не высокая степень включения в процесс межличностного взаимодействия. Они лишены возможности накапливать опыт разнообразного общения в среде сверстников, так группа их не признает. Данный фактор провоцирует трудности школьной адаптации.

Подростки данной группы способны к систематической работе по самопознанию. Они достаточно зрело смотрят на свою жизнь и все, что происходит рядом, но пока не готовы принять те противоречия, с которыми сталкиваются.

Школьники данной группы испытывают недовольство собой, мучаются сомнениями и неудовлетворенностью: своими способностями, достижениями.

У данного типа школьников в семье чаще поддерживаются два стиля воспитания: оптимальный и попустительский. Существует психологическая близость родителей и детей, но в тоже время, взрослые как бы "отпускают" от себя детей и дают им возможность для проявления самостоятельности. Кроме того, младший школьник испытывает умеренный ненавязываемый контроль, что является оптимальным для становления и развития личности ребенка.

**Ира Д. (**13 лет). Девочка предпочитает быть исполнителем, четко следует инструкциям и предложенным алгоритмам. В контактах со сверстниками занимает выжидательную позицию, явного желания вступать в общение не проявляет, но не отказывается от предложений одноклассников вступить в деятельность. Не всегда справляется с решением поставленных задач в силу недостаточно развитой мотивации в достижении.

При выполнении коллективных заданий не включается в работу, но получив задание, охотно начинает его выполнять. В деятельности проявляет исполнительность, хорошее владение трудовыми навыками. На протяжении всей деятельности в основном молчит, не проявляя бурных эмоций. При выполнении деятельности проявляет неуверенность, несколько раз сверяет свои действия с образцом. При ответах на уроке сильно волнуется и переживает при этом.

Таким образом, нами были исследованы и проанализированы индивидуально-типические особенности дезадаптированных подростков в зависимости от типа личностной направленности. Это позволило описать их психологические портреты, что поможет целенаправленно планировать и проводить работу по профилактике школьной дезадаптации, исходя из индивидуально-типологических особенностей дезадаптации подростков.

# § 2.3 Методические рекомендации по профилактике школьной дезадаптации в зависимости от типа личностной направленности

Школьная дезадаптация в подростковом возрасте согласно полученным данным значительная часть подростков (27,1%) имеют школьную дезадаптацию. Ее индивидуально-типические особенности определяется типом личностной направленности подростков.

Заключительным этапом нашего исследования стала разработка методических рекомендаций по преодолению деструктивных последствий школьной дезадаптации в подростковом возрасте. Работа по преодолению школьной дезадаптации должна проводиться комплексно, поэтому основными направления работы по профилактике и преодолению деструктивных последствий школьной дезадаптации подростков в зависимости от типа личностной направленности будут следующие:

1. Коррекционно-развивающая программа.
2. Методико-консультативная работа с педагогами.
3. Специальная работа с родителями

Опишем основные направления работы.

Коррекционно-развивающая программа оказывается эффективным средством профилактики школьной дезадаптации у подростков с разным типом личностной направленности.

Программа строилась при опоре на следующие принципы:

1) Принцип системности профилактических и развивающих задач. При определении целей и задач программы нельзя ограничиваться лишь актуальными на сегодняшний день проблемами и сиюминутными трудностями развития ребенка, а нужно исходить из ближайшего прогноза развития.

2) Деятельностный принцип. Определяет тактику проведения развивающей работы с позиции положения о роли деятельности в психическом развитии ребенка.

3) Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей. Учет индивидуальных психологических особенностей личности позволяет наметить в пределах возрастной нормы программу оптимизации развития для каждого школьника, утверждая право на выбор своего самостоятельного пути.

4) Принцип привлечения ближайшего социального окружения испытуемых к участию в программе. Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, неразрывно от них и в единстве с ними.

5) Принцип учета объема и степени разнообразия материала. Во время реализации программы необходимо переходить к новому объему материала только после относительной сформированности того или иного предыдущего умения. Увеличивать объем материала и его разнообразие необходимо постепенно.

6) Принцип усложнения. Каждое задание должно проходить ряд этапов: от максимально простого - к максимально сложному. Формальная сложность материала не всегда совпадает с его психологической сложностью.

Коррекционно-развивающая программа состоит из 4-х блоков.

1. ***Диагностический блок.***

Цель: выявить и изучить индивидуально-типических особенностей подростков дезадаптантов с разным типом личностной направленности.

Методы и методики диагностики описаны в § 2.1 По результатам проведенного исследования и анализа полученных данных, мы выделили три тип подростков дезадаптантов с разным типом личностной направленности и описали их психологические характеристики, которые представлены в § 2.3 на основе полученных результатов были выбраны стратегии формирования групп.

По результатам полученных диагностических данных на каждого обследуемого подростка заполняется "Психолого-педагогическая карта" (см. приложение 9)

1. ***Установочный блок.***

Цель: создание позитивной установки на коррекционный процесс у родителей, педагогов, самих подростков.

Методы:

1. Проведение бесед с педагогами о целях, задачах и методах коррекции школьной дезадаптации, информирование их о проблемах, которые испытывают дезадаптированные подростки
2. Проведение собраний, бесед с родителями, их информирование об особенностях детей со школьной дезадаптацией.
3. Установление с ребенком эмоциональной связи, или психологического контакта. (см. приложение 10).

***3. Коррекционный блок.***

Цель: профилактика и преодоление деструктивных последствий школьной дезадаптации в зависимости от типа личностной направленности подростков.

Методы:

1. Организация и проведение групповых занятий с группами дезадаптированных подростков в зависимости от типа их направленности. Тематика психокоррекционных занятий и пример конспекта психокоррекционного занятия представлены в Приложении 11.
2. Методико-консультативная работа с педагогами по организации стратегий поведения с дезадаптированными подростками и обучение способам преодоления школьной дезадаптации подростков в зависимости от типа их личностной направленности.
3. Индивидуальное и групповое консультирование родителей по вопросам школьной дезадаптации их детей и обучение эффективным приемам и способам ее преодоления.

***4. Оценочный блок.***

Цель: оценить эффективность проведенной работы.

Методы:

1. Проведение повторной диагностики по истечении коррекционно-развивающей работы с помощью методик описанных в § 2.1.;
2. отзывы подростков, их оценки результатов проведения КРП;
3. отзывы родителей и педагогов о наблюдаемых изменениях в поведении подростков;
4. личные наблюдения психолога.

Рабочий план внедрения психокоррекционной программы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Этапы работы | Задачи | Методы, приемы | Психологические механизмы |
| Диагностический этап | Выявление подростков со школьной дезадаптацией.  Определение типа личностной направ-ленности дезадапти-рованных подростков.  Выявление индиви-дуально-типических особенностей дезадаптированных подростков в зави-симости от типа их личностной направленности | Методы диагностики описаны в § 2.1 |  |
| Установочный этап | Установление поло-жительного эмоцио-нального контакта между всеми участниками.  Ознакомление с правилами и усло-виями работы на занятиях.  Создание установки на активную работу.  Выявление и осоз-нание подростками существующих проблем. | Групповая беседа  Диалоговое общение  Анализ конкретных ситуаций  Упражнения на релаксацию  Игры на групповое взаимодействие  Психогимнастика | От осознания нали-чия существующих проблем к стремле-нию научиться эф-фективно разрешать сложившуюся ситуацию. |
| Проведение активной психокоррекционной работы | Задачи имеют свою специфику для каждой из коррекционных групп, сформи-рованных в зависи-мости от типа лич-ностной направленности: |  | От осознания осо-бенностей своих школьных трудностей к осознанию своих потребностей и способностей к их преодолению.  От осознания трудных ситуаций школьной жизни к готовности и способности изменять свое поведение в лучшую сторону. |
| 1) Задачи для 1-й группы (дезадап-тированные подростки с направленностью на себя):  повышение уровня мотивации в достижении;  повешение социо-метрических статусов дезадаптированных подростков в классном коллективе;  формирование навыков эффективного взаимодействия;  развитие инициативы и самостоятельности в выполнении деятельности;  развитие способности подростков нести ответственность за свои поступки;  формирование мо-тивации саморазвития;  развитие способности объективно оценивать свою деятельность;  формирование таких качеств как умение сопереживать, сочувствовать, проявлять терпимость. | Игры на групповое взаимодействие  Релаксационные техники  Ролевые игры  Анализ конкретных ситуаций  Групповая  дискуссия  Работа в группах  Информирование  Упражнения, направленные на работу с самовосприятием и организацию личностной обратной связи  Упражнения на развитии межличностной чувствительности и взаимопонимания  Игры на развитие психологической чувствительности и навыка убеждающего воздействия |
| 2) Задачи для 2-й группы (дезадапти-рованные подростки с направленностью на общение):  развитие мотивации в достижении;  формирование элементов саморегуляции;  развитие саморефлексии;  формирование мотивации самопознания;  развитие умения выполнять деятель-ность при наличии  отвлекающих фак-торов | Беседа  Медитативные техники  Игры на самораскрытие  Упражнения, направленные на работу с самовосприятием и организацию личностной обратной связи  Упражнения для развитии произвольности |
| 3) Задачи для 3-й группы (дезадап-тированные подростки с направленностью на дело):  развитие коммуни-кативных навыков;  развитие уверенности в себе и возможности изменить себя и свою жизнь в лучшую сторону;  повышение самооценки;  развитие социальной смелости и открытости;  развитие инициативы;  повышение социо-метрических статусов в классном коллективе; | Ролевое проигрывание поведения уверенных людей  Беседа  Презентация собственных продуктов деятельности  Психогимнастика  Игры на групповое взаимодействие  Коммуникативные игры  Моделирование учебных ситуаций |
| Оценка эффективности коррекционной работы | Подведение итогов работы.  Получение обратной связи от участников.  Закрепление полу-ченных позитивных изменений.  Закрепление мотива-ции личностного роста. | Проведение повторной диагностики  Отзывы участников коррекционной работы | Через определение позитивных результатов работы группы в целом к осознанию собственных личностных достижение. |

Основой коррекционно-развивающей программы стало психокоррекционное занятие.

Структура психокоррекционных занятий.

1. Ритуал приветствия.

Цель: сплочение членов группы, создание атмосферы группового доверия и принятия, настрой на работу.

1. Разминка.

Цель: мобилизация активности, настрой на работу.

1. Основная часть.

Цель: групповая работа по профилактике и преодолению деструктивных последствий школьной дезадаптации подростков в зависимости от типа их личностной направленности.

1. Рефлексия.

Цель: ретроспективная оценка занятия, подведение итогов.

1. Релаксация.

Цель: снятие мышечного и эмоционального напряжения, восстановление работоспособности.

1. Ритуал прощания.

Цель: завершение занятия, выход из контакта.

Принципы отбора психокоррекционных заданий и упражнений для построения психокоррекционного занятия.

1. Принцип адекватности. Предполагает соответствие упражнений возрастным и индивидуальным особенностям, а так же решаемым задачам.

2. Принцип оптимальности. Предлагаемые упражнения в наибольшей степени способны решать поставленные задачи.

3. Принцип системности. Ориентировка на обоснованность и завершенность системы упражнений по каждому блоку решаемых задач.

4. Принцип повторяемости, усложнения и динамики упражнений. Существует ряд упражнений, которые являются наиболее оптимальными для решения поставленных задач, но однократное их применение не даст необходимого эффекта, то есть они должны повторяться из занятия в занятие. Но повторное предъявление одного и того же задания может снизить активность участников, поэтому упражнения должны подвергаться модификации с учетом усложнения от занятия к занятию, а в последующем и введение новых упражнений, которые будут решать ту же задачу, но на более высоком уровне, что обеспечит необходимую динамику.

5. Принцип дозировки. Данный принцип определяется иерархией задач, то есть решению центральной задачи, как в отдельном занятии, так и в структуре всей программы будет отводиться большее количество времени.

6. Принцип сочетания основных и фоновых упражнений. Данный принцип предполагает сочетание упражнений направленных на коррекцию выделенного симптома и упражнений на решение других задач. Однако в нашем случае весьма сложно определить, что является основным, а что фоновым упражнением в силу специфики изучаемой проблемы.

7. Принцип разнообразия упражнений, основанных на чередовании видов деятельности. Нельзя давать упражнения только в рамках одного вида деятельности, так как они вызывают утомление, снижают интерес, следовательно, целесообразнее использовать различные виды деятельности.

Принципы отбора в коррекционную группу.

Комплектование коррекционных групп строилось с опорой на результаты диагностических методик, описанных в § 2.1 Первоначально определяется круг подростков, имеющих школьную дезадаптацию (Методика "Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе" Чирков В.И., Соколова О.Л., Сорокина О.В. Для родителей и педагогов (см. Приложение 1)). Далее дезадаптированных подростков необходимо разделить на три подгруппы в зависимости от типа их личностной направленности, для этого используется Ориентационная анкета (см. Приложение 2).

Таким образом, коррекционная работа строиться с тремя группами дезадаптированных подростков:

1-я - дезадаптированные подростки с направленностью на себя;

2-я - дезадаптированные подростки с направленностью на общение;

3-я - дезадаптированные подростки с направленностью на дело.

В зависимости от индивидуально-типических особенностей каждой из выделенных групп определяется специфика коррекционно-развивающей работы.

Продолжительность занятия 1,5 - 2 часа, также возможны изменения по ситуации. Занятия проводятся 2 раза в неделю.

Кроме того на протяжении всего курса, учащиеся ведут дневник самонаблюдения, где выполняют все письменные задания как на занятиях, так и дома, а также записывают все свои размышления, наблюдения. Это поможет держать психологическую ситуацию под контролем, позволит отследить динамику развития. По желанию вести дневник самонаблюдения можно и после окончания курса.

После каждого занятия учащемуся вручается "ключ" - дружеский совет по достижению успеха для того, чтобы стимулировать самостоятельную работу подростков.

**Методико-консультативная работа с педагогами.**

Профилактика школьной дезадаптации является важным направлением работы школьного коллектива. Задача педагогического коллектива сделать жизнь в школе максимально комфортной для подростков.

Работа с педагогами проводится в виде семинаров, на которых классных руководителей и учителей-предметников знакомят с основными задачами, решение которых необходимо для преодоления школьной дезадаптации, тактикой общения с детьми и помощи им.

Основные задачи, решаемые педагогами совместно с психологом по профилактике и преодолению деструктивных последствий школьной дезадаптации у подростков.

1. Стабилизация эмоциональной сферы ребенка со школьной дезадаптацией.
2. Развитие волевой регуляции.
3. Развитие коммуникативных навыков.
4. Оптимизация психологического климата в классном коллективе.
5. Создание условий для максимальной психологической адаптации.
6. Развитие у подростков мотивации в достижении.

Эффективными средствами решения поставленных задач являются индивидуальные и групповые консультации, семинары-пратикумы, педсоветы, родительские собрания.

Нами была разработана тематика педсоветов, направленных на обучение педагогов средствам и приемам профилактику и преодоления деструктивных последний школьной дезадаптации.

1. "Личностный рост учащихся как цель и результат педагогического процесса".

Цель: создать план работы коллектива по личностному росту дезадаптированных подростков.

1. Проблема формирования у дезадаптированных учащихся навыков самооценки и самопознания.

Цель: познакомить с особенностями процесса самопознания и самооценки, выработать алгоритмы формирования самооценки и самопознания у дезадаптированных подростков.

1. Поиск средств и форм работы с дезадаптированными подростками в зависимости от типа их личностной направленности.

Цель: познакомить с особенностями дезадаптированных подростков в зависимости от типа их личностной направленности; создать психологически комфортные условия, способствующие осознанию педагогами своего стиля педагогического взаимодействия с обучающимися подросткового возраста, имеющими школьную дезадаптацию; определить средства и формы работы с дезадаптированными подростками в зависимости от типа их личностной направленности.

1. "Как помочь им захотеть учиться?" (см. Приложение 11)

Цель: через проживание в активных процессах поисково-познавательной деятельности способствовать систематизации знаний о ключевых понятиях "Мотивации учения" и получению представлений о формировании мотивационной сферы учения.

1. Проблема формирования благоприятного психологического климата в классном коллективе. Дети, не принимаемые классом.

Цель: выявить особенности психологического климата каждого из учебных коллективов, определить эффективные приемы, направленные на формирование благоприятного психологического климата в коллективе и оптимизацию взаимоотношений между детьми. (см. Приложение 12)

Как показывают современные исследования [57], основную роль в профилактике школьной дезадаптации играет семья. Это объясняется тем, что именно семья является первичным микроколлективом, где закладывается основа комплекса отношений необходимых в дальнейшем для успешной адаптации к школе.

Таким образом, третье направление в работе по профилактике и преодолению деструктивных последствий школьной дезадаптации у подростков в зависимости от типа их личностной направленности - **специальная работа с родителями.**

Основными задачами данного направления работы выступили:

гумманизация детско-родительских отношений через развитие открытости, уверенности в себе;

воспитание у детей адекватного отношения к результатам своей деятельности;

развитие детей мотивации в достижении;

расширение навыков общения с детьми.

Данное положение легло в основу, разработанных методических рекомендаций для родителей подростков, имеющих школьную дезадаптацию, с целью оптимизации детско-родительских отношений, а так же формирования взаимопонимания и доверия (см. Приложение 13).

Работа с родителями, чьи дети показали низкие результаты в процессе тестирования и испытывают трудности в приспособлении к условиям обучения в школе, осуществляется индивидуально или в группах.

Существует эффективный способ помощи собеседнику в случаях, когда ему трудно справиться с ситуацией, переживать неудачу, выразить еще не вполне ясные чувства или мысли - это техники активного слушания [21]. Обучение данным техникам будет полезно для родителей для помощи им в установлении контакта со своими детьми (см. Приложение 14).

# Выводы по второй главе

Выбор методов и методик для выявления индивидуально-типических особенностей школьной дезадаптации в подростковом возрасте в зависимости от типа личностной направленности обусловлен теоретическими положениями, определяющими, что существуют различия в мотивационной сфере личности подростка, которая обуславливает его образ действий в той или иной ситуации.

Диагностическое исследование позволило сделать вывод о том, что существуют индивидуально-типические особенности школьной дезадаптации в подростковом возрасте в зависимости от типа личностной направленности. Нами были описаны три типа подростков дезадаптантов в зависимости от проявления личностной направленности.1-й тип - это дезадаптированные подростки с направленностью на себя, 2-й тип - это подростки дезадаптанты с направленностью на общение и 3-й тип - это дезадаптированные подростки с направленностью на дело.

Между выделенными типами подростков существует большое количество статистически значимых различий.

Существуют различия при *р*< 0,01 по уровню мотивации между 1-м и 3-м, 2-м и 3-м типами подростков дезадаптантов, по социометрическим статусам между 1-м и 3-м типами, по типами родительского отношения, по опыту самопознания между 1-м и 3-м, 2-м и 3-м типами, по уровню уверенности и удовлетворенности собой между всеми типами, по типу социальной активности между 1-м и 3-м, 2-м и 3-м типами.

Для подростков дезадаптантов с направленностью на себя характерно преобладание мотивов собственного благополучия. Им свойственен низкий уровень мотивации в достижении целей. Они менее благополучны в системе межличностных отношений, вследствие чего не накапливают опыт общения, лишены возможности самоутверждаться, и вынуждены удовлетворять нереализованную потребность в асоциальных группах. Причины своих трудностей подростки с данным типом личностной направленности видят во внешних обстоятельствах.

Дезадаптированные подростки с направленностью на общение имеют высокие социометрические статусы, они имеют интенсивные и разнообразные межличностные контакты, что позволяет им компенсировать различные аспекты дезадаптации. Подростки этой группы импульсивны, действуют под влиянием сиюминутных мотивов. Подростки данной группы обладают умениями выходить из трудных жизненных ситуаций.

Дезадаптированные подростки с направленностью на дело ориентированы на сотрудничество и достижение продуктивности работы группы в своем поведении. Они исполнительны в деятельности. Но данная группа подростков имеет низкую степень включения в межличностное общение. Собственно нереализованная потребность в общении со сверстниками и выступает в качестве одной из причин школьной дезадаптации. Подростки данной группы зрело смотрят на свою жизнь, осознают возникающие трудности, испытывают чувство недовольства и неуверенности в своих способностях, возможностях.

Полученные данные позволили в дальнейшем осуществить индивидуальный подход для профилактики и преодоления деструктивных последствий школьной дезадаптации в зависимости от типа личностной направленности подростков дезадаптантов.

Нами рассмотрены конкретные задачи, методы, технологические приемы по работе со школьной дезадаптацией.

В качестве основного средства по преодолению деструктивных последствий школьной дезадаптации выступила коррекционно-развивающая программа, разработанная с учетом индивидуально-типических особенностей школьной дезадаптации в зависимости от типа направленности. Для педагогов предложена программа педагогических советов, направленная на обучение педагогов средствам и приемам профилактики и преодоления деструктивных последствий школьной дезадаптации. Так же разработана система методических рекомендаций для родителей с целью оптимизации детско-родительских отношений. Кроме того предложен семинар для родителей по обучению техникам активного слушания, направленный на оказание помощи при установлении контакта с детьми.

# Заключение

Итак, нами было проведение исследование индивидуально-типических особенностей школьной дезадаптации в подростковом возрасте в зависимости от типа личностной направленности, был сделан анализ теоретических подходов к понимаю школьной дезадаптации, рассмотрены психологические особенности проявления школьной дезадаптации в подростковом возрасте, выявлены индивидуально-типические особенности проявлений школьной дезадаптации в зависимости от типа личностной направленности, описаны типы подростков дезадаптантов с разным типом личностной направленности, разработана коррекционно-развивающая программа по преодолению деструктивных последствий школьной дезадаптации с учетом специфики ее проявлений у разных типов подростков дезадаптантов.

Анализ проведенного теоретического и эмпирического исследований позволяет сделать следующие выводы:

1. Школьная дезадаптация в подростковом возрасте приобретает свою специфику в зависимости от типа личностной направленности.
2. Анализ проблемы показал, что в подростковом возрасте школьная дезадаптация связана с рядом параметров: с мотивацией в достижении, с социометрическим статусом, с типом социальной активности, уровнем уверенности в себе, со стилями родительского отношения.
3. В ходе исследования выявлены индивидуально-типические особенности подростков дезадаптантов в зависимости от типа их личностной направленности.

1-й типа - подростки дезадаптанты с направленностью на себя.

Для данного типа подростков дезадаптантов характерно преобладание мотивов собственного благополучия. Им свойственен низкий уровень мотивации в достижении поставленных целей. Они менее благополучны в системе межличностных отношений, вследствие чего не накапливают опыт общения, лишены возможности самоутверждаться, и вынуждены удовлетворять нереализованную потребность в асоциальных группах. Причины своих трудностей подростки с данным типом личностной направленности видят во внешних обстоятельствах.

2-й тип - подростки дезадаптанты с направленностью не общение.

Дезадаптированные подростки с направленностью на общение имеют высокие социометрические статусы, они имеют интенсивные и разнообразные межличностные контакты, что позволяет им компенсировать различные аспекты дезадаптации. Подростки этой группы импульсивны, действуют под влиянием сиюминутных мотивов. Подростки данной группы обладают умениями выходить из трудных жизненных ситуаций.

3-й тип - подростки дезадаптанты с направленностью не дело.

Дезадаптированные подростки с направленностью на дело ориентированы на сотрудничество и достижение продуктивности работы группы в своем поведении. Они исполнительны в деятельности. Но данная группа подростков имеет низкую степень включения в межличностное общение. Собственно нереализованная потребность в общении со сверстниками и выступает в качестве одной из причин школьной дезадаптации. Подростки данной группы зрело смотрят на свою жизнь, осознают возникающие трудности, испытывают чувство недовольства и неуверенности в своих способностях, возможностях.

1. Эффективным условием по преодолению деструктивных последствий школьной дезадаптации в подростковом возрасте является коррекционно-развивающая программа, предусматривающая учет специфики дезадаптации в зависимости от типа личностной направленности. Предложены приемы и методы для работы с подростками-дезадаптантами для родителей и педагогов.

В качестве перспектив дальнейшей работы можно выделить изучение взаимосвязей школьной дезадаптации с самооценкой, со стилями педагогической деятельности с целью выявления особенностей проявления и условий предотвращения возникновения школьной дезадаптации.

# Библиография

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / АН СССР, Ин-т психологии. - М.: Наука, 1977.
2. Батыгина Г.З. Депрессивные расстройства как причина школьной дезадаптации в подростковом возрасте. Автореф. дисс. к. м. н. - Москва, 1996. - 28с.
3. Беззубова Е.Б. Типология школьной дезадаптации. // В кн.: "Школьная дезадаптация: Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-27 октября 1995 г". Москва, 1995. - с.33-34.
4. Безменов П.В. Роль психопатологических расстройств в комплексе причин школьной неуспеваемости учеников младших классов // Российский психиатрический журнал, 2001, №4. - с.8-13.
5. Безруких М.М. Проблемные дети.М., 2000.
6. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика. Проблемы психологической адаптации. - М.: Просвещение, 1996
7. Битянова М.Р. Социальная психология: учеб. пособие / М.Р. Битянова. - СПб.: Питер, 2008. - 368 с.
8. Битянова М.Р. Как бухту назовете // Школьный психолог. - 2000. - №12. С.60-65.
9. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Проблемы формирования личности: Избр. Психологические труды / Под. ред Д.И. Фельдштейна.М. Воронеж, 1995.
10. Брайтфельд В.Н. Мотивация учебной деятельности младших подростков с задержкой психического развития. Автореф. дисс… канд. психолог. наук/ Лубовский В.И. - М., 1999. - 26.
11. Буторина Н.Е., Буторин Г.Г. Депривационный дизонтогенез и школьная дезадаптация // Российский психиатрический журнал, 1999. №3. с.17-22.
12. Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика. - М.: Аграф, 1996. - 160с, с.22
13. Варламова А.Я. Система деятельности педагогического коллектива по профилактике дезадаптации и организации процесса реадаптации подростков Автореферат дисс. к. п. н.М. 2000.
14. Вахнянская И.Л. Учебная деятельности сквози зеркало двух парадигм // Мир психологии. 1996, №1.
15. Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологическом исследовании.Л., 1970,Волошин В.М., Казаковцев Б.А., Шевченко Ю.С., Северный А.А. Состояние и перспективы развития детской психиатрической службы в России // Социальная и клиническая психиатрия, 2002, №2. - стр.5 - 9.
16. Вострокнутов Н. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации. // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков.М. 1995
17. Вроно М.Ш. Сущность и проявления школьной дезадаптации при психических заболеваниях у детей. // В кн.: "Актуальные вопросы неврологии и психиатрии детского возраста (тезисы докладов) 5-8 июня 1984". - Ташкент, 1984. - с.159-160.
18. Выготский Л.С. Психология подростка. // Собрание сочинений: в 6 т. Т4.
19. Гарганеев С.В., Балашов П.П. Механизмы школьной дезадаптации подростков и пути её преодоления // Вестник Московского Университета, 2003, №1 (27). - с.106-109.
20. Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? - М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. - 251.
21. Гинсбург М.Р. Сформированность личностной идентичности как показатель успешности социализации в старшем подростковом и юношеском возрасте // Мир психологии. - 1988. - №1.
22. Гозлозман Ж.М., А.Ю. Потанина Нарушения общения и школьная дезадпатация // Вестник Московского университете Серия 14 Психология. 2001. №3.
23. Данилова Л.Ю. Клиническая типология школьной дезадаптации. // В кн.: "Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-27 октября 1995 г". - Москва, 1995. - с.40-41.
24. Диагностика школьной дезадаптации. Научно-методическое пособие для учителя начальных классов и школьных психологов. Под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейникова, Г.Ф. Кумариной - М.: Редакционно-издательский центр Консорциума "Социальное здоровье России", 1993. - 127с.
25. Додонов Б.И. О системе личность // Вопросы психологии. 1985, №5 с.36-45.
26. Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков М.: Просвещение, 1967, 360с.
27. Дубровина И.В. Психология: Учебник для студентов средних пед. учеб. заведений /И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред И.В. Дубровиной. - М.: Издательский центр "Академия", 1999. - 464с.
28. Дубровина И.В. Школьники и охрана их здоровья // Школа здоровья. 1998 Т.5. №2.
29. Егорычева И.Д. Психологические особенности личностной направленности подростка и возможности ее коррекции: Автореф. дис… канд. психол. наук / Д.И. Фельдштейн. - М., 1994. - 26с.
30. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник / О.Ю. Ермолаев. - М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2002. - 336 с.
31. Железняк Л.Ф. Проблема направленности личности в советской психологии. - Вопросы психологии. - 1972. - №5. - С.157 - 161.
32. Заваденко Н.Н., Петрухин А.С., Манелис Н.Г., Успенская Т.Ю., Суворинова Н.Ю., Борисова Т.Х. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование, Вопросы психологии 1999. №4 с.21.
33. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2000.
34. +2
35. Иовчук Н.М. Психопатологические механизмы школьной дезадаптации. // В кн.: "Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-27 октября 1995 г". - М., 1995. - с.23-25.
36. Истратова О.Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. - Изд.3-е. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. - 375 с.
37. Калинина Р. Как уберечь детей от наркотиков? Лекция для родителей. // Школьный психолог №45, 2003
38. Ковалев В.В. Социально-психиатрический аспект проблемы школьной дезадаптации и некоторые пути профилактики // В кн.: "Актуальные вопросы неврологии и психиатрии детского возраста (тезисы докладов) 5-8 июня 1984". - Ташкент, 1984. - с.172-176.
39. Корнев А.А. Школьная дезадаптация и дислексия // В кн.: "Школьная дезадаптация: Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-27 октября 1995 г". - Москва, 1995. - с.46-47.
40. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000. - 992 с. - (Серия "Мастера психологии")
41. Крутецкий В.А. Психология. - М., 1986.
42. Кумарина Г.Ф. Состояния риска в развитии ребенка: актуальные проблемы педагогической диагностики, профилактики и коррекции // Материалы Всероссийской научно-практической конференции "Социальное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь".М., 1998.
43. Левина И.Л. Распространённость, типология, клиническая динамика и профилактика школьной дезадаптации. Автореф. дисс…. д. м. н. - Томск, 2003. - 41с.
44. Левитов Н.Д. Проблема характера в современной психологии. // Вопросы психологии. - 1970. - №5. - С.45 - 65.
45. Леонтьев А.И. Деятельность. Сознание. Личность. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 1977.
46. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. Пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 256с.
47. Маралов, В.Г. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте (Дошкольник - младший школьник) / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. - М., 1990. - 220 с.
48. Матвеева О.А., Львова Е.А. Помощь в адаптации к средней школе: психолого-педагогическое сопровождение V-VI классов // Психологическая наука и образование 2001, №3
49. Мерлин В.С. Основы психологии личности, Пермь, 1977
50. Методические материалы для психодиагностического обследования ребенка 5 - 7 лет /Сост.В.И. Чикрова, О.В. Соколова. - Ярославль, 1993.
51. Мясищев В.Н. Психология отношений.М., 1995.
52. Неймарк М.С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков / М.С. Неймарк // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович, Л.В. Благонадежина. - М.: Педагогика, 1972. - С.112-146.
53. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. - М., 1982.
54. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Сост. И общая редакция В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. - СПб.: Питер, 2001. - 384с
55. Психология современного подростка / под ред.Д.И. Фельдштейна М., 1987г.
56. Рейнвальд Н.И. Психология личности. - М.: Изд-во УДН, 1987. - 200 с.
57. Рожков М.И. и др. Профилактическая работа: как ее организовать в среде детей и подростков? Методические рекомендации. - Ярославль, 2003.
58. +4
59. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб.: Издательство "Питер", 1999. - 720 с.
60. Северный А.А. Проблемы междисциплинарного взаимодействия при коррекции школьной дезадаптации // В кн.: "Школьная дезадаптация: Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-27 октября 1995 г". - М., 1995. - с.11-17
61. Северный А.А., Иовчук Н.М. Некоторые гипотезы по поводу одарённости и проблемы обучения одарённых детей // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2003 (3), №1. - с.23-28
62. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: ООО "Речь", 2007. - 350с.
63. Симмат Е.В. Семантический дифференциал как инструмент искусствоведческого анализа // Семиотика и искусствометрия / Под ред. Ю.М. Лотмана, В.М. Петрова. М., 1972.
64. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учеб. Пособие для студ. высш, пед. учеб. заведений/ Под ред.В.А. Сластенина. - М., 2000. - 216с.
65. Солодова О. Трудный возраст. Народное образование 1999г. №5, - с.317.
66. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. М., 1988.
67. Степанов С. Кому не уютно в школе // Школьный психолог. - 2000. - №12. - С.3-8.
68. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы исследования установки // Психологические исследования. М., 1966.
69. Цукеман Г.Л., Мастеров Б.М. Психология саморазвития: задачи для подростков и их педагогов. Рига, ПЦ, "Эксперимент", 1997.
70. Шалимов В.Ф., Новикова Г.Р., Ополинский Э.С. Пограничные психические расстройства у детей и школьная дезадаптация // Российский психиатрический журнал, 2001, №4. - с.26 - 30
71. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) М.: Гардарики, 2005. - 349с.
72. Шарапановская Е.В. социально-психологическая дезадаптация детей и подростков: Диагностика и коррекция. - М.: ТЦ Сфера, 2005. - 160с.
73. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды, М., 1989г.
74. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. - М.: Просвещение, 1969.
75. Янко Е.В. Роль школьной дезадаптации в формировании аддиктивного поведения // Психологический журнал. - 2003. - №2. - С.

# Приложения

Приложение 1

**Методика "Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе"**

**(Чирков В.И., Соколова О.Л., Сорокина О. В.)**

**Инструкция:** Выберите утверждение, наиболее точно отражающее состояние ребёнка на данный момент

I шкала "Успешность выполнения школьных заданий"

5. Правильное безошибочное выполнение школьных заданий.

4. Небольшие помарки, единичные ошибки.

3. Редкие ошибки, связанные с пропуском букв или их заменой.

2. Плохое усвоение материала по одному из основных предметов, обилие ошибок: частые ошибки, неаккуратное выполнение заданий.

1. Плохое усвоение программного материала по всем предметам.

II шкала "Степень усилий, необходимых ребёнку для выполнения школьных заданий"

5. Ребенок работает легко, свободно, без напряжения.

4. Выполнение школьных заданий не вызывает у ребёнка особых затруднений.

3. Иногда работает легко, в другое время проявляет упрямство, выполнение заданий требует некоторого напряжения для своего завершения.

2. Выполнение школьных заданий требует от ребёнка определённой степени напряжения.

1. Ребёнок отказывается работать, может плакать, кричать, проявлять агрессию.

III шкала "Самостоятельность ребёнка при выполнении школьных заданий"

5. Ребёнок сам справляется со школьными заданиями.

4. Работает самостоятельно, почти не обращаясь к помощи взрослого.

3. Иногда обращается за помощью, но чаще выполняет задания сам.

2. Ребёнок мог бы справляться со школьными заданиями самостоятельно, но предпочитает делать их с помощью взрослого.

1. Для выполнения ребёнком школьных заданий требуется инициатива, помощь и постоянный контроль со стороны взрослого.

IV шкала "Настроение, с которым ребёнок идёт в школу"

5. Ребёнок улыбается, смеётся, с хорошим настроением идёт в школу.

4. Спокоен, деловит, нет проявлений сниженного настроения.

3. Иногда бывают проявления сниженного настроения.

2. Случаются проявления отрицательных эмоций:

а) тревожность, огорчение, иногда страх;

б) обидчивость, вспыльчивость, раздражительность.

1. Преобладание депрессивного настроения или агрессии (вспышки гнева, злости).

V шкала "Взаимоотношения с одноклассниками".

5. Общительный, инициативный, легко контактирует с детьми, у него много друзей, знакомых.

4. Малоинициативен, но легко вступает в контакт, когда к нему обращаются дети.

3. Сфера общения несколько ограниченная: общается только с некоторыми ребятами.

2. Предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступать с ними в контакт.

1. а) Замкнут, изолирован от других детей, предпочитает находиться в одиночестве.

б) Инициативен в общении, но часто проявляет негативизм по отношению к детям: ссорится, дразнится, дерётся.

VI шкала "Общая оценка адаптированности ребёнка"

5. Высокий уровень адаптированности.

4. Уровень адаптированности выше среднего.

3. Средний уровень адаптированности.

2. Уровень адаптированности ниже среднего.

1. Низкий уровень адаптированности.

БЛАГОДАРИМ ЗА СОТРУДНИЧЕСТВО

Приложение 2

Определение направленности личности (ориентационная анкета)

**Инструкция**: "Опросный лист состоит из 27 пунктов. По каждому из них возможны три варианта ответов: А, Б, В.

1. Из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который лучше всего выражает Вашу точку зрения по данному вопросу. Возможно, что какие-то из вариантов ответов покажутся Вам равноценными. Тем не менее, мы просим Вас отобрать из них только один, а именно тот, который в наибольшей степени отвечает Вашему мнению и более всего ценен для Вас. Букву, которой обозначен ответ (А, Б, В), напишите на листе для записи ответов рядом с номером соответствующего пункта (1-27) под рубрикой "больше всего".

2. Затем из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который дальше всего отстоит от Вашей точки зрения, наименее для Вас ценен. Букву, которой обозначен ответ, вновь напишите на листе для записи ответов рядом с номером соответствующего пункта, в столбце под рубрикой "меньше всего".

3. Таким образом, для ответа на каждый из вопросов Вы используете две буквы, которые и запишите в соответствующие столбцы. Остальные ответы нигде не записываются. Старайтесь быть максимально правдивым. Среди вариантов ответа нет "хороших" или "плохих", поэтому не старайтесь угадать, какой из ответов является "правильным" или "лучшим" для Вас.

1. Наибольшее удовлетворение я получаю от:

А. Одобрения моей работы;

Б. Сознания того, что работа сделана хорошо;

В. Сознания того, что меня окружают друзья.

2. Если бы я играл в футбол (волейбол, баскетбол), то я хотел бы быть:

А. Тренером, который разрабатывает тактику игры;

Б. Известным игроком;

В. Выбранным капитаном команды.

3. По-моему, лучшим педагогом является тот, кто:

А. Проявляет интерес к учащимся и к каждому имеет индивидуальный подход;

Б. Вызывает интерес к предмету так, что учащиеся с удовольствием углубляют свои знания в этом предмете;

В. Создает в коллективе такую атмосферу, при которой никто не боится высказать свое мнение.

4. Мне нравится, когда люди:

А. Радуются выполненной работе;

Б. С удовольствием работают в коллективе;

В. Стремятся выполнить свою работу лучше других.

5. Я хотел бы, чтобы мои друзья:

А. Были отзывчивы и помогали людям, когда для этого представляются возможности;

Б. Были верны и преданы мне;

В. Были умными и интересными людьми.

6. Лучшими друзьями я считаю тех:

А. С кем складываются хорошие взаимоотношения;

Б. На кого всегда можно положиться;

В. Кто может многого достичь в жизни.

7. Больше всего я не люблю:

А. Когда у меня что-то не получается;

Б. Когда портятся отношения с товарищами;

В. Когда меня критикуют.

8. По-моему, хуже всего, когда педагог:

А. Не скрывает, что некоторые учащиеся ему несимпатичны, насмехается и подшучивает над ними;

Б. Вызывает дух соперничества в коллективе;

В. Недостаточно хорошо знает свой предмет.

9. В детстве мне больше всего нравилось:

А. Проводить время с друзьями;

Б. Ощущение выполненных дел;

В. Когда меня за что-нибудь хвалили.

10. Я хотел бы быть похожим на тех, кто:

А. Добился успеха в жизни;

Б. По-настоящему увлечен своим делом;

В. Отличается дружелюбием и доброжелательностью.

11. В первую очередь школа должна:

А. Научить решать задачи, которые ставит жизнь;

Б. Развивать прежде всего индивидуальные способности

ученика;

В. Воспитывать качества, помогающие взаимодействовать с

людьми.

12. Если бы у меня было больше свободного времени, охотнее всего я использовал бы его:

А. Для общения с друзьями;

Б. Для отдыха и развлечений;

В. Для своих любимых дел и самообразования.

13. Наибольших успехов я добиваюсь, когда:

А. Работаю с людьми, которые мне симпатичны;

Б. У меня интересная работа;

В. Мои усилия хорошо вознаграждаются.

14. Я люблю, когда:

А. Другие люди меня ценят;

Б. Испытывать удовлетворение от выполненной работы;

В. Приятно провожу время с друзьями.

15. Если бы обо мне решили написать в газете, мне бы хотелось, чтобы:

А. Рассказали о каком-либо интересном деле, связанным с учебой, работой, спортом и т.п., в котором мне довелось участвовать.

Б. Написали о моей деятельности;

В. Обязательно рассказали о коллективе, в котором я работаю.

16. Лучше всего я учусь, если преподаватель:

А. Имеет ко мне индивидуальный подход;

Б. Сумеет вызвать у меня интерес к предмету;

В. Устраивает коллективные обсуждения изучаемых проблем.

17. Для меня нет ничего хуже, чем:

А. Оскорбление личного достоинства;

Б. Неудача при выполнении важного дела;

В. Потеря друзей.

18. Больше всего я ценю:

А. Успех;

Б. Возможности хорошей совместной работы;

В. Здравый практичный ум и смекалку.

19. Я не люблю людей, которые:

А. Считают себя хуже других;

Б. Часто ссорятся и конфликтуют;

В. Возражают против всего нового.

20. Приятно, когда:

А. Работаешь над важным для всех делом;

Б. Имеешь много друзей;

В. Вызываешь восхищение и всем нравишься.

21. По-моему, в первую очередь руководитель должен быть:

А. Доступным;

Б. Авторитетным;

В. Требовательным.

22. В свободное время я охотно прочитал бы книги:

А. О том, как заводить друзей и поддерживать хорошие отношения с людьми;

Б. О жизни знаменитых и интересных людей;

В. О последних достижениях науки и техники.

23. Если бы у меня были способности к музыке, я предпочел бы быть:

А. Дирижером;

Б. Композитором;

В. Солистом.

24. Мне бы хотелось:

А. Придумать интересный конкурс;

Б. Победить в конкурсе;

В. Организовать конкурс и руководить им.

25. Для меня важнее всего знать:

А. Что я хочу сделать;

Б. Как достичь цели;

В. Как организовать людей для достижения цели.

26. Человек должен стремиться к тому, чтобы:

А. Другие были им довольны;

Б. Прежде всего выполнить свою задачу;

В. Его не нужно было упрекать за выполненную работу.

27. Лучше всего я отдыхаю в свободное время:

А. В общении с друзьями;

Б. Просматривая развлекательные фильмы;

В. Занимаясь своим любимым делом.

**Бланк тестируемого\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| NN | Больше всего | Меньше всего | NN | Больше всего | Меньше всего |
|  |  |  | 15 |  |  |
|  |  |  | 16 |  |  |

БЛАГОДАРИМ ЗА СОТРУДНИЧЕСТВО

Приложение 3

Социометрическая процедура

Инструкция: "Ответьте, пожалуйста, на приведенные ниже вопросы. Постарайтесь быть искренними, иначе вся работа потеряет смысл. Нам очень хотелось бы знать твое собственное мнение. Обещаем, что искренность не обернется тебе во вред. "

1. К кому в своего класса Вы обратились бы за советом в трудной жизненной ситуации?

1. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Если бы все члены Вашего класса жили в общежитии, с кем из них Вам хотелось бы поселиться в одной комнате?

1. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. Кого из класса Вы пригласили бы на день рождения?

1. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Приложение 4

Шкала оценки потребности в достижении

Интсрукция: Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений. Если вы согласны с ним поставьте плюсик в графе "ДА", если не согласны - поставьте пюсик в графе "НЕТ".

Бланк тестируемого\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Суждения | Да | Нет |
| Думаю, что успех в жизни, скорее, зависит от случая, чем от расчета. |  |  |
| Если я лишусь любимого занятия, жизнь для меня потеряет всякий смысл. |  |  |
| Для меня в любом деле важнее не его исполнение, а конечный результат. |  |  |
| Считаю, что люди больше страдают от неудач на работе, чем от плохих взаимоотношений с близкими. |  |  |
| По моему мнению, большинство людей живут далекими целями, а не близкими. |  |  |
| В жизни у меня было больше успехов, чем неудач. |  |  |
| Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные. |  |  |
| Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые ее элементы. |  |  |
| Поглощенный мыслями об успехе, я могу забыть о мерах предосторожности. |  |  |
| Мои близкие считают меня ленивым. |  |  |
| Думаю, что в моих неудачах повинны, скорее, обстоятельства, чем я сам. |  |  |
| Терпения во мне больше, чем способностей. |  |  |
| Мои родители слишком строго контролировали меня. |  |  |
| Лень, а не сомнение в успехе вынуждает меня часто отказываться от своих намерений. |  |  |
| Думаю, что я уверенный в себе человек. |  |  |
| Ради успеха я могу рискнуть, даже если шансы невелики. |  |  |
| Я усердный человек. |  |  |
| Когда все идет гладко, моя энергия усиливается. |  |  |
| Если бы я был журналистом, я писал бы, скорее, об оригинальных изобретениях людей, чем о происшествиях. |  |  |
| Мои близкие обычно не разделяют моих планов. |  |  |
| Уровень моих требований к жизни ниже, чем у моих товарищей. |  |  |
| Мне кажется, что настойчивости во мне больше, чем способностей. |  |  |

БЛАГОДАРИМ ЗА СОТРУДНИЧЕСТВО

Приложение 5

**Опросник для родителей, разработанный А.Я. Варгой, В.В. Столиным для определения своеобразия отношения к своим детям (в модификации В.Г. Маралова)**

Уважаемые родители!

Предлагаем вам ответить на ряд вопросов, которые, возможно, помогут вам более четко определить отношение к своему ребенку. Отвечая на следующие вопросы, выразите, пожалуйста, свое согласие либо несогласие, сделав отметку в соответствующей графе.

Фамилия, имя ребенка

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Утверждение | ДА | НЕТ |
| Я всегда сочувствую своему ребенку |  |  |
| Я всегда считаю своим долгом знать все, о чем думает мой ребенок |  |  |
| Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют |  |  |
| Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни |  |  |
| Ребенка с детства следует держать в жестких рамках, только тогда из него вырастет хороший человек |  |  |
| Я часто жалею о том, что мой ребенок взрослеет, и с нежностью вспоминаю то время, когда он был совсем маленьким |  |  |
| Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг того, что лично мне не удалось в жизни |  |  |
| Я стараюсь выполнять все просьбы и пожелания моего ребенка |  |  |
| Самое главное, чтобы у ребенка было спокойное, беззаботное детство |  |  |
| Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер |  |  |
| За строгое воспитание дети потом благодарят своих родителей |  |  |
| Я тщательно слежу за состоянием здоровья своего ребенка |  |  |
| Я восхищаюсь своим ребенком |  |  |
| Ребенок не должен иметь секретов от своих родителей |  |  |

БЛАГОДАРИМ ЗА СОТРУДНИЧЕСТВО

Приложение 6

**Опросника "Что значит познать себя?" (по А.И. Красило)**

**Инструкция:** перед вами опросник. Внимательно прочитайте каждое утверждение и выберите только один из четырех вариантов ответов, с которым вы согласны в большей степени. Если вас ни один из вариантов не удовлетворяет, все равно нужно отдать предпочтение одному из ответов.

1. Познание себя - это:

а) развлечение;

б) радостное открытие нового;

в) страдание;

г) трудная, но интересная работа.

2. Когда меня что-то неприятно поражает в действиях других, я:

а) внутренне осуждаю, но не вмешиваюсь;

б) высказываю возмущение или пытаюсь убедить человека так не делать;

в) меня захватывает поиск смысла и причины таких действий;

г) принимаю человека таким, каков он есть.

3. Человека надо оценивать:

а) по результатам его действий;

б) по результатам действий, но с учетом мотивов поведения;

в) в первую очередь по мотивам действий и чувствам;

г) человека вообще никак не надо оценивать.

4. Когда человек не хочет иметь четкие жизненные цели и из-за этого часто не может добиться успеха ни в материальных вопросах, ни в продвижении по службе, я считаю, что:

а) он просто глуп и непрактичен;

б) ему не повезло с воспитанием;

в) это издержки в развитии творческой личности;

г) человек интенсивно развивается.

5. Интереснее всего изучать:

а) необычные явления природы и парапсихологию;

б) личность выдающихся людей и гениев;

в) внутренний мир своей личности;

г) общие закономерности человеческой психики.

6. Мотивы своих поступков я вполне осознаю:

а) всегда в момент, предшествующий действию;

б) преимущественно в момент совершения действия;

в) чаще уже после совершения поступка;

г) убежден, что мотивы действий человека всегда неосознанны.

7. Ошибки в познании себя:

а) меня редко занимают;

б) стараюсь устранить, используя представляющиеся возможности;

в) меня постоянно занимают;

г) ранее постоянно занимали, а сейчас я использую каждый удобный случай для самоанализа.

8. Узнать что-то новое о себе - это:

а) интересно;

б) не только интересно, но и всегда полезно;

в) найти объяснение вопросам, которые занимали меня длительное время;

г) перестроить свое поведение и личность.

9. Самопознание - это:

а) способ проведения досуга;

б) средство достижения профессиональных и жизненных целей;

в) "проклятие" и необходимость для каждого человека;

г) цель и смысл жизни.

10. Процесс самопознания:

а) не мешает работать и отдыхать;

б) помогает правильно действовать;

в) иногда помогает, а иногда вредит, мешает жить;

г) всегда помогает, если научиться правильно действовать.

11. Изучение рефлекторной деятельности мозга:

а) помогает мне лучше понять человеческую психику;

б) является необходимым условием и основой познания себя;

в) вредит самопознанию;

г) отвлекает от самопознания.

12. Дать объективную характеристику знакомому человеку для меня:

а) довольно легко;

б) требует дополнительных усилий;

в) практически никогда не удается;

г) предпочитаю описать, как он на меня подействовал.

13. Я стараюсь лучше узнать себя, потому что:

а) это интересно;

б) всякое знание полезно и может пригодиться в жизни;

в) не могу этим не заниматься;

г) так я решаю все существенные проблемы.

14. Результаты психологического тестирования являются:

а)"фотографией" на память;

б) авторитетным диагнозом личности;

в) первичной гипотезой для изучения человека;

г) одним из вариантов упрощенного представления о личности.

15. Если я вижу человека, который уверен в своей доброте и чуткости к людям, значит:

а) у него есть для этого достаточные основания;

б) он может ошибаться, но главным образом оказывается прав;

в) он постоянно борется со своим равнодушием, высокомерием и жесткостью;

г) ему свойственны равнодушие и жесткость или же он неизбежно движется в этом направлении.

16. Если человек имеет силу воли, то он:

а) счастливый человек, способный всегда добиться успеха;

б) добьется многого;

в) недостаточно интеллектуально развит;

г) чаще всего догматичен и способен только к однозначным решениям.

17. Когда человек постоянно борется со своими недостатками, то:

а) другие "садятся ему на голову";

б) в конце концов достигает победы;

в) он развивается как личность;

г) он не знает, как это делать более эффективно.

18. В познании себя и других я предпочитаю:

а) верить только своим глазам и фактам;

б) опираться на логику или советы специалистов;

в) опираться на собственную интуицию;

г) опираться на психологические идеи, проверенные на личном опыте.

19. Когда неприятные переживания по поводу неудачи или каких-то событий в прошлом усиливаются, я чаще всего:

а) обсуждаю их с друзьями и знакомыми, чтобы получить поддержку и успокоиться;

б) стараюсь отвлечься, занимаясь любимым делом, слушая музыку и т.п.;

в) решаю все-таки разобраться до конца в случившемся, чтобы в будущем знать, как надо поступать;

г) отбрасываю все свои предположения и самооправдания и тем самым успокаиваюсь, думая вернуться к проблеме позже.

20. Человек, отчаянно ругающий себя за низкий поступок, скорее всего:

а) чувствует свою вину и стыдится своего поступка;

б) имеет совесть и стремится стать лучше;

в) переживает радость и гордость от осознания своей способности преодолевать в себе зло;

г) хочет простить себя, чтобы впредь поступать точно так же.

БЛАГОДАРИМ ЗА СОТРУДНИЧЕСТВО

Приложение 7

**Диагностика уровня уверенности и удовлетворенности собой.**

**Инструкция:** внимательно прочитайте вопросы, выберите тот вариант ответа, который соответствует вашему мнению.

1. Как часто вас терзают мысли, что вам не следовало что-то говорить или делать?

а) очень часто;

б) иногда.

2. Если вы общаетесь с остроумным человеком, вы:

а) постараетесь победить его в остроумии;

б) не будете ввязываться в соревнование, отдав ему должное, уйдете от разговора.

3. Выберите одно из мнений, наиболее близкое вам:

а) то, что многим кажется везением, на самом деле - результат упорного труда;

б) успехи часто зависят от счастливого стечения обстоятельств;

в) в сложной ситуации главное - не упорство или везение, а человек, который сможет одобрить или утешить.

4. Вам показали шарж или пародию на вас, ваша реакция:

а) рассмеетесь и обрадуетесь тому, что в вас есть что-то оригинальное;

б) попытаетесь найти что-то смешное в вашем партнере и высмеять его;

в) обидитесь, но не подадите вида.

5. Вы всегда спешите, вам не хватает времени или вы беретесь за выполнение заданий, превышающих возможности одного человека?

а) да;

б) нет;

в) не знаю.

6. Вы выбираете духи подруге в подарок, покупая:

а) которые нравятся вам;

б) которые, как вы думаете, обрадуют подругу, хотя вам лично они не нравятся;

в) те духи, которые недавно рекламировали.

7. Вы любите представлять себе различные ситуации, в которых вы ведете себя

совершенно иначе, чем в жизни?

а) да;

б) нет;

в) не знаю.

8. Задевает ли вас то, что ваши коллеги (особенно молодые) добиваются большего

успеха, чем вы?

а) да;

б) нет;

в) иногда.

9. Доставляет ли вам удовольствие возражать кому-либо?

а) да;

б) нет;

в) не знаю.

10. Закройте глаза и попытайтесь представить себе 3 цвета:

а) голубой;

б) желтый;

в) красный.

БЛАГОДАРИМ ЗА СОТРУДНИЧЕСТВО

Приложение 8

**Опросный лист для учителей по выявлению типов социальной активности, социальной реактивности детей младшего школьного возраста.**

**Инструкция**. Ниже приводятся некоторые характеристики детей. Назовите фамилию, имя детей, которые в наибольшей степени соответствуют данным характеристикам. Описания детей даны по четырем видам деятельности и обозначены следующим образом: I - игра, II - труд. III - учение, IV - общение. По каждому виду деятельности предусмотрено пять групп. Если Вы считаете, что ребенок в своем поведении проявляет особенности, подходящие разным характеристикам, то впишите его и в ту, и в другую группы. Выполнив задание для одного вида деятельности, последовательно переходите к другому.

Учитель (Фамилия, Имя, Отчество)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Школа №\_\_\_\_\_\_\_\_ Класс\_\_\_\_\_\_\_\_

I.1. Задают тон в игре, неистощимы в придумывании ее сюжета и содержания, умеют организовать других детей, в то же время старательны в игре, владеют игровыми действиями, способны доводить игру до конца.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

I.2. Способны на высоком уровне проявить игровую инициативу, занять лидерское положение в игре, организовать других детей, с желанием включаются в игру, но не всегда способны реализовать свои инициативы, непоследовательны в действиях, слабо учитывают интересы других детей, не доводят игру до конца.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

I.3. Не проявляют игровых инициатив, но охотно подчиняются другим, с желанием включаются в игру, проявляют старательность, владеют игровыми навыками, доводят игру до логического завершения.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

I.4. Стремятся задать тон в игре, занять лидерское положение, проявляют игровые инициативы, на первый взгляд очень активны, однако инициативы их, как правило, некачественны, они не принимаются другими, из-за этого часто возникают конфликты. Слабый учет интересов других, непоследовательность в действиях приводят к тому, что игра "распадается". Игровые действия освоены недостаточно.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

I.5. Пассивны в игре, не проявляют инициатив, соглашаются на любые роли, беспрекословно подчиняются лидерам, в то же время не любят коллективные игры, предпочитают играть в одиночестве, игровые действия не отличаются высоким уровнем.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

II.1. Стремятся проявить себя в труде, инициативны в выборе видов и содержания труда, осознают его значимость, способны предложить свои способы достижения результата, умеют организовать других детей на труд, одновременно старательны и самостоятельны в труде, умеют доводить начатое дело до конца, ответственны, способны работать коллективно, демонстрируют высокое качество работы.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

II.2. С желанием включаются в трудовые дела, могут организовать других, выдвигать качественные инициативы, в то же время часто устраняются от трудовых дел. не доводят начатое до конца, демонстрируя элементы безответственности, но владеют необходимыми трудовыми навыками.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

II.3. Не проявляют инициативы в труде, не способны предложить новые способы выполнения трудовых поручений, однако старательны, самостоятельны, владеют трудовыми навыками, проявляют ответственность, доводят начатое дело до конца, достигают хороших результатов.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

II.4. С желанием включаются в трудовые дела, способны выдвинуть инициативы, проявляют бурную активность, но инициативны, как только встречаются с трудностями или их ~~привлекает~~ что-то другое, прерывают трудовую деятельность, трудовые навыки находятся на достаточно низком уровне, высоких результатов но добиваются.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

II.5. В выполнение трудовых поручений включаются с нежеланием, медлительны, трудовыми умениями владеют слабо, действуют только но указанию других при контроле взрослых, при первой возможности прекращают деятельность, не уверены в себе.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

III.1. Инициативны на занятиях, часто задают вопросы по существу, способны предложить свои варианты выполнения задания, осознают его смысл и значение, в то же время старательны, быстро овладевают предлагаемыми способами выполнения заданий, доводят начатое до конца, самостоятельны, показывают хорошие результаты в усвоении материала, в овладении знаниями, умениями.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

III.2. Инициативны на занятиях, часто сами вызываются отвечать, могут задавать хорошие вопросы, но еще не владеют в достаточной степени учебными умениями, не всегда доводят начатое до конца, в результате знания и умения поверхностны, несамостоятельны, нуждаются в контроле.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

III.З. Внешне пассивны на занятиях, редко вызываются отвечать, рассказывать, почти не задают вопросов, однако старательны, настойчивы, ответственны, доводят начатое до конца, добиваются хороших результатов, владеют навыками учебной деятельности.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

III.4. Внешне очень активны, с интересом относятся к предлагаемым заданиям, часто задают вопросы, но не по существу, интерес быстро пропадает, особенно когда что-либо не получается, часто отвлекаются, в итоге невысокие результаты.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

III.5. Пассивны на занятиях, в выполнение заданий включаются с нежеланием, нуждаются в постоянном контроле и стимулировании, проявляют неуверенность, деятельность протекает вяло, достигают невысоких результатов в учении.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

IV.1. Являются инициаторами общения, умеют задавать вопросы собеседнику, способны прийти на помощь другим, в общении берут на себя лидерские функции, умеют поддержать беседу, владеют навыками общения, требовательны к себе и другим, соблюдают нравственные нормы взаимоотношений.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

IV.2. Активны в общении, могут взять на себя лидерские функции, однако их общительность перерастает в назойливость, такие дети не умеют правильно строить отношения с другими людьми, в результате могут возникать конфликты с другими детьми.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

IV.3. Не проявляют инициативы в общении, сами не вступают в беседы, в разговоры, однако, когда с ними общаются, умеют поддержать разговор, владеют нравственными нормами общения, способны правильно строить отношения с другими людьми.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

IV.4. Внешне очень общительны, даже чрезмерно, могут подойти к любому человеку, задать вопрос, рассказать что-либо, но общение не характеризуется целесообразностью и умеренностью, не владеют нравственными нормами общения, адекватными способами построения отношений.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

IV.5. Не проявляют инициатив в общении, чаще предпочитают молчать, с трудом устанавливают контакты со сверстниками и взрослыми, теряются в той или иной обстановке, слабо развиты навыки общения, в результате затрудняются строить правильно взаимоотношения с другими людьми.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Приложение 9

**Психолого-педагогическая карта учащегося**

1.Ф. И.О. учащегося\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Класс\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. Классный руководитель\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4. Проблема и социальная сфера ее локализации: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5. Сведения о семье:

состав\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

материально-экономические условия\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

стиль семейного воспитания\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6. Индивидуально-личностные особенности:

тип личностной направленности \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

уровень уверенности и удовлетворенности собой \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

7. Особенности поведения:

соблюдение социальных норм\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

наличие агрессии\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

наличие конформности\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

особенности самопредъявления\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

наличие вредных привычек (указать) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

тип социально активности \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

8. Особенности взаимоотношений:

с членами семьи\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

с одноклассниками, сверстниками\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

с классным руководителем\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

наличие референтной группы, ее характеристика, социометрический статус \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

9. Особенности учебной деятельности:

отношение к школе\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

учебная мотивация, мотивация достижения \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

успеваемость (укажите предметы, по которым не успевает) \_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

учебные предметы, вызывающие затруднения (укажите причины)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

посещаемость занятий, количество пропусков, причины непосещения\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Примечания: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Приложение 10

**Психотехнические приемы установления психологического контакта с подростками.**

Основой контакта служит искренняя заинтересованность во всем, что связано с учащимся, интерес к его проблемам, желание понять, что происходит в душе и сознании подростка. Психологический контакт психолог осуществляет в форме диалога. Главное в организации общения в диалоговом режиме - это совместное устремление к общим целям, совместное видение ситуации, общность в направлении совместных действий. При этом совпадения взглядов и оценок может и не быть. Чаще всего точка зрения взрослых и подростков различна, что вполне естественно при различиях опыта. Наиболее существенная характеристика диалогичного общения заключается в установлении равенства позиций ребенка и психолога. Равенство позиций означает признание активной роли подростка в процессе общения. Психолог дает подростку возможность понять, какими целями он руководствуется в общении с ним. Тактичное вчувствование в эмоциональное состояние, во внутренний мир подростка, в особенности его душевного состояния - все это создает основу для глубокого взаимопонимания между подростком и психологом, обеспечивает эффективность их дальнейшего взаимодействия.

Войти в психологический контакт с ребенком можно по следующему алгоритму:

Снятие психоэмоционального напряжения. На начальной стадии общения с психологом дезадаптированный подросток, как правило, равнодушен, отличается отсутствием желания говорить на предлагаемую тему, зажат, испытывает напряжение. Психолог выбирает нейтральную тему общения, первоначально не затрагивающую суть проблемы. На данной стадии установления контакта уместно использовать синтоническую модель общения, разработанную в рамках нейролингвистического программирования (НЛП). К концу данной стадии контакта психолог переводит ребенка с позиции наблюдения в позицию активного общения.

Поиск нейтральных интересов и увлечений подростка. В процессе диалога психолог выявляет сферу интересов подростка, его увлечения, хобби. Все, что заявляет о себе ребенок, должно обсуждаться как важное. Высказывать недоумение или недоверие по поводу чего-либо не рекомендуется. Психолог в ходе общения выделяет положительные черты личности подростка, и подчеркивает их.

Выяснение отрицательных качеств личности. В отличие от других стадий, здесь допускаются сомнения и могут быть высказаны возражения. Психолог выявляет и обозначает подростку социально не приемлемые стороны его личности. В процессе диалога отслеживает особенности проявления положительных и отрицательных личностных черт подростка.

Вскрытие проблемы и создание программы дальнейших совместных действий. На последней стадии психолог подводит ребенка к осознанию проблемы, возникшей в его жизни, к необходимости изменений. В диалоговом режиме, совместно с подростком формулирует цели взаимодействия, определяет дальнейшие совместные шаги. Для этого можно использовать следующие психотехнические приемы: "Давай думать вместе", "Человечек".

1. "Давай думать вместе". Психолог: "Готового решения я тебе предложить не смогу, мы будем обсуждать вместе вопросы, связанные с твоей ситуацией и вместе искать решение. Было бы здорово, если бы у нас получился разговор равных. Анализируя твои проблемы, я смогу испытывать сложности так же, как и ты. Правда, мои профессиональные знания и жизненный опыт несколько больше твоего. Я постараюсь помочь тебе, но решение тебе придется принимать самому";

2. "Человечек". Психолог рисует на листке человечка и говорит: "Смотри, это твой ровесник, зовут его (указывается имя). Сейчас мы будем обсуждать его проблемы. Правда, я довольно мало знаю о нем и его конкретной ситуации. Тебе тоже придется немного рассказать о нем.".

Приложение 11

**Программы психокоррекционных занятий с дезадаптированными подростками, имеющими разный тип личностной направленности.**

**Программа психокоррекционных занятий с 1-й группой дезадаптированных подростков с направленностью на себя.**

Занятие 1. "Знакомство"

Цель: создание благоприятных условий для работы в группе, ознакомление с основными принципами тренинговой работы, первичное освоение приемов самодиагностики и способов самораскрытия.

Занятие 2. "Знакомство с собой"

Цель: мобилизация активности, развитие внимательности к себе и окружающим людям.

Занятие 3. "Мои ресурсы"

Цель: осознание своих преимуществ, потенциала для развития.

Занятие 4. "Судно, на котором я плыву…"

Цель: развитие инициативы и самостоятельности в деятельности.

Занятие 5. "Развитие рефлексии"

Цель: развитие рефлексии, идентификация себя и группы

Занятие 6. "О пользе критики"

Цель: формирование у подростков конструктивного отношения к критике в свой адрес и представлений о корректности в критике, обучение навыкам критического отношения к себе, умение критически мыслить. (Конспект занятия приведен далее)

Занятие 7. "Чего вы хотите достичь?"

Цель: развитие мотивации достижения, развитие самопознания, умение анализировать и определять свои цели и достижения.

Занятие 8. "Протяни навстречу руку"

Цель: мобилизация возможности для самовыражения, выявление социометрических позиций в группе и их повышение.

Занятие 9. "Общаться с одноклассниками - как это?"

Цель: развитие эффективных навыков общения и взаимодействия с одноклассниками, отработка навыков понимания других и себя.

Занятие 10. "Работа с ценностями"

Цель: осознание и поиск ценностей, актуализация переживаний, связанных с ценностями самого подростка

**Конспект психокоррекционного занятия № 6. "О пользе критики"**

**Цель:** Формирование у учащихся конструктивного отношения к критике в свой адрес и представлений о корректности в критике; обучение навыкам критического отношения к себе, умению критически мыслить.

**Задачи:** Показать различие между критикой и оскорблением; сформировать у учащихся умение извлекать пользу из критических замечаний в свой адрес и корректно критиковать других; сформировать представление о критическом отношении к себе; показать пользу критического мышления.

**Ритуал.** Участники сидят в кругу, начиная с ведущего передают по кругу клубок и говорят друг другу комплименты.

**Разминка. Упражнение "Ассоциации"**

Цель: мобилизация активности, актуализация опыта участников.

Инструкция: назвать ассоциации, вызванные словом "критика".

**Основная часть. Беседа, дискуссия**

Учащимся предлагается вспомнить, как люди обычно реагируют на критику. Нужно подчеркнуть, что люди обычно обижаются на критику.

Далее проходит обсуждение того, в каких случаях и зачем люди критикуют друг друга. Обращается внимание учащихся на разницу между критикой и оскорблением (оскорбляют - чтобы унизить; критикуют - чтобы помочь преодолеть недостатки). Анализируются наиболее удачные примеры из тех, которые привели учащиеся (ведущий может привести и свои примеры), и обсуждается, как лучше реагировать на критику. Ведущий напоминает, что критикующий хочет, чтобы человек исправил свой промах, значит, его нужно поблагодарить за критику.

Ведущий корректно высказывает критические замечания в адрес некоторых учеников, выбирая очевидных лидеров, удовлетворенных своим статусом в классе, и предлагает им отреагировать на критику, начиная словами "Спасибо.", "Я признателен вам за. "

Учащимся предлагается обсудить такую ситуацию. Ваш друг собирается на очень важную встречу (экзамен). При этом он надевает, с вашей точки зрения, совершенно неподходящий для такого случая костюм. Задача: высказать другу критические замечания таким образом, чтобы не испортить ему настроение перед важной встречей, но при этом уберечь его от ошибки.

При обобщении высказываний учащихся обращается их внимание на то, что корректно высказанное, обоснованное критическое замечание, как правило, бывает очень эффективным. Если человек хочет, чтобы его критика принесла пользу, следует учитывать настроение критикуемого, постараться, чтобы критика не была похожа на оскорбление.

Далее ведущий обсуждает с учащимися, что значит критически относиться к самому себе. В высказываниях подчеркивается, что подобное отношение к себе предполагает четкое представление о своих слабых и сильных сторонах, а это, в свою очередь, помогает избежать ошибок.

**Упражнение "Отработка личной стратегии критического отношения к себе и обстоятельствам".**

1. Выскажите критические замечания о каком-либо широко рекламируемом товаре (при этом предлагается рекламная продукция).
2. Вспомните случаи критического отношения к себе из личного опыта (из литературных произведений, кинофильмов). Критическое мышление подразумевает не выискивание недостатков, а трезвую оценку положительных и отрицательных качеств.

**Рефлексия. Упражнение "Аукцион идей"**

По очереди продолжите фразу "польза критики в том, что. "

**Домашнее задание.** Поразмышлять, в каких жизненных ситуациях помогает критическое отношение к себе и обстоятельствам. Проанализировать критику в свой адрес и постараться извлечь из нее максимальную пользу. Старайтесь корректно высказать критическое замечание в адрес друга (подруги).

**Ритуал.** Участники сидят в кругу и передают по кругу клубок, при этом говорят слова благодарности всем за занятие и обматывают нитку вокруг запястья. После этого нитка обрезается и завязывается узлом, остаётся участнику на память.

**Программа психокоррекционных занятий с 2-й группой дезадаптированных подростков с направленностью на общение.**

Занятие 1. "Знакомство"

Цель: создание благоприятных условий для работы в группе, ознакомление с основными принципами тренинговой работы, первичное освоение приемов самодиагностики и способов самораскрытия.

Занятие 2. "Метафора проблемы"

Цель: распознавание и обозначение собственных проблем и своего отношения к жизненным трудностям, понимание их смысла и ценностей.

Занятие 3. "Сам себя не похвалишь…"

Цель: осознание своего личностного опыта, развитие умений и навыков самопознания"

Занятие 4. "Саморефлексия"

Цель: развитие способности к рефлексии и саморефлексии, актуализация опыта участников.

Занятие 5. "Я - плюс, другие - плюс".

Цель: развитие навыков непредвзятого оценивания себя и своей деятельности, а также других людей и их деятельности.

"Занятие 6. "Конструктивная критика"

Цель: формирование у подростков конструктивного отношения к критике в свой адрес и представлений о корректности в критике, обучение навыкам критического отношения к себе, умение критически мыслить.

Занятие 7. "Отвлекающий маневр"

Цель: формирование навыков саморегуляции и обучение эффективным приемам управления своим поведением.

Занятие 8. "Мои цели"

Цель: формирование мотивации достижения, развития стремления к самостоятельной постановке целей и их самостоятельному достижению.

Занятие 9. "Мои качества"

Цель: формирование таких качеств, как умение сопереживать, сочувствовать, проявлять терпимость, чувство благодарности

Занятие 10. "Работа с ценностями"

Цель: осознание и поиск ценностей, актуализация переживаний, связанных с ценностями самого подростка

**Программа психокоррекционных занятий с 3-й группой дезадаптированных подростков с направленностью на дело.**

Занятие 1. "Знакомство"

Цель: создание благоприятных условий для работы в группе, ознакомление с основными принципами тренинговой работы, первичное освоение приемов самодиагностики и способов самораскрытия.

Занятие 2. "Метафора проблемы"

Цель: распознавание и обозначение собственных проблем и своего отношения к жизненным трудностям, понимание их смысла и ценностей.

Занятие 3. "Мои сильные и слабые стороны".

Цель: всесторонний анализ сильных и слабых сторон личности подростка, направленный на формирование внутренней устойчивости и доверия к самому себе.

Занятие 4. "Без маски"

Цель: овладение эффективным приемам, направленным на создание положительного образа.

Занятие 5. "Проект моего поведения"

Цель: отработка навыков уверенного поведения.

Занятие 6. "Мое Я"

Цель: преодоление психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению.

Занятие 7. "Оптимистическое выступление"

Цель: развитие оптимистического стиля самопрезентации.

Занятие 8. "Кто мне нравится и кто не нравится"

Цель: стимулирование взаимного доверия в группе, более глубокого самопознания, самораскрытия.

Занятие 9. "Эффективность общения"

Цель: приобретение навыков улучшения коммуникации.

Занятие 10. "Развитие навыков коммуникации".

Цель: расширение коммуникативного репертуара участников, снижение чувства боязни общения.

Приложение 11

*Разработка педагогического совета*

*Мотивация учения - основное условие успешного обучения*

**Все наши замыслы, все поиски и**

**построения превращаются в прах, если**

**у ученика нет желания учиться.**

**В.А. Сухомлинский**

Данный педсовет посвящен одной из важнейших проблем обучения - мотивации внутренних двигателей, заставляющих ученика двигаться к той или иной цели.

Главный род деятельности любого учителя - преподавательство. Каждый из них преподает учащимся основы какой-либо науки, а учащиеся пытаются эти основы освоить.

Чтобы увидеть, как происходит процесс передачи знаний, необходимо посетить уроки, тогда будут видны положительные и негативны моменты в работе каждого учителя.

При подготовке педагогического совета следует спланировать посещение уроков учителей школы, в котором могут принять участие заместители директора, заведующие учебных кафедр, председатели методических объединений. Анализы посещенных уроков можно обобщить и выявить положительные и негативные моменты, акцентируя внимание на действиях учителя по созданию мотивационной сферы учащихся (оценки по каждому пункту анализа можно ставить в пятибалльной системе, далее вычисляется коэффициент эффективности: средняя оценка делится на максимальную - 5, оптимальный параметр эффективности - 0,7). Для наглядности можно построить линейную диаграмму.

Посещая уроки, оценивая их, как правило, выделяются положительные моменты:

* соответствие материала по сложности и типу класса;
* темп урока;
* общая эрудиция учителя;
* культура и выразительность речи;
* сотрудничество с учащимися.

Но вместе с тем есть и негативные моменты:

* мотивировка учащихся;
* ситуация успеха;
* степень новизны, проблемности и привлекательности учебного материала;
* эмоциональность учителя;
* нестандартные формы работы на уроке, нестандартный урок.

Негативные моменты ставят проблему, которую необходимо решить педагогическим коллективом

Цель: ***ч***ерез проживание в активных процессах поисково-познавательной деятельности способствовать систематизации знаний о ключевых понятиях "мотивации учения" и получению представлений о формировании мотивационной сферы учения.

Задачи:

1. Обобщить и систематизировать теоретические положения о ключевых понятиях - "Мотивации учения".
2. Разработать структурную схему "Мотивационная сфера учащегося".

3. Используя практический опыт учителей, познакомить с приемами формирования мотивационной сферы учения.

План проведения педагогического совета может быть таким

1. Сообщение о теме педсовета, его цели и задачах.

2. Обоснование выбора темы:

* по итогам посещенных уроков;
* по итогам анкетирования учителей и учащихся.

1. Краткие теоретические сведения по проблеме.
2. Работа в группах.

5. Создание структурной схемы "Формирование мотивации учения".

6. Защита проекта группы.

7. Выбор группы учителей для формирования решения педсовета.

1. Коллаж.
2. Принятие решения.

Работа на педсовете происходит по группам, всего групп пять:

первая группа - Смысл учения, мотив учения;

вторая группа - Постановка целей;

третья группа - Эмоции;

четвертая группа - Интерес;

пятая группа - Эмоциональная поддержка.

Учителя, придя на педсовет, сразу рассаживаются по группам, на столах могут стоять таблички с названием группы и списком ее участников.

После сообщения темы, целей и задач работы заместитель директора по УВР выступает с анализом посещенных уроков и анализом проведенного анкетирования учащихся и учителей с опорой на диаграммы, выделяя проблемы и обосновывая выбранную тему. Далее идет краткое теоретическое выступление по теме с опорой на схему "Мотивационная сфера учения школьников". Оно может быть таким:

Мотив (от латинского) - приводить в движение, толкать. Это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности человека.

Мотивация - побуждение, вызывающее активность организма и определяющие его направленность.

Мотивационная сфера человека имеет свои источники в практической деятельности. Ученик есть деятельное существо. Он всегда что-то делает, участвует в какой-то деятельности. Для того чтобы ученик успешно учился, он должен совершать не любые действия, а вполне определенные.

Что побуждает его совершать эти действия, что направляет и регулирует его деятельность в процессе учения. Иными словами, что мотивирует, т.е. побуждает и направляет деятельность ученика?

Учитель должен научиться управлять деятельностью ученика в процессе обучения, а для этого он должен уметь формировать у них нужную мотивацию. И если мы не сможем этого сделать, то "все наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если у ученика не появится желание учиться".

Учитель должен уметь вызвать у учащихся это желание, а это значит, что он должен формировать у учащихся соответствующую мотивацию.

Мотивация - совокупность побуждений к деятельности.

Мотивационная сфера учения школьников определяется следующими понятиями:

Смысл учения - внутреннее отношение школьника к учению. Психологи отмечают, что смысл учения - это сложное личностное образование, которое включает два момента:

* Осознание ребенком объективной значимости учения;
* Понимание ребенком субъективной значимости учения.
* Мотив учения - побудительная причина, внутреннее личностное побуждение к действию, осознанная заинтересованность в его совершении;
* Постановка целей - это направленность ученика на выполнение отдельных действий, входящих в учебную деятельность. Через постановку целей воплощаются мотивы учения;
* Эмоции - реакция ребенка на воздействие внутренних и внешних раздражителей. Эмоции зависят от особенностей учебной деятельности школьника, они сопровождают процесс учения и предшествуют ему. Деятельность, поддерживаемая эмоциями, протекает намного успешнее, чем деятельность, к которой человек принуждает себя холодными доводами рассудка.
* Интересы - познавательно-эмоциональное отношение школьника к учению. Для учителя это соотношение смысла учения, характера мотимом, ***зрелости целей*** и особенностей эмоций.

После этого каждой группе предлагается следующее задание:

Уважаемые коллеги!

Предлагаем Вам на основе личного опыта из предложенных установок и действий учителя выбрать те, которые будут способствовать формированию одного из компонентов мотивационной сферы учения (первая группа - смыл учения и мотива учения; вторая группа - постановки целей; третья группа - эмоционального настроя; четвертая группа - интереса к учению).

Установки и действия педагога:

совместная с детьми работа по осмыслению и принятию цели предстоящей деятельности и постановке учебных задач;

совместный с учащимися учет возрастных особенностей школьников;

совместная с детьми работа по осмыслению и принятию цели предстоящей деятельности и постановке учебных задач и выбор средств, адекватных цели;

выбор действия в соответствии с возможностями ученика;

использование проблемных ситуаций, споров, дискуссий;

нестандартная форма проведения уроков;

использование проблемных ситуаций, споров, дискуссий;

создание cumуации успеха;

создание атмосферы взаимопонимания и сотрудничества на уроке;

использование коллективных и групповых форм организации учебной деятельности;

эмоциональная речь учителя;

использование познавательных и дидактических игр, игровых технологий;

эмоциональная речь учителя;

применение поощрения и порицания;

использование проблемных ситуаций, споров, дискуссий;

вера учителя в возможности ученика (сравнение его сегодняшнего с ним вчерашним);

формирование адекватной самооценки у учащихся;

выбор действия в соответствии с возможностями ученика;

использование игровых технологий;

создание ситуации успеха.

Для наглядности представления итогового проекта "Формирование мотивации учения" список действий и установок педагога у каждой группы лучше напечатать на листах разного цвета (например: первая группа - голубой цвет, вторая группа - зеленый, третья группа - желтый, четвертая группа - розовый).

В задачу группы входит:

1. Из предложенного списка выбрать только те действия и установки, которые будут работать на формирование одного из компонентов мотивационной сферы.

2. Вырезать эти утверждения из предложенного списка и наклеить на отчетный лист.

После окончания работы каждая группа прикрепляет подготовленный отчетный лист на стенд, где указаны компоненты мотивационной сферы учения.

Пятая группа "Эмоциональной поддержки" по ходу работы педсовета создает коллаж "Формирование мотивации учения". Рисунки для этой группы готовятся заранее, желательно, чтобы они были напечатаны на листах разного цвета, как и задания для групп (цвет сохраняется: рисунки, отражающие эмоции, на листах желтого цвета, интерес - на листах розового цвета и т.д.).

После выступления всех групп представляют коллаж с краткими комментариями. Далее выбирают группу учителей для формулировки проекта решения, он может быть таким:

Учитывая актуальность данной темы для успешного обучения, систематизировав теоретические основы по проблеме мотивации учения, педагогический совет выносит следующее решение:

1. Взять за основу в практической деятельности каждого учителя выработанную схему формирования мотивационной сферы учащегося.
2. Обобщить опыт учителей-предметников по применению наиболее эффективных форм работы по данной проблеме.

Приложение 12

**Приемы и упражнения, направленные на создание благоприятного психологического климата для всех участников коллектива.**

* включение в жизнедеятельность класса различных видов искусства;
* использование игры;
* формирование общих традиций;
* создание ситуаций коллективного сопереживания значимых событий,
* наличие активной - позиции педагога по отношению к классному коллективу;
* привнесение общечеловеческих ценностей в жизнь классного коллектива
* "Мой любимый. "

Цель: помогает узнать интересы одноклассников и самим психологически перед ними раскрыться.

Все ребята и учитель садятся в круг. Учитель берет мяч и называет любую тему, например "еда". После этого он озвучивает его любимый предмет по этой теме, например "макароны", и бросает мяч любому ученику, который должен называть свой любимый предмет по этой теме и передать мяч дальше. После некоторого времени можно поменять тему.

* "А вы когда-нибудь делали это?"

Цель: нахождение общего в интересах и увлечениях между учениками

Составьте список из 30 занятий, которые могли совершаться вашими учениками: езда верхом на лошади, пение на сцене, плавание и так далее. Раздайте листок со списком каждому ученику. После этого необходимо пройтись по каждому пункту и выяснить, кто из ребят когда-либо занимался тем или иным занятием, а затем занести его имя в список.

После того, как список будет согласован с именами ребят, вы можете взаимно обсудить его и подчеркнуть, что у каждого ученика есть много общего с интересами класса.

* Три лучшие черты

Цель: развивает способность находить достоинства в одноклассниках.

Раздайте каждому ученику листок, на котором он должен написать свое имя в самом верху. После этого ребята должны передать листок соседу по парте (или ученику за следующей партой), а тот, в свою очередь, должен написать три положительные черты, которые он видит во владельце листка. После того, как листок вернется его хозяину, вы можете начать зачитывание (если посчитаете нужным).

* Семейный очаг

Цель: развитие навыков конструктивной критики, умение объективно оценивать свои успехи и радоваться успехам других детей.

В конце недели после последнего урока (или в конце классного часа) сядьте с ребятами в круг (если это возможно) и проведите игру-беседу "семейный очаг". Обсудите с учениками то, чем вы или они собираетесь заниматься на выходных, вспомните школьные события недели или мировые новости, расскажите друг другу анекдоты. В конце беседы выберите "ученика недели": пускай ребята озвучат кандидатуры и проведут голосования (без права голоса за прошлого победителя). Наградите "ученика недели" благодарностью или символическим подарком.

При проведении игры постарайтесь сделать так, чтобы ребята не видели ответов одноклассников. Также имеет смысл задуматься о том, что именно вы должны получить листок в последнюю очередь, чтобы избежать возможных негативных записей.

Приложение 13

**Правила общения с подростком для родителей**

Правило 1. Не вмешивайтесь в дело, которым занят ребенок, если он не просит помощи. Своим невмешательством вы будете сообщать ему: "С тобой все в порядке! Ты, конечно справишься!"

Правило 2. Если ребенку трудно, и он готов принять вашу помощь, обязательно помогите ему. При этом:

1. Возьмите на себя только то, что он не может выполнить сам, остальное предоставьте делать ему самому.

2. По мере освоения ребенком новых действий постепенно передавайте их ему.

Правило3. Постепенно, но неуклонно снимайте с себя заботу и ответственность за личные дела вашего ребенка и передавайте их ему.

Правило 4. Позволяйте вашему ребенку встречаться с отрицательными последствиями своих действий (или своего бездействия). Только тогда он будет взрослеть и становиться "сознательным".

Правило 5. Если ребенок вызывает у вас своим поведением отрицательные переживания, сообщите ему об этом.

Правило 6. Когда вы говорите о своих чувствах ребенку, говорите от первого лица, о себе, о своем переживании, а не о нем, не о его поведении.

Правило 7. Не требуйте от ребенка невозможного или трудно выполнимого. Вместо этого посмотрите, что вы можете изменить в окружающей обстановке.

Правило 8. Чтобы избегать излишних проблем и конфликтов, соразмеряйте собственные ожидания с возможностями ребенка.

Правило 9. Старайтесь не присваивать себе эмоциональные проблемы ребенка.

Правило 10. Родительские требования не должны вступать в явное противоречие с важнейшими потребностями ребенка.

Правило 11. Правила (ограничения, требования, запреты) должны быть согласованы взрослыми между собой.

Правило 12. Тон, в котором сообщается требование или запрет, должен быть скорее дружественно‑разъяснительным, чем повелительным.

Правило 13. Наказывать ребенка лучше, лишая его хорошего, чем делая ему плохое.

Приложение 14

### Как слушать ребенка

**Что такое "активное слушание" и когда надо слушать ребенка?**

Причины трудностей ребенка часто бывают спрятаны в сфере его чувств. Тогда практическими действиями - показать, научить, направить - ему не поможешь. В таких случаях лучше всего. **его послушать**. Правда, иначе, чем мы привыкли. Психологи нашли и очень подробно описали способ "помогающего слушания", иначе его называют "**активным слушанием".**

Что же это значит - активно слушать ребенка? Начнем с ситуаций.

Мама сидит в парке на скамейке, к ней подбегает ее трехлетний малыш в слезах: "Он отнял мою машинку!".

Сын возвращается из школы, в сердцах бросает на пол портфель, на вопрос отца отвечает: "Больше я туда не пойду!".

Дочка собирается гулять; мама напоминает, что надо одеться потеплее, но дочка капризничает: она отказывается надевать "эту уродскую шапку".

Во всех случаях, когда ребенок расстроен, обижен, потерпел неудачу, когда ему больно, стыдно, страшно, когда с ним обошлись грубо или несправедливо и даже когда он очень устал, первое, что нужно сделать - это дать ему понять, что вы знаете о его переживании (или состоянии), "слышите" его.

Для этого лучше всего сказать, что именно, по вашему впечатлению, чувствует сейчас ребенок. Желательно назвать "по имени" это его чувство или переживание.

***Активно слушать ребенка - значит "возвращать" ему в беседе то, что он вам поведал, при этом обозначив его чувство.***

Вернемся к нашим примерам и подберем фразы, в которых родитель называет чувство ребенка:

СЫН: Он отнял мою машинку!

МАМА Ты очень огорчен и рассержен на него.

СЫН: Больше я туда не пойду!

ПАПА: Ты больше не хочешь ходить в школу.

ДОЧЬ: Не буду я носить эту уродскую шапку!

МАМА: Тебе она очень не нравится.

Может показаться, что такие ответы непривычны и даже неестественны. Гораздо легче и привычнее было бы сказать:

**Ну ничего, поиграет и отдаст.**

**Как это ты не пойдешь в школу?!**

**Перестань капризничать, вполне приличная шапка!**

При всей кажущейся справедливости этих ответов они имеют один общий недостаток: оставляют ребенка **наедине с его переживанием.**

Своим советом или критическим замечанием родитель как бы сообщает ребенку, что его переживание неважно, оно не принимается в расчет. Напротив, ответы по способу активного слушания показывают, что родитель понял внутреннюю ситуацию ребенка, готов услышать о ней больше, принять ее.

Такое буквальное сочувствие родителя производит на ребенка совершенно особое впечатление. Многие родители, которые впервые попробовали спокойно "озвучить" чувства ребенка, рассказывают о неожиданных, порой чудодейственных результатах.

Например: Мама входит в комнату дочки и видит беспорядок.

МАМА: Нина, ты все еще не убралась в своей комнате!

ДОЧЬ: Ну, мам, потом!

МАМА Тебе очень не хочется сейчас убираться.

ДОЧЬ (неожиданно бросается на шею матери): Мамочка, какая ты у меня замечательная!

Другой случай рассказал папа семилетнего мальчика: Они с сыном торопились на автобус. Автобус был последний, и на него никак нельзя было опоздать. По дороге мальчик попросил купить шоколадку, но папа отказался. Тогда обиженный сын стал саботировать папину спешку: отставать, смотреть по сторонам, останавливаться для каких-то "неотложных" дел. Перед папой встал выбор: опаздывать нельзя, а тащить сына насильно за руку ему тоже не хотелось. И тут он вспомнил наш совет: "Денис, - обратился он к сыну, - ты расстроился из-за того, что я не купил тебе шоколадку, расстроился и обиделся на меня".

В результате произошло то, чего папа совсем не ожидал: мальчик миролюбиво вложил свою руку в папину, и они быстро зашагали к автобусу.

Не всегда, конечно, конфликт разрешается так быстро. Иногда ребенок, чувствуя готовность отца или матери его слушать и понимать, охотно продолжает рассказывать о случившемся. Взрослому остается только активно слушать его дальше.

Приведем пример более длительного разговора, в котором мама несколько раз "озвучила" то, что она услышала и увидела, беседуя с плачущим ребенком.

Мама занята деловым разговором. В соседней комнате играют ее пятилетняя дочка и десятилетний сын. Вдруг раздается громкий плач.

Плач приближается к маминой двери, и со стороны коридора начинает дергаться ручка. Мама открывает дверь, перед ней стоит, уткнувшись в косяк, плачущая дочь, а сзади - растерянный сын.

ДОЧЬ: У‑у‑у‑у!

МАМА: Миша тебя обидел. (Пауза.)

ДОЧЬ (продолжает плакать): Он меня урони‑и‑ил!

МАМА: Он тебя толкнул, ты упала и ушиблась. (Пауза.);

ДОЧЬ (переставая плакать, но все еще обиженным тоном): Нет, он меня не поймал.

МАМА: Ты откуда-то прыгала, а он тебя не удержал и ты упала. (Пауза.)

Миша, который с виноватым видом стоит сзади, утвердительно кивает головой.

ДОЧЬ (уже спокойно): Да. Я к тебе хочу. (Забирается к маме на колени.)

МАМА (через некоторое время): Ты хочешь побыть со мной, а на Мишу все еще обижаешься и не хочешь с ним играть.

ДОЧЬ: Нет. Он там свои пластинки слушает, а мне неинтересно.

МИША: Ладно, пойдем, я тебе твою пластинку поставлю.

Этот диалог дает возможность обратить внимание на некоторые важные особенности и дополнительные правила беседы по способу активного слушания.

Во-первых, если вы хотите послушать ребенка, обязательно повернитесь к нему лицом. Очень важно также, чтобы его и ваши глаза находились на одном уровне. Если ребенок маленький, присядьте около него, возьмите его на руки или на колени; можно слегка притянуть ребенка к себе, подойти или придвинуть свой стул к нему поближе.

Избегайте общаться с ребенком, находясь в другой комнате, повернувшись лицом к плите или к раковине с посудой; смотря телевизор, читая газету; сидя, откинувшись на спинку кресла или лежа на диване. Ваше положение по отношению к нему и ваша поза - первые и самые сильные сигналы о том, насколько вы готовы его слушать и услышать. Будьте очень внимательны к этим сигналам, которые хорошо "читает" ребенок любого возраста, даже не отдавая себе сознательного отчета в том.

Во-вторых, если вы беседуете с расстроенным или огорченным ребенком, не следует задавать ему вопросы. Желательно, чтобы ваши ответы звучали в утвердительной форме.

Например:

СЫН (с мрачным видом): Не буду больше водиться с Петей!

РОДИТЕЛЬ: Ты на него обиделся.

Возможные неправильные реплики:

А что случилось?

Ты что, на него обиделся?

Почему первая фраза родителя более удачна? Потому что она сразу показывает, что родитель настроился на "эмоциональную волну" сына, что он слышит и принимает его огорчение; во втором же случае ребенок может подумать, что родитель вовсе не с ним, а как внешний участник интересуется только "фактами", выспрашивает о них. На самом деле, это может быть совсем не так, и отец, задавая вопрос, может вполне сочувствовать сыну, но дело в том, что фраза, оформленная как вопрос, не отражает сочувствия.

Казалось бы, разница между утвердительным и вопросительным предложениями очень незначительна, иногда это всего лишь тонкая интонация, а реакция на них бывает очень разная. Часто на вопрос: "Что случилось?" огорченный ребенок отвечает: "Ничего!", а если вы скажете: "Что-то случилось.", то ребенку бывает легче начать рассказывать о случившемся.

В-третьих, очень важно в беседе "держать паузу". После каждой вашей реплики лучше всего помолчать. Помните, что это время принадлежит ребенку; не забивайте его своими соображениями и замечаниями. Пауза помогает ребенку разобраться в своем переживании и одновременно полнее почувствовать, что вы рядом. Помолчать хорошо и после ответа ребенка - может быть, он что-то добавит. Узнать о том, что ребенок еще не готов услышать вашу реплику, можно по его внешнему виду. Если его глаза смотрят не на вас, а в сторону, "внутрь" или вдаль, то продолжайте молчать: в нем происходит сейчас очень важная и нужная внутренняя работа.

В-четвертых, в вашем ответе также иногда полезно повторить, что, как вы поняли, случилось с ребенком, а потом обозначить его чувство. Так, ответ отца в предыдущем примере мог бы состоять из двух фраз.

СЫН (с мрачным видом): Не буду больше водиться с Петей!

ОТЕЦ: Не хочешь с ним больше дружить. (Повторение услышанного).

СЫН: Да, не хочу.

ОТЕЦ (после паузы): Ты на него обиделся. (Обозначение чувства).

Иногда у родителей возникает опасение, что ребенок воспримет повторение его слов как передразнивание. Этого можно избежать, если использовать другие слова с тем же смыслом. Например, в примере слово "водиться" отец заменил "дружить". Практика показывает, что если даже и используются те же фразы, но при этом точно угадываются переживания ребенка, он, как правило, не замечает ничего необычного, и беседа успешно продолжается.

Конечно, может случиться, что в ответе не совсем точно угаданы случившееся событие или чувство ребенка. В этом случает не стоит смущаться, в следующей фразе ребенок поправит. Будьте внимательны к его поправке и покажите, что вы ее приняли.

Так, в примере с двумя детьми мама только на третий раз угадала, что произошло с девочкой и ее братом ("Ты откуда‑то прыгала, а он тебя не удержал. "). И после этого дочка сразу успокоилась.

Выделяют следующие позитивные результаты использования техники активного слушания:

1. Исчезает или по крайней мере сильно ослабевает отрицательное переживание ребенка. Здесь сказывается замечательная закономерность: разделенная радость удваивается, разделенное горе уменьшается вдвое.

2. Ребенок, убедившись, что взрослый готов его слушать, начинает рассказывать о себе все больше: тема повествования (жалобы) меняется, развивается. Иногда в одной беседе неожиданно разматывается целый клубок проблем и огорчений.

Пример из жизни:. Мама укладывает четырехлетнюю Машу спать, и девочка просит посидеть с ней.

ДОЧЬ: Мамочка, ну еще капельку, ну чуть‑чуть!

МАМА: Машенька, уже поздно, все ребята спят.

ДОЧЬ: Целый день одна и одна, не хочу больше!

МАМА: Ты же целый день с ребятами в саду играешь. (Вспоминает активное слушание.) Ты чувствуешь себя одинокой.

ДОЧЬ: Да, ребят много, а маму в сад не пускают.

МАМА: Ты скучаешь без меня.

ДОЧЬ: Скучаю, а Саша Петров дерется.

МАМА: Ты на него сердита. ДОЧЬ: Он мою игру поломал! МАМА: И ты расстроилась. ДОЧЬ: Нет, я его толкнула, чтоб не ломал, а он меня кубиком по спине.

МАМА: Было больно. (Пауза.)

ДОЧЬ: Больно, а тебя нет!

МАМА: Ты хотела, чтобы мама тебя пожалела.

ДОЧЬ: Я хотела с тобой пойти.

МАМА: Пойти. (Пауза.) ДОЧЬ: Ты же обещала нас с Игорьком в зоопарк сводить, я все жду-жду, а ты не ведешь!

Как часто мы оставляем детей наедине с грузом разных переживаний своими решительными "Поздно!", "Пора спать", в то время как несколько минут слушания могли бы по-настоящему успокоить ребенка перед сном.

Многие родители рассказывают, что активное слушание помогло им впервые установить контакт со своими детьми.

3. **Ребенок сам продвигается в решении своей проблемы.**

Пример из жизни: "Моей сестре Лене четырнадцать лет. Иногда она приезжает ко мне в гости. Перед очередным ее приездом мама позвонила и рассказала, что Лена связалась с плохой компанией. Мальчики и девочки в этой компании курят, пьют, выманивают друг у друга деньги. Мама очень обеспокоена и просит меня как-то повлиять на сестру.

В разговоре с Леной заходит речь о ее друзьях. Чувствую, что ее настроение портится.

Лена, я вижу, тебе не очень приятно говорить о твоих друзьях.

Да, не очень.

Но ведь у тебя есть настоящий друг.

Конечно, есть Галка. А остальные. даже не знаю.

Ты чувствуешь, что остальные могут тебя подвести.

Да, пожалуй.

Ты не знаешь, как к ним относиться.

Да.

А они к тебе очень хорошо относятся. Лена бурно реагирует:

Ну нет, я бы не сказала! Если бы они ко мне хорошо относились, то не заставляли бы занимать у соседей деньги на вино, а потом просить их у мамы, чтобы отдать.

Да‑а. Ты считаешь, что нормальные люди так не поступают.

Конечно, не поступают! Вон Галка не дружит с ними и учится хорошо. А мне даже уроки некогда делать.

Ты стала хуже учиться.

Учительница даже домой звонила, жаловалась маме.

Мама, конечно, сильно расстроилась. Тебе ее жаль.

Я очень люблю маму и не хочу, чтобы она расстраивалась, но ничего не могу с собой поделать. Характер какой-то у меня стал ужасный. Чуть что - начинаю грубить.

Ты понимаешь, что грубить плохо, но что - то внутри тебя толкает сказать грубость, обидеть человека.

Я не хочу никого обижать. Наоборот, мне все время кажется, что меня хотят обидеть. Все время чему-то учат.

Тебе кажется, что тебя обижают и учат.

Ну да. Потом я понимаю, что они хотят как лучше и в чем-то правы.

Ты понимаешь, что они правы, но не хочешь это показывать.

Да, а то будут думать, что я их во всем и всегда буду слушаться.

Ребята из компании тоже не хотят слушаться своих родителей.

Они даже их обманывают.

Даже обманывают. Если обманывают родителей, то что им стоит обмануть друзей.

Вот-вот! Я теперь поняла. Они же с деньгами меня обманули: отдавать и не собираются. В общем, они мне надоели, и я им в глаза скажу, что они за люди.

Лена поехала домой.

Через несколько дней звонит мама:

Оля, Лена передо мной извинилась. Сказала, что все поняла. И вообще стала другим человеком - ласковая, добрая, с компанией не ходит, чаще сидит дома, делает уроки, читает. А самое главное - сама очень довольна. Спасибо тебе!"

Обнаруживаются еще по крайней мере два замечательных изменения, более общего характера.

Первое: родители сообщают, как о чуде, что дети сами довольно быстро начинают активно слушать их.

Рассказывает мама четырехлетней Нади.

На днях садимся обедать, я ставлю перед Надей тарелку с едой, но она отворачивается, отказывается есть. Опускаю глаза и думаю, как правильно сказать. Но тут слышу слова дочки:

НАДЯ: Мамуленька, ты расплачешься сейчас.

МАМА: Да,. Надя, я огорчена, что ты не хочешь обедать.

НАДЯ: Я понимаю, тебе обидно. Ты готовила, а я не ем твой обед.

МАМА: Да, мне очень хотелось, чтобы тебе понравился обед. Я очень старалась.

НАДЯ: Ладно, мамочка, я съем все-все до последней капельки.

И действительно - все съела!

**Второе** изменение касается самих родителей. Очень часто в начале занятий по активному слушанию они делятся вот каким своим неприятным переживанием. "Вы говорите, - обращаются они к психологу, - что активное слушание помогает понять и почувствовать проблему ребенка, поговорить с ним по душам. В то же время вы учите нас способу или методу, как это делать. Учите строить фразы, подыскивать слова, соблюдать правила. Какой же это разговор „по душам“? Получается сплошная „техника“, к тому же неудобная, неестественная. Слова не приходят в голову, фразы получаются корявые, вымученные. И вообще - нечестно: мы хотим, чтобы ребенок поделился с нами сокровенным, а сами „применяем“ к нему какие-то способы. "

Такие или приблизительно такие возражения приходится слышать часто на первых двух-трех занятиях. Но постепенно переживания родителей начинают меняться. Обычно это случается после первых удачных попыток вести беседу с ребенком по-другому. Успех окрыляет родителей, они начинают иначе относиться к "технике" и одновременно замечают в себе что-то новое. Они чувствуют, что становятся более чувствительными к нуждам и горестям ребенка, легче принимают его "отрицательные" чувства. Родители говорят, что со временем они начинают находить в себе больше терпения, меньше раздражаться на ребенка, лучше видеть, как и отчего ему бывает плохо. Получается так, что "техника" активного слушания оказывается средством преображения родителей. Родители думают, что "применяем" ее к детям, а она меняет их самих. В этом - ее чудесное скрытое свойство.

Что же касается беспокойства родителей относительно искусственности, "приемов" и "техники", то преодолеть его помогает одно сравнение: "Хорошо известно, что начинающие балерины часы проводят в упражнениях, далеко неестественных с точки зрения наших обычных представлений. Например, они разучивают позиции, при которых ступни ставятся под различными углами, в том числе под углом 180 градусов.

При таком "вывернутом" положении ног балерины должны свободно держать равновесие, приседать, следить за движениями рук. и все это нужно для того, чтобы потом они танцевали легко и свободно, не думая уже ни о какой технике. Так же и с навыками общения. Они вначале трудны и порой необычны, но когда вы ими овладеваете, "техника" исчезает и переходит в искусство общения.

###### **ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ**

Задание первое.

Перед вами таблица, в которой нужно заполнить графу "чувства ребенка". В левой колонке вы найдете описание ситуации и слова ребенка, справа напишите, какие, по вашему мнению, чувства он испытывает в этом случае. Пока не думайте о вашем ответе.

*1. Ситуация и слова ребенка*

*2. Чувства ребенка*

*3. Ваш ответ*

1.1 (Образец): "Сегодня, когда я выходила из школы, мальчишка-хулиган выбил у меня портфель и из него все высыпалось".

1.2 Огорчение, обида

1.3 Ты очень расстроилась, и было очень обидно.

Задания: 2.1 (Ребенку сделали укол, плачет): "Доктор плохой!".

3.1 (Старший сын - маме): "Ты всегда ее защищаешь,

говоришь "маленькая, маленькая", а меня никогда не жалеешь".

4.1 "Сегодня на уроке математики я ничего не поняла

и сказала об этом учителю, а все ребята смеялись".

5.1 (Ребенок роняет чашку, та разбивается): "Ой!!! Моя ча-ашечка!".

6.1 (Влетает в дверь): "Мам, ты знаешь, я сегодня

первый написал и сдал контрольную!".

7.1 "Ну надо же, я забыла включить телевизор, а там было продолжение фильма!".

**Задание второе**

По сути, это продолжение первого задания. Запишите в третьей колонке ваш ответ на слова ребенка. Обозначьте в этой фразе чувство, которое (по вашему предположению) он испытывает.

Примечание. Правильные ответы к этому и предыдущему заданиям вы найдете в конце урока.

**Задание третье.**

Начните то же делать в вашем повседневном общении с ребенком: замечайте моменты его различных переживаний, когда он обижен, расстроен, боится, не хочет, устал, рассержен, радостен, нетерпелив, увлечен. и называйте их в вашем обращении к нему. Не забывайте о повествовательной (не вопросительной) форме вашей реплики и о паузе после ваших слов.