**Минияров В. М.** Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). — М.: Московский психоло­го-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.— 256 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).

Содержание

|  |  |
| --- | --- |
| ГЛАВА I. СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТИП ЛИЧНОСТИ | 5 |
| 1.1. Стили семейного воспитания детей в историческом контексте | 5 |
| 1.2. Современные представления о стилях и результатах семейного воспитания детей | 8 |
| 1.3. Характеристика стилей семейного воспитания и его результатов . | 18 |
| *1.3.1. Попустительский стиль семейного воспитания*. | 18 |
| *1.3.2. Состязательный стиль семейного воспитания* | 25 |
| *1.3.3. Рассудительный стиль семейного воспитания*. | 31 |
| *1.3.4.Предупредительный стиль семейного воспитания*. | 38 |
| *1.3.5. Контролирующий стиль семейного воспитания*. | 46 |
| *1.3.6. Сочувствующий стиль семейного воспитания*. | 54 |
| *1.3.7. Гармоничный стиль семейного воспитания*. | 61 |
| ГЛАВА II. ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТИПАЛИЧНОСТИ. | 67 |
| 2.1. Диагностика личности школьника в отечественной истории педагогического образования. | 67 |
| 2.2. Понятие о структуре личности и его значение для разработки диагностики личности школьник. | 81 |
| 2.3. Типологический подход как основа изучения личности школьника. | 87 |
| 2.4. Методические требования к диагностике личности школьника. | 95 |
| 2.5. Диагностические методики изучения социально-психологического типа личности | 99 |
| 2.6. Методы изучения семьи и семейных отношений | 109 |
| ГЛАВА III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ, ПЕДАГОГА С УЧАЩИМИСЯ РАЗЛИЧНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА ЛИЧНОСТИ . . | 163 |
| 3.1. Общий коррекционный подход . | 163 |
| 3.2. Коррекция взаимоотношений родителей с детьми | 165 |
| *3.2.1. Коррекция взаимоотношений родителей с детьми конформного социально-психологического типа* | 167 |
| *3.2.2. Коррекция взаимоотношений родителей с детьми доминирующего социально-психологического типа* | 170 |
| *3.2.3. Коррекция взаимоотношений родителей с детьми сензитивного социально-психологического типа* | 172 |
| *3.2.4. Коррекция взаимоотношений родителей с детьми инфантильного социально-психологического типа* | 174 |
| *3.2.5. Коррекция взаимоотношений родителей с детьми тревожного социально-психологического типа* | 178 |
| *3.2.6. Коррекция взаимоотношений родителей с детьми интровертивного социально-психологического типа.* | 183 |
| 3.3. Коррекция взаимоотношений учителя с учащимися. | 186 |
| *3.3.1. Коррекция взаимоотношений учителя с учащимися конформного социального-психологического типа* | 189 |
| *3.3.2. Коррекция взаимоотношений учителя с учащимися доминирующего социально-психологического типа*. | 192 |
| *3.3.3. Коррекция взаимоотношений учителя с учащимися сензитивного социально-психологического типа.* | 196 |
| *3.3.4. Коррекция взаимоотношений учителя с учащимися инфантильного социально-психологического типа.* | 199. |
| *3.3.5. Коррекция взаимоотношений учителя с учащимися тревожного социально-психологического типа.* | 202 |
| *3.3.6. Коррекция взаимоотношений учителя с учащимися интровертивного социально-психологического типа* | 205 |
| 3.4. Организация совместной работы с роди­телями и педагогами . | 211 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ. | 235 |
| БИБЛИОГРАФИЯ. | 240 |

**Минияров В. М.**

**Психология семейного воспитания**

*(диагностико-коррекционный аспект)*

В учебном пособии рассматриваются стили семейного воспитания, которые способствуют формированию определенного типа личности. Изучение социально-психологического типа личности школьников осуществляется по оригинальной авторской методике, апробированной в течение десяти лет. В книге дается развернутый вариант коррекционной работы учителя с детьми и их родителями.

Учебное пособие предназначено для студентов психологичес­ких факультетов как дополнительный материал к изучению раздела «Психология воспитания» в курсе «Педагогическая психология».

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ**

Минияров В. М.

психология

СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

***(диагностика -коррекционный аспект)***

*Рекомендовано Редакционно-издательским советом Российской Академии образования к использованию в качестве учебно-методического пособия*

Москва — Воронеж 2000

**ББК88.5 М62**

*Главный редактор* Д. **И. Фельдштеин**

*Заместитель главного редактора* **С. К. Бондырева**

*Члены педакиионной коллегии:*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| А. А. Бодалев Г. А. Бордовский В. П. Борисенков С. В. Дармодехин А. А. Деркач Ю. И. Дик А. И. Донцов И. В. Дубровина | Л. П. Кезина М. И. Кондаков В. Г. Костомаров О. Е. Кутафин В. С. Леднев В. И. Лубовский Ц. Н. Малафеев Н. Д. Никандров' | А. И. Подольский В. А. Поляков В. В. Рубцов Э. В. Сайко В. А. Сластенин И. И. Халеева В. М. Тиктинский--Шкловский |

*Рецензенты:*

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор **А. А. Реан,** доктор психологических наук, профессор **Г. В. Акопов**

**Минияров В. М.**

**М62** Психология семейного воспитания (диагности-ко-коррекционный аспект). — М.: Московский психоло­го-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.— 256 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).

В учебном пособии рассматриваются стили семейного воспитания, которые способствуют формированию определенного типа личности Изучение социально-психологического типа личности школьников осуществляется по оригинальной авторской методике, апробирован­ной в течение десяти лет. В книге дается развернутый вариант коррекционной работы учителя с детьми и их родителями

Учебное пособие предназначено для студентов психологических факультетов как дополнительный материал к изучению раздела «Пси­хология воспитания» в курсе «Педагогическая психология».

**ISBN** 5-89502-183-2 **(МПСИ) ISBN** 5-89395-255-3 **(НПО «МОДЭК»)**

©Московский психолого-социальный

институт, 2000 ©Издательство НПО «МОДЭК.

Оформление, 2000.

Эта книга посвящается моему сыну Максиму

**ОТ АВТОРА**

В учебном пособии рассматривается новое направле­ние в коррекционной работе с учащимися. Логический спектр работы охватывает детерминированные процессы становления и развития личности, строго фиксируя край­ние варианты стилей семейного воспитания. Такой под­ход позволил выделить уровень сформированности основных семи характерологических свойств личности, которые соответствуют каждому стилю семейного воспи­тания. Выделенные мной основные характерологические свойства личности при яркой их выраженности позволя­ют рассматривать типическую картину личности. Это по­служило основанием для разработки диагностической методики определения социально-психологического типа личности. Изучение социально-психологического типа личности вытекает из того детерминированного сце­нария воспитания, который складывается под влиянием социальных факторов и средств педагогического воздей­ствия и о которых говорил в свое время Э. Берн.

Получаемые в ходе диагностики типические портреты личности отличаются от предлагаемых вариантов в зару­бежной и отечественной психологической литературе. Предлагаемая мной диагностика изучает отклонения в норме от того гармонического типа личности, который всегда (во все времена и эпохи) был идеалом воспитания. А предлагаемая коррекция поведения учащегося ориен­тирована прежде всего на коррекцию взаимоотношений учителя и учащегося, родителей и ребенка, которую мо­жет достаточно эффективно осуществлять школьный психолог или социальный педагог. Учебное пособие «Психология семейного воспитания» позволяет будуще­му психологу познакомиться и с другими вариантами изучения семейных отношений. Однако весь спектр во­просов психологии семейного воспитания осветить в од­ной книге не представляется возможным, хотя и привле­кается материал Р. В. Овчаровой и др. к углублению изу­чения вопросов, связанных с диагностикой и коррекци­онной работой с родителями.

Книга впервые дает целостное представление о путях коррекционной работы в системе образования на основе 3

получения не отрывочной информации о ребенке с помо­щью зарубежных методик, а методикой, логически обо­снованной теми стилевыми подходами к воспитанию, ко­торые ранее культивировали родители.

Автор глубоко убежден, что характер как психологи­ческое новообразование есть результат семейного воспи­тания и формируется уже к 3-у году жизни ребенка, что выражается в кризисе 3-х лет.

Я верю, что только через знание ребенка можно гуманизировать не только процесс семейного воспитания, но и в будущем изменить отношение учителей к процессу взаимодействия с учащимися, т. к. учитель всегда будет помнить, что он тоже жертва семейного воспитания.

В целом, книга написана во исполнение ожиданий Э. Фромма, о том, что вXXI веке, возможно, начнут изу­чать личность в норме, а не только через ее отклонения в

психическом развитии.

1 марта 2000 года.

ГЛАВА I.

СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ тип личности

1.1. Стили семейного воспитания детей в историческом контексте

В каждую историческую эпоху господствовали свои системы воспитания, которые были нацелены на форми­рование определенного типа личности.

Так, в первобытном обществе воспитание шло через систему инициации, которая позволяла воспитать непо­бедимого воина или вождя.

В древней Греции (V—IV в. в. до н.э.) в афинской ра­бовладельческой республике была поставлена задача вос­питания мужчин, у которых гармонически сочеталось бы физическое, нравственное и эстетическое развитие. До­стижение этой воспитательной цели осуществлялось че­рез систему школ, где дети с 7 до 14 лет получали общее образование. В школе «Кифариста» обучались музыке, пению и декламации, с 14 лет поступали в «Полестру» — школу борьбы, в которой занимались гимнастикой и слу­шали беседы о политике. Таким образом, в Афинах осу­ществлялось гармоническое развитие, понимавшееся как соразмеренное и пропорциональное сочетание отдельных «сторон» человека [I], Именно здесь впервые возникла мысль о том, что воспитание гармонически развитых де­тей должно осуществляться в соответствии с их приро­дой, т. к. человек — сам гармоническая часть природы. Этот принцип «природосообразности» воспитания полу­чил затем свое дальнейшее развитие в трудах Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо и др. Понима­ние принципа «природосообразности» в системе воспи­тания способствовало обобщению содержания воспита­тельного процесса.

Отдельные из таких принципов, типа «природосооб­разности», становятся всеобщими, переходящими из од­ной системы воспитания в другую.

Принцип «природосообразности» противостоит схоластическим и авторитарным системам воспитания с их жестокостью и насилием над ребенком. Педагоги­ческие концепции, проповедующие во все времена этот принцип, требовали проводить воспитание с учетом возрастных особенностей детей, их возможностей, ин­тересов и запросов. Поэтому такие концепции отлича­лись целями, задачами и методами воспитания от офи­циально господствующих систем воспитания в обще­стве.

Так, педагогическая концепция Ж.-Ж. Руссо требова­ла во имя принципа «природоспособности» воспитывать детей вне влияния на них «испорченного» человеческого общества, вдали от «гнилой» цивилизации. Таким спосо­бом он хотел предупредить возможное дурное влияние общества на становление личности ребенка. Предупреди­тельный способ воспитания связан с тем, что по природе своей ребенок — существо нравственное, дурные черты ему прививает цивилизация, уродливое по своему устройству, общество.

Отсюда мы видим, Ж.-Ж. Руссо, будучи великим гу­манистом, использовавшим принцип «природосооб­разности» в своей концепции воспитания, предлагает культивировать естественный способ воспитания, ко­торый существовал во все времена в массовом сознании и опыте и в настоящее время называется способом «ги­перопеки».

Сложность использования школьных типов, опи­санных П. Ф. Лесгафтом, прежде всего связана с тем, что в основу характеристик положено большое количе­ство оснований, разновидных направлений, которыми занимаются особенно в настоящее время отдельные от­расли наук. Такой интегральный подход к изучению личности не был под силу ни в 20—30-х годах, когда ра­ботали интенсивно А.Ф. Лазурский [59] и П. П. Блонский [16], создавая педологию, ни в 50—60-х годах, ког­да в психологической отрасли знания превалировали исследования теоретического, а не экспериментально­го характера, ни в 70—80-х годах, когда эксперимента­льная психология в области изучения личности школь­ника в основном пыталась пользоваться американски­ми и западноевропейскими исследовательскими техно­логиями.

Заслуга П. Ф. Лесгафта, конечно, в том,что, создавая идеально нормальный тип личности, он видел его реаль­но существующим, к воспитанию которого мы должны стремиться. Для этого необходимо учесть условия семей­ной жизни матери, условия утробной жизни ребенка, на­следственность. С момента появления ребенка на свет необходимо проследить шаг за шагом все анатомо-физиологические изменения, происходящие в организме ребенка в процессе его роста и развития, разобраться в таких проявлениях ребенка, как темперамент, тип и ха­рактер, а также уяснить себе природу индивидуальных особенностей организма, от которых зависят как физиче­ские качества человека, так и все физиологические, ду­шевные его проявления [59].

Изучая условия воспитания школьных типов лично­сти, основанных на строго детерминированном процес­се, можно выделить определенные стили семейного воспитания. *Под стилем семейного воспитания следует понимать наиболее характерные способы отношений ро­дителей к ребенку, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выра­жаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия.*

Аксиологический подход к социуму позволяет рас­сматривать личность с позиции ее собственной ценности для общества, т. е. выявляет социальную направленность или, точнее, ориентацию личности на общественные ценности. Этот промежуточный компонент в структуре личности Н. Д. Левитов [62] и А. Г. Ковалев определили как составной и ведущий компонент характера личности [51].

Следовательно, есть основание рассмотреть пробле­му, каким же образом, при каких условиях и обстоятель­ствах происходит формирование того или иного типа личности. Анализируя условия формирования типов лич­ности. Можно выделить основные формы отношений ро­дителей к ребенку и окружающим, которые в последую­щем нами были положены в основу классификации сти­лей семейного воспитания.

Такими основными формами отношений к ребенку и окружающим являются:

• отношение родителей к деятельности ребенка;

• отношение родителей к использованию методов на­казания и поощрения;

• отношение родителей к ребенку;

• отношение родителей к окружающим людям;

• отношение родителей к формированию у ребенка нравственных ценностей;

• отношение родителей к мыслительной деятельности ребенка.

На основе существующих форм отношений родите­лей к ребенку автор выделил следующие стили семей­ного воспитания: попустительский, состязательный, рассудительный, предупредительный, контролирую­щий, сочувствующий. В табл.1 даются основные при­знаки, которыми характеризуются отношения родите­лей к ребенку, и соответствие стилей семейного воспи­тания личности.

Таким образом, стили семейного воспитания форми­руются под воздействием объективных и субъективных факторов и генетических особенностей ребенка. На вы­бор родителями стиля семейного воспитания оказывают влияние в первую очередь тип темперамента, традиции, в которых воспитывались сами родители, научно-педаго­гическая литература, которая имеет как положительное, так и отрицательное значение, так как каждый родитель обращает внимание прежде всего на то, что оправдывает его отношения с ребенком.

В то же время нельзя со счетов снимать и историче­ские факторы развития социально-экономических от­ношений в обществе, которые создают предпосылки для увеличения или уменьшения культивирования по­ложительных или отрицательных стилей семейного воспитания.

**1.2. Современные представления о стилях и результатах семейного воспитания детей**

Если проанализировать историю семейного воспита­ния при Советской власти, то увидим, что семья всегда ставилась в жесткие социально-экономические условия, когда на производстве были заняты не только мать и отец, но даже бабушки и дедушки, а дети были либо бро­шены на произвол судьбы, либо подвергались коллектив­ному, групповому формальному воспитанию.

Сегодня социально-политическое устройство обще­ства с его безответственностью, коррупцией, взяточниче­ством, нравственной распущенностью, карьеризмом, расхождением между словом и делом, отсутствием глас­ности, несоблюдением принципов социальной справед­ливости, производственным воровством, протекциониз­мом не может не отразиться на условиях воспитания де­тей как в семье, так и в школе |50].

**Таблица 1**

**Основные виды отношений и их сочетание с типом личности и стилями воспитания**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  | Типы личности | |  |  |
| Виды отноше­ний | конформный | доминирую­щий | сензитивный | инфантиль­ный | тревожный | интровертив-ный |
| 1. Отношение родителей к деятельности ребенка | Удовлетворе­ние желаний ребенка путем ласки, смире­ния, сопере­живания | Стимулирова­ние к состяза­нию с другими | Предоставле­ние полной свободы дей­ствий | Предупрежде­ние всех само­стоятельных действий, ограничение инициативы | Полное огра­ничение само­стоятельной деятельности | Ребенок пре­доставлен сам себе, имеет полную свобо­ду самостояте­льной деятель­ности |
| 2. Отношение родителей к методам по­ощрения и на­казания | Непоследова­тельное или даже одновре­менное при­менение нака­заний и поощ­рений | Похвала и по­ощрение | Ни похвалы, ни наказаний | Никогда не наказывают, только хвалят | Применение  насильствен­ных мер в виде наказаний | Отсутствуют похвала и на­казание |
| 3. Отношение родителей к ребенку | Отсутствие за­боты о детях | С восторгом, гордостью | С любовью и вниманием, добрые, про­стые отноше­ния | Предупрежда­ют все его тре­бования и же­лания | Жесткие, тре­бовательные | С любовью |
| 4. Отношение родителей к окружающим людям | Ложь и лице­мерие, мелкий расчет и стремление к мелкой нажи­ве | Ставят себя в пример и своего ребенка | Живут жизнью ребенка. По­могают окру­жающим лю­дям | Хвастается своим ребен­ком | Раздражение по отношению к окружаю­щим людям | Доброе терпе­ливое отноше­ние к людям с искренностью и любовью |
| 5. Отношение родителей к нравственным ценностям | Требование от детей соблю­дения внеш­них обрядов, значение ко­торых не объ­ясняется. Со­блюдение внешних при­личий в об­ществе | Требуют фор­мального со­блюдения нравственных норм | Приучают действовать не по шаблону, а по совести | Стараются ла­сками и угово­рами сделать их умными и послушными. Соблюдают внешнее при­личие | Беспрекослов­ное выполне­ние нравст­венных требо­ваний | Строгое тре­бование дей­ствовать по правилам |
| 6. Отношение родителей к мыслительной деятельности ребенка | Не возбужда­ют внимание ребенка, не побуждают к размышлени­ям. Стараются устранить та­кие рассужде­ния | Потакательст-во всему, чем бы ни занимался, лишь бы мог выделиться | Наблюдатель­ность, при­вычка к раз­мышлению над окружаю­щими явлени­ями, понима­ние связи их внутреннего | Не побуждает­ся к размыш­лениям и мыс­лительным действиям, т. к. распоряжа­ется своим временем | Запрещается рассуждать, обязан выпол­нять немед­ленно распо­ряжения | Родители много беседу­ют и рассуж­дают |
| Стиль семей­ного воспита­ния | Попуститель- ский | Состязатель­ный | Рассудитель­ный | Предупреди­тельный | Контролирую­щий | Сочувствую­щий |

Формальное воспитание в семье и школе не может закладывать в души детей нравственную основу поведе­ния и жизнедеятельности. Не функционирует достаточ­но эффективно и сама система воспитывающего обуче­ния, т. к. в ее технологии превалирует назидательное воспитание, навязывание школьникам абстрактных, оторванных от жизни, идеалов, провозглашение само­стоятельности лишь на словах при слабом развитии са­моуправления на деле. Односторонность воспитатель­ных воздействий, не ориентированных па ученика как на личность, отталкивает школьника от педагога, пре­пятствует возникновению духовной общности. Систе­ма воспитания «среднего» человека обезличивает шко­льника, строит все принципы взаимодействия «учи­тель—ученик», «родитель—ребенок» на основе подав­ления человеческой индивидуальности и неординарно­сти. Отсюда отсутствие потребности учителя знать лич­ности своих учеников, низкая культура взаимоотноше­ний и общения, вынужденная авторитарность педагога, слабое владение педагогической техникой, равнодушие к детям или даже открытая неприязнь к ним, акценти­рование внимания на недостатках, неумение понимать учеников [1,5, 8, 10, 11,24,26].

В зарубежной литературе большой интерес представ­ляют работы Э. Берна1.

В отечественной литературе достаточно широко пред­ставлены работы, описывающие стили семейных взаимо­отношений. Например, Л. Г. Саготовская [96] выделяет 6 типов отношений родителей к детям: I) чрезвычайно пристрастное отношение, уверенность, что дети — глав­ное в жизни; 2) безразличное отношение к ребенку, к его запросам, интересам; 3) эгоистическое отношение, когда родители считают ребенка основной рабочей силой се­мьи; 4) отношение к ребенку как объекту воспитания без учета особенностей его личности; 5) отношение к ребен­ку как помехе в карьере и личных делах; 6) уважение к ребенку в сочетании с возложением на него определенных обязанностей.

Академик А. П. Петровский [87] выделяет 5 типов се­мейных отношений: диктат, опека, конфронтация, мир­ное сосуществование на основе невмешательства и со­трудничество.

Из опыта работы с подростками В. В. Юстицкий [120] выделяет четыре типа «почти нормальных семей» со следу­ющими их описаниями: 1) семья с ориентацией на социа­льное недоверие (недоверчивая семья); 2) семья с ориента­цией на удовольствие (легкомысленная семья); 3) семья с ориентацией на авантюризм в достижении целей (хитрая семья); 4) семья с ориентацией на применение силы (драч­ливая семья). Интересным представляется подход к сти­лям взаимоотношений в семье, основанный па темпера­менте и роли воспитания в образовании приневрологических радикалов, описанный В. И. Гариузовым. А. И. Заха­ровым, Д. Н. Исаевым [31]. На основе существующих в природе трех типов темперамента, за исключением четвертого — меланхолического они доказывают, что система неправильного семейного воспитания приводит к психо­неврологическим состояниям детей. Условно ими выделя­ются три основных типа воспитания: «отвергающее» вос­питание или непринятие, гиперсоциализирующее и эго­центрическое. В области психологии, и в частности в пси­хотерапии, нарушения в воспитательном процессе в семье представлены в виде таких отклонений как гипо- и гипер­протекция, безнадзорность, эмоциональная отвержен­ность и повышенная моральная ответственность [67].

Многие школьные практические психологи руководст­вуются классификацией отношений, разработанных Э. Г. Эйдемиллером [117J и В, В. Юстицким [120]. Эти ученые выделяют 6 основных типов семейного воспитания.

1. Потворствующая гиперпротекция (потворствование + повышенная протекция). Подросток в центре вни­мания семьи, и семья стремится к максимальному удов­летворению его потребностей. Этот тип воспитания со­действует развитию истероидных и гипертимных черт ха­рактера у подростка.

2. Доминирующая гиперпротекция (доминирование + гиперпротекция). Подросток в центре внимания родите­лей, которые отдают ему массу сил и времени, в то же время лишая его самостоятельности, ставя многочислен­ные ограничения и запреты. У гипертимных подростков такое воспитание усиливает реакцию эмансипации. При психостенической сензитивной, астено-невротической акцентуации характера оно усиливает астенические чер­ты.

1 *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — **Минск: ПРАМЕБ,** 1992. — 383 с.

3. Жесткое обращение складывается из большого коли­чества требований, предъявляемых к ребенку, числа запре­тов на действия и жестких санкций за невыполнение требо­ваний. При таком типе воспитания усиливаются черты эпилептоидной, психоастеноидной акцентуации характера.

4. Эмоциональное отвержение образуется сочетанием пониженной протекции, игнорированием потребностей ребенка и нередко проявляется в жестком обращении с подростком. В крайнем варианте это воспитание по типу «золушки». При таком типе воспитания усиливаются чер­ты эпилептоидно-лабильной, сензитивной и астено-не­вротической акцентуации характера и могут формирова­ться процессы декомпенсации и невротические расстрой­ства.

5. Повышенная моральная ответственность образует­ся сочетанием высоких требований к подростку с пони­женным вниманием к нему родителей, меньшей заботой о нем. Этот тип воспитания стимулирует развитие черт психостенической акцентуации характера.

6. Безнадзорность. Пониженная протекция + повы­шенный уровень удовлетворения потребностей + пони­женный уровень требований к подростку + пониженное число запретов. Подросток предоставлен сам себе, роди­тели не интересуются им и не контролируют его. Такое воспитание особенно неблагоприятно при акцентуациях по гипертимиому, неустойчивому и конформному типах [117.С. 8].

Рассмотренные типы семейного воспитания в основ­ном объясняют уже имеющиеся изменения в характеро­логических особенностях личности и показывают, наско­лько тот или иной тип воспитания усиливает имеющуюся акцентуацию в характере ребенка.

Конечно, такая типология не приемлема для педаго­гической практики. Учитель, как правило, работает с нормальным ребенком, не имеющим аномалий в характе­ре в сторону заболевания, по только с наметившимися тенденциями в отклонении от нормы.

Предлагаемые нами стили семейного воспитания в соответствии с классификацией характерологических ти­пов личности будут носить иные терминологические названия, чем те, которые были приведены ранее, хотя мно­гие из них соответствуют в той или иной мере уже указан­ным стилям воспитания (см. табл. 2). В основе предлагае­мых нами стилей воспитания лежат причины сложив­шихся отношений в семейном воспитании, которые мож­но представить в виде двух групп:

1) отклонения в характерологических свойствах самих родителей;

2) стремление родителей решать личные проблемы за счет детей.

Таким образом, дети с конформным характерологиче­ским свойством формируются в процессе попуститель­ского стиля семейного воспитания. Дети с доминирую­щим характерологическим свойством формируются у та­ких родителей, чей стиль воспитания, в основном носит соревновательный характер, поэтому его можно назвать состязательным. У родителей с сензитивными характеро­логическими свойствами превалирует рассудительный стиль воспитания детей в семье, т. к. родители в основ­ном придерживаются гуманистического понимания по­строения взаимоотношений с детьми. Дети с ярко выра­женным инфантильным характерологическим свойством могли воспитываться в стиле предупредительного воспи­тания, когда они лишены возможности принимать само­стоятельные решения.

Формирование детей с тревожным характерологиче­ским свойством происходит там, где осуществляется кон­тролирующий стиль семейного воспитания или воспита­ние повышенной моральной ответственности. И, нако­нец, дети с интровертивным характерологическим свой­ством формируются у таких же родителей при так назы­ваемом сочувствующем стиле семейного воспитания.

Следует также отметить, что если особенности харак­терологических свойств родителей лежат в основе фор­мирования личностных свойств детей, то наиболее слож­ные стили воспитания возникают в результате стремле­ния родителей решать личные проблемы за счет детей. В таких случаях у детей формируются несколько характе­рологических свойств, которые могут либо усиливать проявления психогенного характера, либо, наоборот, снижать их. Так, дети с приневрологическими заболева­ниями имеют ярко выраженные свойства: доминирова­ние и тревожность, инфантильность и тревожность.

**Таблица 2**

**Соответствие типов отношений стилям семейного воспитания**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Стили семейного воспитания | | | | | |
| Типы отношений | Попус-тите-льский | Состя-затель-ный | Рассуди-тельный | Преду-предительный | Контро-лиру-ющий | Сочув-ству-ющий |
| СаготовскаяЛ.Г. 1. Чрезвычайно пристра­стное |  |  |  | + |  |  |
| 2. Безразличное | + |  |  |  |  |  |
| 3 Эгоистическое |  |  |  |  |  | + |
| 4. Как к объекту воспитания |  | + |  |  | + |  |
| 5. Помеха в карьере |  |  |  |  | + |  |
| 6. Уважительное |  |  | ++ |  |  | + |
| Петровский А.П. |  |  |  |  |  |  |
| 1.Диктат |  | ++ |  |  |  |  |
| 2. Опека |  |  |  |  |  |  |
| 3. Конфронтация |  |  |  |  | + |  |
| 4. Мирное сосуществова­ние | + |  |  |  |  |  |
| 5. Сотрудничество Юстицкий В.В. |  |  | + |  |  |  |
| 1. Недоверчивое |  |  |  |  |  | + |
| 2. Легкомысленное | + |  |  |  |  |  |
| 3. Авторитарное |  | . + |  |  |  |  |
| 4. Драчливое |  |  |  |  |  | + |
| Гарбузов В.И. Захаров А. И. Исаев Д.Н. |  |  |  |  |  |  |
| 1. Отвергающее |  |  |  |  | + |  |
| 2. Гиперсоциализирую­щее |  |  |  | + |  |  |
| 3. Эгоцентрическое Эйделмиллер Э.Г. Юстицкий В.В. | + |  |  |  |  |  |
| 1. Потворствующая гипе­ропека |  |  |  | + |  |  |
| 2. Доминирующая гипе­ропека |  | + |  | . + |  |  |
| 3. Жестокое обращение |  |  |  |  | + |  |
| 4. Эмоциональное отвержение |  |  |  |  | + |  |
| 5. Повышенная мораль­ная ответственность |  |  |  |  | + |  |
| 6. Безнадзорность | + |  |  |  |  |  |

Менее склонны к психическим заболеваниям учащие­ся с характерологическими свойствами тревожности и конформности, доминирования и сензитивности, инфан­тильности и сензитивности.

Таким образом, диагностика личности школьника по­зволит будущему учителю устанавливать причинно-след­ственные связи воспитания с появлением детей с теми или иными характерологическими свойствами, которые наглядно могут свидетельствовать о нравственном откло­нении в уровне воспитанности учащихся или наметив­шихся изменениях в психическом развитии детей в резу­льтате системы неправильного воспитания. Получение такой информации об учащемся с помощью диагностики позволит учителю сформулировать задачу и поставить ее в случае необходимости перед психологом или психиат­ром, но главным образом, наметить для себя гуманные, педагогически оправданные действия в системе взаимо­отношений с учениками.

Для того чтобы выбирать наиболее рациональные пути построения взаимоотношений с ребенком и его ро­дителями, а также корректировать стиль семейного вос­питания, культивируемый родителями по отношению к ребенку, рассмотрим более подробно результаты воспи­тательных стилей семейного воспитания. Рассмотрим процесс воспитания во всех стилях по формам отноше­ний родителей к детям.

Таким результатом можно считать образующийся со­циально-психологический тип личности.

Среди выдающихся русских педагогов П. Ф. Лесгафт — первый, кто описал идеально-нормальный тип школь­ника на основе структуры личности и условий ее воспи­тания. Он указывает на необходимость изучения влияния наследственных факторов, природы индивидуальных особенностей, организации, от которых зависит развитие как физических качеств, так и всех физиологических и душевных ее проявлений. Воссоздавая индивидуаль­но-нормальный тип личности, он стремился рассмотреть его на природном, социальном и культурологическом уровнях. Этой цели он посвящает целый раздел «Основ­ные проявления ребенка и их значения», где предлагает сразу рассмотреть системную структуру личности, выде­ляя в ней темперамент, тип, характер.

Он, по-видимому, понимал, что для изучения лично­сти необходимы стабильные элементы, которые бы не подвергались быстрым изменениям и позволяли педагогу избирать как стратегические пути в воспитании, так и тактические способы взаимодействия с ребенком: «Рань­ше всего необходимо выяснить, что называть темпераментом, типом, характером ребенка и какие его свойства могут быть названы наследственными.

П. Ф. Лесгафт при анализе влияния темперамента на воспитание использует гуманистическое наследие филосо­фов Канта [46] и Дж. Локка [68]. Но в то же время, будучи истинным гуманистом, он пытается также выяснить, а ка­ково влияние воспитания на темперамент, впервые поло­жив начало рассмотрению влияния стиля воспитательных воздействий, которые могут иметь как положительное зна­чение, так и отрицательное. Так, например, он пишет: «На деле обыкновенно выходит, что слабые проявления легко вызывают неудовольствие, и лиц с таким темпераментом обыкновенно называют «неустойчивыми» и «беспокойны­ми» и от них сторонятся» [65. С. 168].

Рассматривая типы школьников, П. Ф. Лесгафт, по-видимому, опирался на взгляды Б. Гельвинга, кото­рый писал: «Для лучшего наблюдения за ребенком и бо­лее точного выяснения всего замеченного у него будет, по-видимому, выгоднее отличать не только темперамент и характер, но и тип его, который, в свою очередь, сме­шивают то с темпераментом, то с характером».

Раскрывая понятие типа, П. Ф. Лесгафт писал: «Тип ребенка определяется степенью сознательного его отно­шения к окружающей среде и нравственным его развити­ем, т. е. отношением его к природе» [65. С. 168]. Следова­тельно, главными характеристическими качествами типа являются сознательность и правдивость ребенка. Изуче­ние характерологических качеств позволяет раскрыть со­держание типа. Таким образом, П. Ф. Лесгафт показал путь познания типа, которым мы воспользовались при построении диагностической методики, только вместо термина характеристические качества ввели понятие ха­рактерологические свойства.

***Под характерологическими свойствами мы понимаем совокупность нравственных качеств, определяющих созна­тельное отношение человека к окружающей среде.***

Обусловленность появления тех или иных характери­стических качеств позволяет рассматривать сознательные проявления человека как результат воспитания. Под вос­питательным процессом П. Ф. Лесгафт понимал «посте­пенно и последовательно усиливающиеся возбуждения со стороны окружающей среды» [65. С. 168]. При отсутствии возбуждения, а следовательно, и порождаемых им представлений, сознательная деятельность не развивается, ре­бенок остается в состоянии слабоумия.

С помощью стилей семейного воспитания прослежи­вается весь детерминированный процесс развития ребен­ка, позволяющий увидеть все причинно-следственные связи, устанавливающиеся в процессе семейного воспи­тания или учебно-воспитательной деятельности.

Полученные результаты с помощью диагностики по­зволили вычислить социально-психологический тип лич­ности и его характерологические свойства: гармоничный, конформный, доминирующий, сензитивный, инфантиль­ный, тревожный, интровертивный. Яркая их выражен­ность свидетельствует о социально-психологическом типе.

Для описательного анализа социально-педагогиче­ского типа были выделены семь видов отношений школь­ника, по которым можно судить, как проявляются харак­терологические свойства личности (см. табл. З):

1) отношение к людям;

2) отношение к деятельности;

3) отношение к своим возможностям;

4) отношение к коллективу;

5) отношение к себе;

6) отношение к критике;

7) отношение к предъявлению волевых усилий.

**Таблица 3 Социально-психологический тип личности и характеристика его по форме отношений**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Социально-психологические типы личности | | | | | | | |
| отношение | гармонич­ный | конформ­ный | доминирую­щий | Сензитив-ный | инфантиль­ный | тревожный | интровер-тивный |
| 1. К людям | Открытый, правдивый, вежливый | Нечестный, хитрый, из­воротливый, желает понравиться | Вспыльчи­вый, власто­любивый, горделивый, высокомер­ный | Правдивый, откровен­ный, стыд­ливый, до­верчивый, человеколю­бивый | Равнодуш­ный, беспо­мощный, эгоистич­ный, нере­шительный, стеснитель­ный | Замкнутый, грубый, вспыльчи­вый, нетер­пеливый, подозрите­льный | Чуткий, вниматель­ный, зам­кнутый, са­мостоятель­ный, нере­шительный, стеснитель­ный |
| 2. К деятель­ности | В равной степени лю­бит физиче­ский и умст­венный труд | Недобросо­вестный, ак­тивный, на­рушает эти­ческие нор­мы | Активный, ответствен­ный, может нарушать, этические нормы | Добросове­стный, ак­тивный, бо­льше любит умственный труд | Пассивный, безответст­венный, мо­жет не со­блюдать этические нормы | Неисполни­тельный, на­рушает эти­ческие нор­мы, безот­ветственный | Пассивный, любит физи­ческий труд, исполните­льный, доб­росовестный |
| 3. К своим возможно­стям | Адекватное | Преувели­чивает | Завышает | Занижает | Преувели­чивает | Завышает | Занижает |
| 4. К самому себе | Требовате­льный, ве­рен слову | Не самокри­тичен, не ве­рен слову | Требовате­лен к дру­гим, не са­мокритичен, обращает внимание на одежду | Самокрити­чен, не об­ращает вни­мания на одежду | Требовате­лен к дру­гим, не са­мокритичен | Не уверен в себе, обра­щает внима­ние на одеж­ду, не само­критичен | Требовате­лен к себе, верен слову, самокрити­чен |

**1.3.** **Характеристика стилей семейного воспитания и его результатов**

***1.3.1. Попустительский стиль семейного вос­питания***

В процессе попустительского стиля семейного воспи­тания формируется конформный социально-психологи­ческий тип личности в результате следующих отношений:

**1. Отношение родителей к деятельности ребенка** Родители с самого раннего возраста предоставляют ребенку полную бесконтрольную свободу действий. Они, как правило, заняты собой, любят развлекаться и стре­мятся получить как можно больше удовольствий от жиз­ни. Такие родители всегда берут с собой ребенка, если его не с кем оставить, в связи с чем ребенок становится нево­льным участником застольных и увеселительных меро­приятий. Родители совершенно безразличны к потребностям и запросам ребенка и удовлетворяют только те, ко­торые можно легко удовлетворить за счет других людей.

**2. Отношение родителей к использованию методов нака­зания и поощрения**

Родители обучают своих детей беспрекословному вы­полнению правил, требований и их прихотей. Это они де­лают, как правило, неумело и непоследовательно. Они одновременно могут наказать ребенка за непослушание и тут же его поощрить, чтобы ребенок не плакал, если это видят окружающие, чтобы не выглядеть непристойно. Родители не знают меры ни в поощрении, ни в наказа­нии. Они действуют ситуативно в зависимости от того, насколько позволяют обстоятельства или условия регули­ровать поведение ребенка с помощью «кнута и пряника». Родители не задумываются над последствиями своих дей­ствий, поэтому принимают сиюминутные решения, по­зволяющие стабилизировать одномоментные отношения с ребенком, так как в последующем он все равно будет предоставлен сам себе.

**3. Отношение родителей к ребенку**

Родители непоследовательны в проявлении своих чувств к ребенку, часто склонны к построению спекулятивных отношений, когда мать просит ласки у ребенка с помо­щью обещания угостить конфеткой или еще чем-либо, в чем нуждается ребенок. Родители постоянно обещают ре­бенку за выполненную им работу вознаграждение, что фор­мирование привычки в выполнении жизненно важных на­выков и умений необходимо осуществлять за счет упражняемости, которую нужно постоянно стимулировать. Они по­лагают, что ребенок всегда должен видеть, что ему выгодно делать, а что нет. Родители строят свои способы взаимоот­ношений на выгодных для них условиях, непроизвольно культивируют поиск у ребенка наиболее выгодных форм взаимодействия с окружающими, что стимулирует проявле­ние таких качеств, как подхалимаж, угодничество.

**4. Отношение родителей к окружающим людям** Родители постоянно демонстрируют ребенку образец двуличного взаимоотношения с окружающими: друзья­ми, соседями, родственниками. Они постоянно обсужда­ют других людей в присутствии ребенка, а по мере его взросления — вместе с ним. В присутствии ребенка гово­рят положительное и лестное о человеке и совершенно противоположное «за глаза». Они постоянно показывают своему ребенку на личном примере, как можно извлечь выгоду из хороших взаимоотношений с окружающими людьми. При этом родители демонстрируют образцы того, как надо брать в долг и не отдавать, выгодно обме­ниваться вещами и извлекать из любых форм отношений свою личную выгоду, не гнушаясь приемами подкупа и прямого обмана.

**5. Отношение родителей к формированию у ребенка нравственных ценностей**

Ребенку разрешено действовать как вздумается или наиболее выгодно для родителей или для самого ребенка. В выборе форм поведения ребенок свободен, однако в обществе других людей родители требуют от него форма­льного прилюдного соблюдения правил приличия. Нару­шение этих правил предполагает либо наказание ребенка со стороны родителей, либо поощрение. Родители счита­ют, что ребенку не следует объяснять, почему надо со­блюдать те или иные нормы нравственного поведения, он должен их просто запомнить как азбуку и на людях всегда придерживаться общепринятых норм той социальной группы, в которой находится.

**6. Отношение родителей к мыслительной деятельности ребенка**

Такое отношение связано прежде всего с поиском личной выгоды. Поэтому родители постоянно ставят своего ребенка в позицию выбора. Это мыслительная операция, к которой родители приучают своего ребенка. С этой целью они постоянно спекулируют чувствами, требуя от ребенка проявления ласки и внимания к роди­телям. Родители сами мало рассуждают и не учат этому ребенка. Мыслительная деятельность ребенка в основном связана с поиском и ожиданием возможного получения удовольствий. Чаще всего их интеллектуальная деятель­ность направлена на поиск способов как «выкрутиться» из той или иной ситуации, уйти от ответственности в цепи тех жизненных отношений, которые порождены ло­жью и обманом других людей.

**В результате вышеотмеченных стилей семейного воспи­тания у детей формируются собственные новые отношения, которыми характеризуется *конформный социально-психоло­гический тип личности.* Для него характерны следующие виды отношений:**

**1. К людям**

Учащиеся данного типа отличаются от других тем, что очень веселы и подвижны в играх со сверстниками. Однако товарищи с детьми «конформного» типа играют неохот­но. Ученики их считают «подхалимами», «ябедами», «под­лизами», так как они передают учителю все, что делают их товарищи.

Такие учащиеся при удобном случае стараются уго­дить учителю и понравиться. Когда им это удается, они становятся грубыми, самоуверенными, высокомерными со своими товарищами. Стараясь унизить их, они посто­янно чем-то в классе хвастают. Хвастовство, так же, как и ложь, является второй их натурой. Во всем руководству­ются только личной выгодой и совершенно безучастны к страданиям, лишениям и заботам других, хотя внешне могут и выразить сочувствие.

В обращении с людьми они просты, стараются быть фамильярными с теми, от которых зависят, заискивают перед ними и подхалимничают.

**2.К деятельности**

Дети этого типа не любят ни умственный, ни физиче­ский труд. Эта тенденция для них характерна во все воз­растные периоды жизни. Работая, они быстро устают, а поэтому стремятся под всякого рода предлогами отказа­ться от работы, увильнуть или устроить отвлекающее всех мероприятие. Им свойственна высокая активность, но она всегда направлена на поиск личной выгоды, поэтому они недобросовестно относятся к поручаемым им обя­занностям. В юношеском возрасте и зрелом периоде жиз­ни люди этого типа умеют мастерски создавать видимость большой деятельности, будучи руководителями коллек­тива, они имеют либеральный стиль управления людьми. Легко переступают через любые правила и запреты, для них не существует нравственных норм. У них всегда все хорошо, поскольку, мастерски хитря и подставляя дру­гих, они искусно «выходят сухими из воды» при любых ситуациях.

**3. К своим возможностям**

С раннего детства для них не существует ничего не­возможного, так как путем ласки, обмана и даже подкупа добиваются удовлетворения всех своих потребностей. Постепенно это создает высокую уверенность в себе, что' часто граничит с самоуверенностью. Но все достигаемое ими в жизни зависит от других людей, они используют их для удовлетворения своих планов, что делает их уязвимы­ми и зависимыми от других. Безответственно могут обе­щать людям гораздо больше, чем могут сделать на самом деле. Поэтому на них никогда нельзя положиться, так как они могут обмануть и вовсе не сознательно, и не по зло­бе, а просто так, потому что обещая, хотелось выглядеть лучше, чем они есть на самом деле.

**4. К коллективу**

Это единственный тип детей, который не может обхо­диться без детского коллектива. Среди людей они чувст­вуют себя «как рыба в воде». Коллектив для них — это «поле» для интриг и выгодных сделок или просто наличие объектов для обирательства. Они берут понравившиеся им чужие вещи на время, а потом присваивают насовсем. Им безразлично общественное мнение коллектива, хотя внешне они могут руководствоваться интересами коллек­тива.

Они прикидываются бескорыстными людьми, гото­выми отдать все до последнего, что у них есть. Но на са­мом же деле они скупые и жадные, никогда не упускаю­щие своего интереса. Внешняя же бескорыстность - это только средство для завоевания влияния на другого чело­века с целью вхождения к нему в доверие, чтобы в после­дующем взять гораздо больше, чем когда-то отдавал сам.

В младшем подростковом возрасте сверстники не лю­бят этих детей, не желают с ними играть, частенько их даже поколачивают за то, что они любимчики учителей и ябеды. Однако в средних и старших классах не ябеднича­ют в открытую, а наушничают, если об этом их просят учителя.

**5. К себе**

Очень любят себя. Любят наряжаться, смотреться в зеркало. Любовь к себе столь велика, что эгоистическая направленность пронизывает весь их образ мыслей и жизни. Смысл их жизни — удовлетворение своих лич­ных потребностей, которые очень часто не связаны с социальными, поэтому их не интересует ни процесс де­ятельности, ни его результаты. Для них главное — ис­пользовать результат, притом не важно чей, в своих ко­рыстных целях. Поэтому они никогда не бывают требо­вательными к себе, но других могут упрекать за многие недостатки. Они совершенно не самокритичны, поэто­му редко кто из^такого типа мог бьц заниматься само­воспитанием. Зато подростки и взрослые этого типа могут быть наглыми, самоуверенными, циничными, всегда готовыми ради своих удовольствий других при­нести в жертву.

**6.К критике**

Критику дети и взрослые этого типа практически не воспринимают. Они не возмущаются, не протестуют про­тив критических замечаний в свой адрес, они их просто **не** замечают.

Более того, люди конформного типа пытаются оправ­даться. У них множество аргументов, с помощью которых они могут обвинить кого угодно, но только не себя. Такое отношение к замечаниям делает их изворотливыми, для себя всегда непогрешимыми, а самое главное, дает им возможность всегда оставаться в присутствии хорошего духа и веселого безоблачного настроения.

**7. К волевым проявлениям**

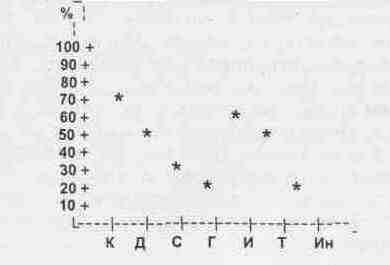
Волевые проявления носят чисто конъюнктурный ха­рактер. Если им выгодно, то они могут быть организован­ными, дисциплинированными, инициативными. Однако это все внешняя формальная сторона их волевых прояв­лений на небольшой промежуток времени, после чего они опять могут возвращаться в свое прошлое состояние, позволяющее им вести себя так, как им вздумается или наиболее удобно и выгодно.

У этого типа детей очень часто может проявляться вы­сокая целеустремленность, чаще всего она связана с та­кими установками, которые прямо или косвенно позво­ляют удовлетворить жизненно важные их потребности. Поэтому мотивы их деятельности жестко связаны с чисто корыстными интересами.

На графике 1 предлагаем профиль конформного со­циально-педагогического типа личности.

**График 1**

**Графический профиль конформного социально-психологического типа**



Таким образом, конформное характерологическое свойство включает в свое содержание следующие качест­ва: нечестность, хвастовство, хитрость и изворотливость, отсутствие чуткости к людям, извлечение из всего личной выгоды, скупость и жадность, требовательность только к другим, ябедничество, склонность к сплетням, клевета, равнодушие, внешняя вежливость, властолюбие, безраз­личие к безнравственным поступкам других, подхалимст­во, недобросовестность.

Проявление отмеченных личностных качеств позволяет им быстро приспособиться к педагогическим воздействиям. Личностные качества имеют явно нравственный изъян, - свидетельствующий больше о моральной дисгармонии уча­щихся данного типа, чем о психологической аномалии. Личностные качества позволяют «конформному» социаль­но-психологическому типу личности выходить из любых сложнейших ситуаций достаточно успешно, не чувствуя и не переживая нравственный дискомфорт.

Однако для нас было открытием, что дети «конформ­ного» характерологического типа имеют низкий интел­лектуальный показатель. В школе они обучаются удов­летворительно за счет построения хороших взаимоотно­шений с учителями. Вероятно, этим объясняется секрет, почему учащиеся всяческим образом стремятся войти в доверие к учителю, используя в этих целях ласку, угодни­чество, ябедничество, лесть, подхалимство.

***1.3.2. Состязательный стиль семейного воспитания***

В процессе состязательного стиля семейного воспита­ния формируется доминирующий социально-психологи­ческий тип личности, благодаря следующим отношениям:

**1. Отношение родителей к деятельности ребенка.** С раннего возраста ищут в действиях ребенка необыч­ное, выдающееся или отличительное от других детей. Ро­дители всячески поощряют любую активную деятель­ность ребенка. В случае успешной деятельности ребенок может быть вознагражден как восторженными эпитета­ми, так и материально. Если на первом этапе состязатель­ная деятельность ребенка протекает заочно, путем срав­нения родителями своего ребенка с другими, то на вто­ром этапе родители сами включаются в активную состя­зательную деятельность с ним, через систему многообраз­ных совместных игр, где родители постоянно отдают чаду пальму первенства. При этом также продолжают востор­гаться его непобедимостью и непревзойденностью. Роди­тели постоянно ищут в своем ребенке выдающиеся каче­ства и поэтому заботятся о том, чтобы ему предоставить максимально широкое поле деятельности для раскрытия его талантов и способностей.

Поэтому, когда ребенок в дошкольном возрасте всту­пает в естественные состязания со сверстниками, то ро­дители всячески поддерживают, учат не сдавать завоеван­ных позиций, бороться за свободное пространство деяте­льного поля. Все это приводит к тому, что ребенок начи­нает верить в свою непобедимость и в свое превосходство над другими, а случаи поражения вызывают у него де­прессию, апатию и отказ от попыток чего-либо добиться в этом виде деятельности.

**2. Отношение родителей к использованию методов нака­зания и поощрения**

Желая управлять деятельной активностью ребенка, родители в основном руководствуются поощрительными методами, которые очень мощно воздействуют на созна­ние ребенка как добавочный стимул. Однако в тех случа­ях, когда ребенок не выполняет норм поведения, наруше­ние которых может, по мнению родителей, порочить их достоинство, наказание может быть достаточно суровым, жестким. Поэтому ребенок быстро усваивает нормы нравственного поведения формально и точно таким же образом в последующем принуждает других выполнять их**,** хотя сам может переступать через любые правила, если они мешают достижению поставленной им цели.

**3. Отношение родителей к ребенку**

Родители в своем ребенке постоянно видят суперлич­ность. Их мало волнуют человеческие качества ребенка, главное, как должен он выглядеть в обществе, чтобы не оказаться последним на иерархических ступенях социу­ма. Поэтому всегда следят за внешним видом ребенка, обучают хорошим манерам и этикету, требуют их демон­страции в обществе. Родители безумно любят своего ре­бенка, защищают его (прав он или неправ) от нападок посторонних. С ребенком общаются на равных, как со взрослым человеком, соответствующим образом предъ­являют к нему и требования.

**4. Отношение родителей к окружающим людям** Родители в окружающих видят только средство дости­жения своих целей. Поэтому к людям предъявляют в основном профессиональные требования и делят на по­лезных для них и бесполезных. Родители предъявляют за­вышенные требования к окружающим их ребенка людям:

при малейших жалобах на их ребенка сразу же ищут недо­статки в том, кто осудил ребенка. Родители не терпят обидчиков их ребенка, вступают с ними в конфликт и всегда требуют моральной или материальной компенса­ции.

**5. Отношение родителей к формированию у ребенка нравственных ценностей**

Формально родители приучают ребенка к исполнению всех форм этикета, которые необходимо соблюдать в обще­стве. С раннего детства родители приучают своих детей правильным манерам поведения за столом, в кругу взрос­лых людей и сверстников. Родители всячески поощряют соблюдение ребенком моральных норм и правил, но не объясняют, что их соблюдение необходимо для формирова­ния человеческих отношений. Родители обучают ребенка правилам приличия для того, чтобы комфортно чувствовать себя среди людей и по возможности выгодно выделиться.

**6. Отношение родителей к мыслительной деятельности ребенка**

Родители внимательно следят за интеллектуальным развитием своих детей и поисковую деятельность ребен­ка поощряют похвалой. Ребенку много читают, расска­зывают, показывают и требуют от него пересказа, осо­бенно среди друзей и знакомых. Дети с раннего возраста приучаются к демонстрации своих интеллектуальных возможностей и к поиску момента их проявления. Одна­ко родители не приучают своих детей к глубоким раз­мышлениям над сутью явлений, восприятию их не толь­ко сознанием, но и душой.

**В результате вышеотмеченного стиля семейного воспи­тания формируется *доминирующий социально-психологиче­ский тип личности,* который культивирует в свою очередь следующие отношения:**

**1. К людям**

Во взаимоотношениях с окружающими доминирую­щий социально-педагогический тип ведет себя по-разно­му. Со старшими, даже в дошкольном возрасте, общается на равных, держится уверенно и спокойно. Сверстников же стремится унизить, наделяя их обидными кличками, не считаясь с их интересами, либо даже притесняя их. Со взрослыми осторожен в словах и в действиях, однако может быстро сорваться, так как очень вспыльчив. Вспыль­чивость чаще всего связана с самолюбием и не зависит от того, справедливо сделано замечание или нет. Что касает­ся их личностного Я, дети этого типа готовы беспощадно расправиться с обидчиком. За это в школе их не любят ни учителя, ни сверстники, хотя в школе они могут учиться на отлично, постоянно демонстрируя свою эрудицию и способности. Достигая успеха в каком бы то ни было деле, они очень гордятся этим перед другими и даже могут хвас­таться, при этом становясь чванливо самоуверенными.

Как правило, высокомерное отношение к окружающим людям очень часто связано с победами над другими. В то же время они всячески хотят понравиться людям, от которых зависит достижение их целей, амбиций и притязаний. Если не удается себя показать в каком-либо деле, они депрессируют и бросают заниматься чем бы то ни было.

**2.К деятельности**

С самого раннего детства занимаются самыми разно­образными видами деятельности, особенно надолго оста­навливаются на тех, которые у них получаются и за кото­рые хвалят. Занимаясь деятельностью, они бегут к роди­телям и демонстрируют свои достижения. Высокая ак­тивность этих детей позволяет им рано достигать значи­тельных успехов, особенно в условиях конкуренции. Же­лание быть первым, лучшим, подчас толкает их на без­нравственные поступки по отношению к соперникам,но они считают, что в борьбе все средства хороши, если при­носят успех. В любом виде деятельности прежде всего ви­дят, какую славу им принесет их занятие, могут ли они в ней максимально раскрыть себя. В любой деятельности их прельщает не процесс и характер работы, от которой они могли бы получить удовольствие, а прежде всего ре­зультат: будет ли он оценен другими, позволит ли им под­няться еще на одну ступеньку, возвысить свой статус в обществе или нет.

**3. К своим возможностям**

Постоянное завышение своих возможностей, хвастов­ство достигнутыми успехами, пренебрежительное отно­шение к неудачникам приводят к тому, что дети домини­рующего социально-педагогического типа очень часто попадают в конфликтные ситуации как со взрослыми, так и со сверстниками. Очень часто дети такого типа хва­стают тем, что все могут, а если не получается, то обвиня­ют других либо обстоятельства. Они берутся за любые

дела, готовы отвечать на любые вопросы лишь бы быть как-то замеченными, а главное, отмеченными другими. Отсутствие ожидаемой оценки за выполненную работу приводит их в состояние ярости, тогда они делаются аг­рессивными и готовы уничтожить и собственную работу, и ту, чья лучше и заслуживает большего внимания.

**4.К коллективу**

В любом коллективе, детском или взрослом, люди этого типа стремятся быть его лидерами, в особенности официальными. Коллектив для этого типа людей не толь­ко место, где он может выделиться, но и орудие, с помо­щью которого, он может «подняться на Олимп», на новую ступеньку в социуме. Будучи рядовыми членами коллек­тива, они всячески стремятся возвыситься над другими за счет демонстрации своих достижений. Встав во главе коллектива, без устали будут подстегивать его членов, чтобы ими руководимые группа, отряд, отдел, подразде­ление и т. д. были лучшими среди других, так как этим са­мым они еще раз подчеркнут перед вышестоящими свое превосходство как руководителя. Поэтому дети этого типа очень любят командовать и распоряжаться другими, а будучи взрослыми, наслаждаются и упиваются этим. Школьники доминирующего типа никогдане защищают своих товарищей и друзей.

**5. К себе**

Эгоцентризм у этого типа личности достигает своего апогея. Они не терпят возражений и готовы «раздавить» любого, кто пытается им противостоять. В спорах всегда ссылаются на авторитеты, а если это не помогает, готовы прибегнуть к силе. Как дети, так и взрослые этого типа требуют уважительного отношения к себе, хотя к другим, считают, можно относиться как угодно, смотря по обсто­ятельствам, то есть, можно и нагрубить, и оскорбить. И, напротив, если кто-то пытается поступить точно так же по отношению к ним или их деятельности, то он полу­чит отпор, скандал, конфликт и даже может нажить себе врага в их лице на многие годы. Но своих обидчиков не прощают и готовы им мстить до конца жизни.

**6. К критике**

Отрицательное отношение к критике этих детей и взрослых приводит к множеству конфликтов как в быто­вых условиях, так и в школе или на производстве. Не тер­пят критических замечаний в свой адрес, считают себя непогрешимыми. Если и допускают промахи, то предпочитают о них не говорить и запрещают это другим. Они тут же могут припомнить вам все ваши недостатки как личности, так как очень наблюдательны. Подмечают в людях их недостатки, чтобы при конфликтном случае можно было бы это вспомнить и заставить молчать с кри­тикой в их адрес. Отрицательное отношение к критике не позволяет им в последующем заниматься самовоспитани­ем, оставляя их самодовольными до конца жизни.

**7. К волевым проявлениям**

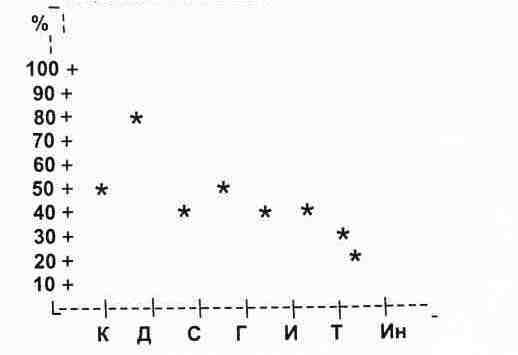
Это очень волевой тип личности, для которого во­люнтаризм является главной чертой, проявляемой в дея­тельности. Постоянно стремятся подчинить не только собственную волю для достижения поставленных ими це­лей, но и сломить волю всех тех, кто оказывает им сопро­тивление в намеченных планах.

С детства это могут быть очень организованные, но не всегда дисциплинированные дети, так как подчинение чужой воле — для них самая большая проблема, часто приводящая к конфликтам. Высокая инициативность в делах, граничащая часто с вероломством, позволяет им, действительно, в жизни достигать значительных вершин за счет других людей, о которых они быстро забывают, поднявшись на новую социальную ступень.

На графике 2 можно представить профиль доминиру­ющего социально-психологического типа личности.

**График 2**

**Графический профиль доминирующего социально-психологического типа**



Таким образом, у учащихся «доминирующего» социа­льно-психологического типа данное характерологическое свойство ярко проявляется в таких качествах, как само­уверенность, высокомерие, эгоистичность, преувеличе­ние своих возможностей, безразличие к интересам кол­лектива, а главное — сосредоточенность на собственной защите и все это при высоком проявлении деятельной ак­тивности.

Психологическая картина, полученная с помощью модифицированного опросника Р. Кеттела, свидетельст­вует о том, что учащиеся доминирующего социаль­но-психологического типа проявляют на высоком уровне следующие личностные качества: общительность, интел­лект, уверенность в себе, возбудимость, доминирование, склонность к риску, социальную смелость; средние зна­чения имеют качества: добросовестность, чувствитель­ность, самоконтроль, напряженность; низкое значение — тревожность.

Среди личностных качеств у учащихся с доминирую­щим характерологическим свойством выделяется качест­во доминирования, что, по-видимому, может объяснить столь сложное нравственное поведение этих учащихся. Все возникающие конфликтные ситуации связаны с окружающими, которые пытаются противодействовать их стремлениям подавить, подчинить. Отсюда ясно их стремление к лидерству, первенству, желание властвовать над другими и в случае неудачи — рост психологического напряжения, возникновение депрессивных состояний или патологического поведения, грубости, проявлений агрессивности, высокомерия, конфликтности и других качеств, составляющих доминирующий социально-педа­гогический тип личности.

***1.3.3. Рассудительный стиль семейного воспитания***

**В процессе рассудительного стиля семейного воспитания формируется сензитивный социально-психологический тип личности. Этому способствуют следующие отношения:**

**1. Отношение родителей к деятельности ребенка**

Родители предоставляют ребенку с раннего возраста полную свободу действий, чтобы ребенок путем самосто­ятельных проб и ошибок приобретал личный опыт. Удов­летворяя главные жизненно важные потребности ребенка в активной деятельности, родители не сдерживают посто­янными окриками и одергиваниями. Они считают, что активность ребенка должна находить естественный вы­ход. Удовлетворяя потребность ребенка либо в общении, либо в познании, родители не ограничивают их рамками времени или своей занятостью. Они терпеливо рассказы­вают и отвечают на все возникающие у ребенка вопросы. При этом стараются не просто ответить на вопросы ре­бенка, а дают им возможность найти самим правильный ответ.

**2. Отношение родителей к использованию методов поощ­рения и наказания**

Родители не считают необходимым поощрять ребенка за то, что он делает с удовольствием. В то же время у них и не возникает ситуаций, где бы ребенок не желал делать чего-либо. Поэтому и нет необходимости применять при­нудительные меры или наказание. Родители считают, что можно обходиться без внешних стимуляторов активиза­ции детей, так как активность есть естественная потреб­ность каждого человека и ею необходимо не управлять, а ее предоставлять, чтобы ребенок сам мог выбрать в соот­ветствии с его внутренними потребностями и интуицией, ту деятельность, процесс которой доставлял бы ему мак­симальное удовольствие.

**3. Отношение родителей к ребенку**

Как правило, это ровные и спокойные взаимоотноше­ния, как между равными личностями. Однако это не фа­мильярные взаимоотношения между ребенком и родите­лями. Последние постоянно держат дистанцию взросло­го, заботящегося и любящего родителя. Теплые добрые взаимоотношения проявляются во всем, как в удовлетво­рении жизненно важных потребностей ребенка в движе­нии и поддержании его статуса в семье, так и в совмест­ной деятельности. Ребенок наравне со взрослыми прини­мает участие и является полноправным членом при реше­нии множества семейных ситуаций. Родители четко сле­дят за тем, чтобы достоинство ребенка никогда не прини­жалось, как членами семьи, так и посторонними людьми. Поэтому у таких родителей дети с достоинством и глубо­ким уважением относятся к окружающим.

**4. Отношение родителей к окружающим людям** Родители не только заботливо относятся к своему ре­бенку. Можно наблюдать, как с таким же вниманием и уважением они относятся и к окружающим их людям, приходя всегда на помощь даже тогда, когда об этом их и не просят. Дети с раннего возраста видят, как их родители уважительно относятся к старшим, к своим родите­лям, т. е. бабушкам и дедушкам. Никогда не спорят по пустякам, не конфликтуют с окружающими, всегда нахо­дят компромисс и видят в людях только хорошее, тем са­мым вырабатывая у ребенка уважение к достоинствам каждого человека. Дети видят, что их родители являются для многих друзей и знакомых источником доброты и тепла, к которым всегда идут люди, чтобы получить под­держку и уверенность в собственных силах.

**5. Формирование у ребенка нравственных ценностей**

Нет детей без шалостей, поступающих всегда прави­льно. Однако есть родители, которые не наказывают ре­бенка, а стремятся понять причины, побуждающие, как им кажется, к негативному поведению. Каждый поступок ребенка родители обсуждают вместе с ним. При этом не читают длинных нотаций, а больше молчат и вниматель­но слушают ребенка, пытаясь понять мотивы его дейст­вий, при этом сожалеют, что ребенок был вынужден так поступить, а иногда даже при необходимости жалеют и страдают вместе с ним над содеянным.

В то же время родители обращают особое внимание на то, какой вред ею ребенок причинил другим, вызыва­ют жалость к пострадавшим в результате конфликта. Та­ким образом, родители не ругают и не учат ребенка, ка­ким способом надо уходить или выпутываться из конф­ликтных ситуаций. Отсутствие наказания порождает у детей не страх перед ним, а желание действовать так. Чтобы не причинять вреда другим, что способствует быстрому формированию у ребенка понятия совестливости, высо­ких нравственных качеств, позволяющих в последующем легко овладевать нормами и правилами взаимоотноше­ний в социуме.

**6. Отношение родителей к мыслительной деятельности ребенка**

Так как родители много беседуют с ребенком, посто­янно отвечают на множество вопросов, у ребенка поддер­живается стойкий интерес и любознательность. Так как ребенок достаточно много времени предоставлен сам себе, он учится занимать себя, придумывая свои игры.

Сталкиваясь со множеством проблем, которые ими­тируют жизнь и деятельность взрослых, ребенок самосто­ятельно осмысливает то, что происходит вокруг него. Ро­дители же терпеливо и подолгу выслушиваюг домыслы и предположения, построенные на знании, личных наблюдениях и опыте. Кроме того, родители преподносят инте­ресные факты, требующие осмысления. Все это способ­ствует развитию творческих возможностей ребенка.

**В результате этого стиля семейного воспитания форми­руется *сензитивный социально-психологический тип лично­сти,* который проявляет в свою очередь следующие отноше­ния:**

**1. К людям**

Это единственный **тип** детей и взрослых, **который** умеет защищать своих друзей и товарищей, если их в чем-то несправедливо обвиняют. Это очень чуткие и вни­мательные к чужому горю и страданиям люди, готовые всегда прийти на помощь и пожертвовать всем, чем они располагают. В общении с людьми всегда искренни, от­кровенны, никогда ничего не скрывают и этим легко рас­полагают к себе людей. Личная незащищенность позво­ляет окружающим пользоваться их доверчивостью, доб­ротой, бескорыстием и готовностью всегда оказать услугу людям.

Однако сами они полагаются только на себя. на свои возможности, никогда не обращаются за поддержкой, так как чрезмерно человеколюбивы и не хотели бы другим доставлять беспокойство. Главной их чертой является непримиримосгь к безнравственным поступкам других лю­дей. хотя многое могут и прощать, но никогда не позво­ляют себе действовать в ущерб другим людям.

**2.К деятельности**

К учебной деятельности относятся очень добросове­стно, ведут себя на уроках спокойно и слушают учебный материал очень внимательно. Однако не принимают все на веру, желают все выяснить и самостоятельно понять суть изучаемых явлений. Часто спорят, отстаивают свою позицию, но не чужими заученными фразами, а с глубо­ким чувством пережитого, пронесенного через глубокое осознание. При недостаточном развитии интеллектуаль­ных задатков дети этого типа все же тяготеют к умствен­ной деятельности и достигают заметных успехов за счет трудолюбия в более зрелом возрасте. Обучаясь в средней школе удовлетворительно, к окончанию ее резко повы­шают балльную успеваемость, если определяются в выбо­ре своей будущей профессии, а высшие учебные заведе­ния могут заканчивать с отличием.

Для этих детей и даже взрослых характерна глубокая увлеченность делом. При этом они могут увлекаться многими делами, так как стремятся к познанию окру­жающего мира, что может им мешать обучаться в школе на отлично. В особенности это характерно для мальчи­ков.

В любой работе находят элементы творчества, как бы ни была она рутинна, так как их интересуют не результа­ты их деятельности, а волнует сам процесс деятельности. Поэтому им нужна не похвала за работy. не вознагражде­ние, а получение более интересного, более сложного и трудного задания, которое бы принесло им наивысшее творческое наслаждение. Будучи взрослыми людьми,онивсегда привносят элемент творчества в свою работу.

**3. К своим возможностям**

Удивительно, что при всей своей неординарности мышления и способностей — это очень скромные дети и взрослые. В отличие от доминирующего социально-психологического типа они, напротив, стремятся не «выпя­чивать» свои достижения и успехи, считают, что в них нет ничего особенного, что нужно было бы переделать и сде­лать лучше. Сензитивный социально-психологический тип личности всегда занижает свои возможности, считая их самыми обычными.

Многие из детей и взрослых этого типа действительно остаются незамеченными в своей оригинальности и про­фессиональном мастерстве, но ничуть не огорчаются, а наоборот, благодарны судьбе за то, что она позволяет им свободно заниматься любимым делом.

**4.К коллективу**

В общении с товарищами они не стремятся к превос­ходству, помогают им во всем бескорыстно. У этого типа детей сильно коллективистское чувство, во имя общих интересов они всегда готовы свои принести в жертву. По­этому всегда являются «душой» коллектива, поддержива­ют оптимистическое настроение и выводят членов кол­лектива из тупиковых, неловких ситуаций.

За свои независимые суждения и нрав этих детей очень часто не любят учителя, а в период их трудовой де­ятельности — руководители, так как они всегда заступа­ются за более слабых, отстаивают коллективные, группо­вые интересы, требуют справедливого отношения к това­рищам или сотрудникам.

**5.К себе**

При всей способности защитить других людей и от­крыто отстаивать интересы коллектива этот тип людей не умеет защищать себя. Они легко ранимы, обидчивы, чув­ствительны к несправедливости. Однако, если «домини­рующий» тип личности вспыльчивый и резкий, когда пы­таются ущемить его личное достоинство, то сензитивный только «вспыхнет», «зарумянится», «зальется краской», но никогда не ответит грубостью и не станет защищаться. Они подолгу могут обижаться, переживать обиду, полу­ченную от близких им людей. В то же время отходчивы и долго обиды не держат. Особо заметим то, что этот тип личности никогда не обращает внимания на себя, на свою одежду, его мысли всегда заняты делами или инте­ресами других людей.

Сензитивный тип личности не умеет любить себя, он весь принадлежит людям, он — альтруист, любящий всех и готовый это делать даже в ущерб себе и своим чув­ствам.

**6. К критике и замечаниям**

У этих детей наблюдается повышенная чувствитель­ность к критическим замечаниям в свой адрес. Однако это не приводит их в крайнее раздражение. Они спокой­но воспринимают справедливые замечания и могут по­просить прощения, если замечания справедливы. Спра­ведливые замечания или критика приводят их в замеша­тельство, они могут стыдиться своего поступка, так как понятия совести и чести для них являются главными нравственными ценностями. Высокая самокритичность и адекватное понимание замечаний способствуют в подро­стковом возрасте интенсивной работе над собой, что рез­ко преображает сензитивный тип личности в период их зрелости.

Несправедливая же критика, или даже критиканство не по существу, их обижает, выбивает надолго из актив­ной деятельности, а порой мобилизует, они как бы дока­зывают свою правоту действиями, а не разговорами.

**7. К волевым проявлениям**

По мере своего взросления волевые проявления сензитивного типа усиливаются. Этот тип личности раскры­вается постепенно и лишь на первых этапах жизни ничем не примечателен, не демонстрирует четко обозначенных волевых установок в достижении целей. Многим кажется, что это легко ранимая, податливая, запросто управляемая личность. Однако на самом деле такие дети и взрослые лишь до поры, до времени позволяют окружающим без­наказанно пользоваться их расположением, злоупотреблять их вниманием. Это очень целеустремленные, всегда с инициативой (которая подчас для них становится нака­зуемой) люди, которые спешат со своими инновациями, опережая время и готовность других понять их. С годами этот тип личности проявляет себя как дельная волевая натура, но очень добрая, легко ранимая и не защищенная от нападок других.

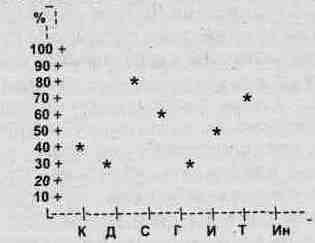
На графике 3 можно рассмотреть профиль сензитивного социально-психологического типа личности.

Психологическая характеристика учащихся с ярко выраженным сензитивным характерологическим свой­ством, полученная по модифицированному опроснику Р. Кеттела, свидетельствует о проявлении следующих личностных качеств: чувствительности, добросовестно­сти, общительности, самоконтроля, достаточной уве­ренности в себе;.у них обнаруживаются средние значе­ния по качествам: сообразительности, склонности к риску, тревожности и низкие величины по качествам:

возбуждения, доминирования, социальной смелости, напряженности.

**График 3**

**Графический профиль сензитивного сппияльнп-психологического типа**



Сензитивному характерологическому свойству соот­ветствует качество чувствительности, которое сочетается с такими качествами, как общительность, добросовест­ность, высокий самоконтроль.

Психологические показатели, характеризующие сен­зитивный социально-психологический тип детей, позво­ляют объяснить нравственный портрет младших школь­ников, обращая внимание прежде всего на то, что они чутки к несправедливости и, в первую очередь, по отношению к своим товарищам. Общение составляет главную особенность, Так "как позволяет преодолеть робость, за­стенчивость и трудности быстрого схождения с детьми. В отличие от других детей, эти учащиеся любят играть с детьми как моложе себя, так и старше, что практически не характерно для учащихся с доминирующими и тревож­ными характерологическими свойствами.

***1.3.4. Предупредительный стиль семейного воспитания***

В процессе предупредительного стиля семейного вос­питания формируется инфантильный социально-психо­логический тип личности.

В этом стиле семейного воспитания родители культиви­руют следующие отношения. Такой стиль семейного вос­питания возникает в результате двух условий. Первое усло­вие связано с тем, что ребенок рождается слабым, болез­ненным или инертным по типу нервной системы. Второе условие связано с особенностями характера родителей, сформированного на беспокойно-мнительных мироощу­щениях. Им все время кажется, что ребенок слаб, болезнен или может стать таковым. И в первом, и во втором случаях родители в равной степени склонны к предупредительному стилю семейного воспитания. В этом стиле семейного вос­питания родители культивируют следующие отношения.

**1. Отношение родителей к деятельности ребенка** Родители считают, что ребенок не должен действовать самостоятельно. С ним необходимо постоянно занима­ться, не оставлять его ни на минуту без внимания. Поэ­тому родители предпочитают сами много рассказывать ребенку, читать, показывать, отвлекая его от беспоря­дочных и хаотических действий. Ребенок полностью лишен активной деятельности и является пассивным созерцателем или постоянно развлекаемым родителя­ми. Такое ограничение ребенка в действиях связано со страхом родителей, как бы ребенок не подвергся ка­ким-либо опасностям в процессе самостоятельной дея­тельности, как бы не укололся или не ударил себя тем или иным инструментом, либо, напротив, не сломал игрушку, не повредил в доме мебель или не был обижен кем-либо.

**2. Отношение родителей к использованию методов по­ощрения и наказания**

Родители никогда в дошкольном возрасте не наказы­вают своего ребенка ни за какие проступки и выходки. Напротив, родители испытывают чувство вины перед ре­бенком, если он капризничает, если не могут удовлетво­рить его прихоть. Родители сильно переживают, если кто-либо жестко обходится с их ребенком.

Родители много хвалят своего ребенка, поддерживают любые совершаемые самостоятельные активные дейст­вия. Пытаясь сделать ребенка более уверенным в себе, родители применяют не только моральные стимулы в ка­честве поощрения, но и вознаграждают материально. Ча­стое стимулирование положительными средствами порой приводит к малой их эффективности.

**3. Отношение родителей к ребенку**

Полная покорность родителей ребенку: беспреко­словное выполнение всех его желаний, страх перед кап­ризами, высокая готовность гасить их любыми возмож­ными и невозможными способами. Родители не чают души в своем ребенке и готовы отдать ему все, чтобы он не испытал тех трудностей, болезней и невзгод, которые испытали они сами. Безмерная любовь родителей к ре­бенку толкает их на самый изощренный путь бесконечно­го проявления любви и ласки. Такие родители вплоть до подросткового возраста или даже до совершеннолетия ни на шаг не отпускают ребенка от себя из страха, как бы их дитя не пошло по дурному пути, не связалось с беспутны­ми или педагогически запущенными детьми.

**4. Отношение родителей к окружающим людям**

Для родителей окружающие люди служат средством достижения своих целей, что делает их зависимыми от ситуаций и обстоятельств. Родители с большим опасени­ем относятся к окружающим их людям, так как постоян­но обеспокоены тем, что те могут принести им массу неп­риятностей. Поэтому родители вступают в систему взаи­моотношений только с теми, от которых может быть ка­кая-то помощь или поддержка. Родители сами подбирают друзей для своего ребенка, пытаясь контролировать всю систему взаимоотношений их ребенка со сверстниками и стараясь свести к минимуму их воздействия. Они ревно­стно относятся к самостоятельным проявлениям ребенка в этой системе взаимоотношений.

**5. Формирование у ребенка нравственных ценностей**

Как правило, родители больше озабочены не тем, какповедет себя ребенок в той или иной ситуации, а прежде всего как удовлетворить всеего потребности и желания. Поэтому господствуют полная вседозволенность и потакание. Главный метод воспитания достаточно образно выражается русской пословицей: «Чем бы дитя ни теши­лось, лишь бы не плакало». Ребенку прощаются все его шалости, даже если ребенок обидит другого человека сло­вом или физическим воздействием, которое объясняется несмышленым возрастом. Впоследствии это приводит к тому, что ребенок практически безразличен к нравствен­ным принципам, ведет себя так, как члены той социаль­ной группы, в которой он находится. У ребенка склады­вается формальная, ситуативная мораль, которая связана чаще всего с представлениями о том, насколько те или иные социальные нормы мешают или благоприятствуют удовлетворению его потребностей, т. е. соответствуют морали его эгоистической социальной направленности личности.

**6. Отношение родителей к мыслительной деятельности ребенка**

Так как ребенок с раннего детства лишен самостоя­тельной деятельности, то это приводит к некоторой за­держке в развитии мыслительных операций, связанных с абстрактным представлением об окружающих явле­ниях, в период обучения в начальной школе. В этот пе­риод у инфантильного типа детей наблюдается потреб­ность в действиях руками, т. е. в манипулировании предметами и инструментами, то, что остальные дети освоили в дошкольный период. Поэтому у этих детей в основном развит способ мыслительных операций от предметного действия к абстрагированию, в то время как у их сверстников — от абстрактных операций к предметному действию.

Однако это единственный тип детей, у которых суще­ствует готовность к одновременной деятельности руками и головой, т. е. с помощью практического действия по­знавать теоретические абстракции. Для такого типа детей больше соответствует обучение по системе Л. В.Занкова или Э. С. Френэ и совсем не соответствует система обуче­ния в начальной школе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдо­ва.

**В результате попустительского стиля семейного воспи­тания формируется *инфантильный социально-психологиче­ский тип личности,* который, в свою очередь, имеет следу­ющий вид отношений:**

**1. К людям**

К окружающим людям, особенно в новой обстанов­ке, такие дети относятся настороженно, с подозрением, а к своим близким холодны и равнодушны, если те не удовлетворяют их потребностей и капризов. Это совер­шенно безобидные дети, которые ничего плохого не де­лают другим, но и ничего хорошего, так как в основном озабочены удовлетворением своих желаний. Внешне со­здается даже впечатление, что это скромные стеснитель­ные дети, но на самом деле они просто безразличны к окружающим их людям. Им безразлично, что делают окружающие люди, совершают ли безнравственные по­ступки или творят добро. Для них важно, чтобы их не беспокоили. В подростковом возрасте они ищут себе друзей, т. е. тех, на кого они могли бы положиться в дружбе. В товарищеских отношениях дети этого типа, да и взрослые, всегда ведомы. Поэтому их потребности на самом деле очень часто являются отражением интересов их товарищей и друзей. В дружбе не всегда верны, могут предать своего товарища, подвести, если им самим гро­зит опасность. Они совершенно не переносят наказаний и легко поддаются воздействию других людей, если им это выгодно.

Дети этого типа, а также взрослые, главным образом ориентированы на поддержку со стороны. Чрезвычайно зависимы от своих опекунов и чувствуют себя беспомощ­ными и растерянными без них.

**2.К деятельности**

Это очень своевольный тип личности, который за­нимается лишь тем, что ему нравится. Поэтому, даже при хороших природных интеллектуальных, задатках, если у этих детей нет установки на обучение, то она практически и не формируется в процессе учебной дея­тельности, что приводит к плохой успеваемости. Такие дети в начальной школе не садятся самостоятельно за Подготовку домашних заданий, а, если их заставить за­ниматься, то они бесконечно отвлекаются на свои лю­бимые занятия. Родителей же они принуждают делать за них уроки под различными предлогами: «не понима­ют задание», «не знают, как его выполнить» или ссыла­ются на плохое самочувствие. Уроки, как правило, де­лают долго и формально, записывая все то, что за них сделали родители.

41

Зато эти дети с удовольствием любят работать рука­ми — пилить, строгать, лепить, разбирать, шить, выши­вать, готовить пищу, играть на музыкальных инструмен­тах или заниматься спортом. В младшем школьном воз­расте могут быть и не заметны ремесленнические наклон­ности, но в средней школе начинают проявляться более

явно.

Если не заметить тяготения этих детей к квазипрофес­сиональным видам деятельности в младшем подростковом возрасте, то в старшем подростковом периоде у этих детей может появиться тенденция к простым способам получения удовольствий, которые могут быть связаны с курением, распитием спиртных напитков или просто бесцельным вре­мяпрепровождением. У этого типа детей утилитарное отно­шение к деятельности. Работа либо должна доставлять удо­вольствие, либо результаты работы должны давать материа­льный достаток для удовлетворения их желания. Прагма­тизм является главной чертой их характера, что отражается на отношении к учебной деятельности, в которой они не видят прока, а отдаленные результаты их не привлекают. Более того, этим детям свойственен способ познания окру­жающего мира от предметного действия к абстрактному восприятию, что не свойственно для современных систем обучения в отечественных школах.

**3. К своим возможностям**

Так как «инфантильного» типа дети не прошли в детст­ве всех стадий освоения предметного мира и компенсиру­ют этот пробел в школе, то они адекватно оценивают свои возможности. Без страха, но осторожно, тайком, без спро­са пробуют осваивать все, что ранее ими было непознано. Поэтому они никогда не хвастают, чем занимаются или что умеют делать. По-видимому, дети этого типа склонны к занижению своих способностей, так как не уверены в том, что они все делают правильно и достаточно хорошо. Отсюда столь великая секретность того, чем они занима­ются. Обращает внимание то, что к старшему подростко­вому возрасту они начинают претендовать на большую свою значимость в обществе, что делает их ранимыми, так как в действительности занимаемое ими место в социаль­ной группе находится на нижних этажах социальной лест­ницы, а претендовать практически не на что.

**4.К коллективу**

Данного типа дети в младшем школьном возрасте практически не нуждаются в коллективе, абсолютно к нему равнодушны, точно так же, как и коллектив к ним. Они в основном приглядываются к деталям и делают лишь то, что и все члены коллектива. В период обучения в средней школе эти дети пытаются найти себе друга и очень легко поэтому попадают под влияние или коллек­тива, или лидеров. Особо опасным может быть влияние со стороны неформальных, а порой асоциальных групп, так как дети инфантильного типа не имеют своих мораль­ных устоев и подвержены принятию на веру любой мора­ли, лишь бы ее нормы не мешали получению удовольст­вий, в погоню за которыми они пускаются в подростко­вом возрасте.

В отдельных случаях коллективные отношения им за­меняют их родители, и они абсолютно безразличны как к коллективным интересам, так и к его членам.

**5.К себе**

Дети инфантильного типа очень любят себя, поэтому никогда не бывают самокритичны и во всех бедах обви­няют других. Как дети, так и взрослые этого типа требуют много внимания к себе. Они любят хорошо одеваться, вкусно есть и наслаждаться жизнью; считают, что все удовольствия в детстве им должны обеспечивать родите­ли, поэтому очень требовательны к ним, а порой бывают жестокими, если их желания не удовлетворяются. Будучи взрослыми, они ищут поддержки во внешних условиях и благодарны любой помощи.

Подростки этого типа и даже взрослые настолько себя любят, что если задеть их самолюбие или стоит им оказа­ться в крайне тупиковой ситуации, то, не находя самосто­ятельно выхода из нее, могут закончить жизнь самоубий­ством. Склонность к суициду связана прежде всего с их беспомощностью перед принятием самостоятельного ре­шения.

**6. К критике и замечаниям**

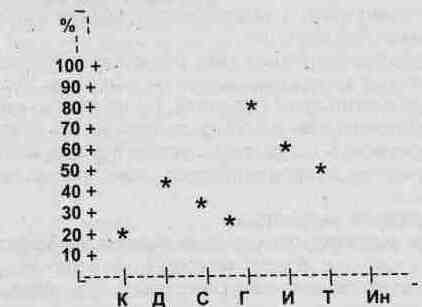
Мы уже замечали, что эти дети и взрослые безразлично относятся к критике. Это характерно в особенности для до­школьного и школьного возраста до периода полового со­зревания. До этого момента они «непробиваемы» никакими критическими замечаниями. Однако в период полового со­зревания, как и все подростки, они щепетильно,относятся к замечаниям. В особенности не позволяют это делать близким или учителям, сильно обижаются, впадают в апатию, а при публичном оскорблении готовы «наложить на себя руки». В этот период жизни критика воспринимается ими болезненно и может быть смертельно опасной.

**7. К волевым проявлениям**

Нельзя назвать детей этого типа безвольными, так как в своих капризах они добиваются всегда успеха. Трудно их назвать неорганизованными или недисциплинирован­ными, так как свою любимую деятельность всегда орга­низуют безупречно. Ведут себя эти дети спокойно, нару­шают дисциплину, как правило, за компанию, так как, оставшись один на один с собой, у них не возникает же­лания шалить, бегать, крушить или еще чего-либо, что делают чрезмерно активные дети. Инициатива их не но­сит социальный характер и чаще всего связана с эгоисти­ческими устремлениями. Такого типа дети могут быть и целеустремленными, если обретают любимую деятель­ность в виде будущей профессии. Это очень часто подтал­кивает их к более успешному обучению, т. е. заставляют работать, напрягая свою волю и в том виде деятельности, который для них. непривлекателен, но во имя любимых занятий могут идти на столь тяжелую жертву, чтобы еще успешнее обучаться.

**График 4**

**Графический профиль инфантильного социально-психологического типа**



На графике 4 дан профиль инфантильного социаль­но-психологического типа личности школьника.

Таким образом, главными отличительными чертами являются несамостоятельность, неспособность к приня­тию решений, действование лишь по чьему-либо указанию, равнодушие и холодность, безразличие и безучастие к трудностям и проблемам семьи, коллектива, беспомощ­ность, осторожность, сдержанность в действиях и словах, исполнительность при условии контроля, пассивность, бе­зответственность, неуверенность в своих силах, неоргани­зованность, недисциплинированность, безынициатив­ность.

Если провести анализ по показателям индивидуаль­ного профиля личности, который характеризует данный тип, то можно убедиться, что для них вторым ярко выра­женным характерологическим свойством является тре­вожность и доминирование.

Психологическая характеристика школьников ин­фантильного социально-педагогического типа объяс­няется развитием следующих личностных факторов по Р. Кеттелу: D — неторопливость, сдержанность, флег­матичность, F — благоразумие, рассудительность, осто­рожность, расслабленность, спокойствие, невозмути­мость.

Школьники инфантильного социально-психологи­ческого типа, действительно, кажутся очень сдержанны­ми, но это у них не от флегматичного темперамента, а прежде всего от безразличия к предлагаемым им видам деятельности, особенно, если они связаны с трудовыми операциями и требуют волевых усилий. Безразличие и флегматизм у таких детей исчезают быстро, когда им предлагают различные развлечения, игры, забавы. Для этих детей больше свойственны не рассудительность и благоразумие, а осторожность, с которой они приступа­ют к делу, а поэтому чаще всего бездействуют дома, сло­няются в поисках занятий, а в школе мечтательно смот­рят в окно.

Спокойствие и невозмутимость, безразличие к резу­льтатам своей деятельности определяются тем, что дети данного типа никогда не имеют собственных четких це­лей, к которым бы стремились, так как их побуждения связаны только с получением удовольствия. Такие дети к 6—7 классу бросают обучение в школе и ведут распущен­ный образ жизни.

Если школьники инфантильного социально-педаго­гического типа у учителей не вызывают беспокойства в плане воспитания (настораживает лишь их успевае­мость), то у родителей в подростковый период с такими детьми большие трудности.

***1.3.5. Контролирующий стиль семейного воспитания***

В процессе контролирующего стиля семейного воспи­тания формируется тревожный социально-психологиче­ский тип личности.

Возникновению подобного типа личности способст­вуют 4 условия:

1. Ребенок воспитывается в детском доме или опеку­нами при жестком обращении с ним.

2. Родители контролируют деятельность своего ребен­ка со слов окружающих, наказывая его по первому же на­говору.

3. Ребенок до 5 лет без родителей оказывается в боль­нице и подвергается лечению, связанному со страхом и болью, а также жесткому обращению со стороны разно­возрастных членов палаты.

4. Родители имеют повышенную моральную ответст­венность за воспитание своего ребенка и обращаются с ним жестоко.

Все эти условия вызывают защитную реакцию у детей, но чаще всего родители культивируют воспитание на основе четвертого условия, что в общем-то немногим от­личается по характеру от остальных трех. При всех четырех условиях родители культивируют следующие отношения.

1. **Отношение родителей к деятельности ребенка**

Родители предоставляют ребенку ограниченную свобо­ду действий, строго контролируя выход действий ребенка за рамки родительских представлений. Родители педан­тично следят за тем, чтобы ребенок придерживался режи­ма дня, своевременно овладевал жизненно важными на­выками и умениями, строго закрепляют круг обязательных дел, за выполнением которых четко следят. Дети же посто­янно стремятся уйти из-под навязчивого контроля родите­лей. Если родители и предоставляют ребенку свободу дей­ствий, то все равно косвенным путем следят за его поведе­нием. Запрет на свободную деятельность вызывает бурный протест у ребенка и усиливает хаотический поиск спосо­бов скрыться из-под контроля родителей.

**2. Отношение родителей к использованию методов по­ощрения и наказания**

Постоянно действующий или временный контроль всегда требует твоего логического завершения. Поэтому родители вынуждены наказывать за неправильное пове­дение и поощрять за правильное. Однако чаще приходит­ся наказывать либо для упреждения возможных негатив­ных поступков ребенка, либо по поводу уже свершивших­ся. При этом родители начинают с простого коман­дно-приказного тона, в последующем переходят к крику, постановке в угол, наказанию ремнем, запретам на удов­летворение потребностей ребенка в игре и развлечениях. Мало того, родители считают, что за один и тот же про­ступок мера наказания должна постоянно возрастать. Не­которые родители бьют своих детей до тех пор, пока ребе­нок не перестанет плакать. Это приводит к глубоким психологическим срывам в состоянии детей.

Родители часто требуют на счет (раз, два, два с поло­виной, три) выполнить их распоряжение, после чего пе­дантично приводят в исполнение свой приговор.

Широко применяя меры наказания, родители добива­ются послушания ребенка. Однако сиюминутный успех в управлении ребенком не гарантирует в последующем нормальное его поведение.

У родителей имеется целый арсенал оправдательных мотивов своего жесткого обращения с ребенком: «нет терпения», «если не наказывать, совсем отобьется от рук», «нас били, и мы выросли хорошими людьми». Мож­но услышать даже такие оправдательные заявления:

«Дети должны воспитываться в страхе, примером для это­го является дрессировка животных. Собака, не испыты­вающая страха, плохо выполняет команды хозяина».

Родители, как правило, бывают скупы на ласку, по­хвалу, поддержку ребенка. Чаще всего родители видят бо­льше недостатков в своем ребенке, чем достоинств, тре­бующих вознаграждения.

**3. Отношение родителей к ребенку** Повышенная моральная ответственность заставляет родителей видеть в своем ребенке такой объект воспита­ния, который может пойти по негативному пути разви­тия. Чрезмерное увлечение системами воспитания требу­ет от родителей, чтобы они придерживались строгих пра­вил и предписаний. Родители считают, что явно проявля­емая любовь к ребенку только его балует, делает неуправ­ляемым. Ласкают родители ребенка очень редко, в основ­ном же предъявляют к нему высокие требования, желая сформировать у него большое количество личностных ка­честв, которые, как считают родители, трудно поддаются воспитанию обычными методами, требуют постоянного

контроля за действиями ребенка.

В остальных случаях отношения родителей к ребенку или воспитателей или опекунов могут носить характер «ребенок — мишень», на которого сыплются все шишки [66]. Жесткое обращение с ребенком как эпизодическое явление может возникнуть в результате потери одним из родителей работы, размолвки между супругами, смерти одного из них, рождения ребенка в результате нежелате­льной беременности, эмоциональной подавленности и желания все выместить на ребенке.

Очень часто причиной неоправданно жесткого эпизо­дического отношения к ребенку является отсутствие эле­ментарных знаний о развитии детской психики.

**4. Отношение родителей к окружающим людям**

Родителям все время кажется, что их ребенок достав­ляет окружающим хлопоты. Поэтому они всячески изви­няются перед окружающими за совершаемые ребенком поступки. Могут иногда наказывать ребенка демонстра­тивно. В то же время придирчивы к окружающим, посто­янно критикуют всех за неправильное поведение по от­ношению к ним или их ребенку. Родители бывают даже агрессивными к окружающим, если, как им кажется, они нарушают общепринятые нормы. Как правило, такие ро­дители — очень обеспокоенные люди, настороженно от­носящиеся к окружающим, так как очень встревожены возможным вероломством последних.

**5. Формирование у ребенка нравственных ценностей**

Родители чрезмерно обеспокоены тем, чтобы их ребе­нок стал высоконравственной личностью, и поэтому пред­почитают контролировать его безнравственные поступки и действия, пока они не превратились в привычки. Однако принципиальная упражняемость ребенка в нравственных поступках приводит к противоположному эффекту. Роди­тели постоянно требуют от ребенка с ранних лет, чтобы он говорил волшебные слова «спасибо», «пожалуйста», , «здравствуйте», «до свидания». Все это вбивается ребенку путем насилия, мелкого шантажа или даже спекулятивных форм отношений. Стремление родителей уличить своего ребенка в неблаговидных поступках формирует у детей устойчивый стереотип неуверенности в себе, желание все делать украдкой. Дети не могут разобраться в том, как себя вести, т. к. родители постоянно недовольны их поведением. Поэтому поступки ребенка становятся неадекватными, принимают формы защитных реакций.

**6. Отношение родителей к мыслительной деятельности ребенка**

Ребенку разрешено с определенными ограничения­ми действовать самостоятельно, что благоприятно воз­действует на его мыслительную деятельность. Однако постоянные окрики, запреты не позволяют ребенку длительно сосредоточиться на чем-либо, что делает его сознание очень беспокойным, а мысли — скачущими с одного объекта на другой. Суетливость в действиях от­ражается на мыслительных операциях ребенка. Он бы­стро схватывает новую информацию, хорошо ее запо­минает, но плохо воспроизводит и совсем затрудняется мыслить творчески, так как постоянно боится ошиби­ться. Большая внутренняя тревожность ребенка не по­зволяет ему размышлять над наблюдаемыми им явле­ниями окружающего мира.

**В результате контролирующего стиля семейного воспи­тания формируется *тревожный социально-психологический тип личности,* который имеет следующие виды отношений:**

**1. К людям**

Внешне учащиеся данного типа выглядят угрюмо, чрезвычайно подозрительны к старшим и сосредоточены на личной защите. В движениях и рассуждениях очень резки и вспыльчивы, поэтому конфликтны даже в тех случаях, когда бы хотели вместе играть или общаться.

В силу этого в особые рассуждения не пускаются, даже избегают их, что создает дополнительные трудности в общении с ними. Очень ценят товарищество, хотя им трудно с кем-либо сблизиться. Чаще всего дружат с себе подобными, но лишь для взаимной защиты и поддержки. Своего товарища в случае общего преследования никогда не выдадут и даже жесточайшие наказания не могут при­нудить их к этому.

Постоянная настороженность и готовность к конф­ликту делает их неуверенными в себе и нерешительными, но требовательными к другим, ведет к замкнутости и гру­бости. Грубость и постоянное стремление сделать все на­оборот, назло, влекут за собой преследование их, а в по­следующем и жестокие наказания как со стороны родите­лей, так и учителей-воспитателей. Все это только еще бо­льше ожесточает их, делает беспощадными ко всем тем, кто зависит от них, будь то животные или сверстники. 49

Если это животные, то они их истязают, уничтожают и, чем больше причиняют страданий, тем выше удовлетво­рение. Если это сверстники, то пытаются их ущипнуть, уколоть или ударить. Если попадутся неодушевленные предметы, то они стремятся их испортить, исковеркать, сжечь. При виде таких же разрушительных, сильных впе­чатлениями сцен они становятся все более циничными и жестокими.

**2.К деятельности**

Дети этого типа с трудом могут сосредоточиться на од­ном виде деятельности. Они постоянно мечутся, хватаясь то за одну работу, то за другую. В школе не могут спокойно проработать 10—15 минут, начинают все ронять, беспоко­ить товарищей, сидящих рядом, впереди или даже позади себя. Несмотря на свою «вертлявость» и постоянные отвле­чения, дети этого типа все-таки в начальной школе могут обучаться достаточно успешно. Однако в средних классах успеваемость их быстро снижается, так как они плохо адап­тируются к требованиям разных учителей, которые, стре­мясь управлять ребенком такого типа, очень часто исполь­зуют оценку как регулятор их поведения. Такое отношение учителей к «тревожному» типу личности школьника приво­дит к тому, что к окончанию средней школы те негативно относятся к обучению, стремясь избежать встреч с учителя­ми, так как кроме унижения их достоинства, они ничего не испытывают.

В трудовой деятельности дети этого типа подчас могут зарекомендовать себя в подростковом возрасте лучше, чем в учебной, как бы компенсируя неудачи в одной об­ласти деятельности другой, более удачной.

Очень сложно детей этого типа привлекать к работе в кружках, спортивных секциях, в которые они просто не желают идти из страха, что там нужно будет занимать первые места или демонстрировать свое искусство. С од­ной стороны, эти дети как бы боятся показать себя, а с другой — в них живет подспудное желание выделиться, быть замеченными, так как их статус очень низок в груп­пе, вплоть до того, что многие из них бывают изгоями в классе. Поэтому для этих детей важна оценка результатов их деятельности другими, и в этом они похожи на «доми­нирующий» тип личности, с той разницей, что последний активно этого добивается в социальной группе, а тревож­ный — пассивен, неуверен и постоянно дожидается этой положительной оценки.

**3. К своим возможностям**

Как уже было отмечено выше, дети этого типа проти­воречивы в своих желаниях демонстрировать свои воз­можности и, чем старше они становятся, тем быстрее на­чинает нарастать их «комплексование». Все чаще они де­монстрируют свою неспособность. Это выражается под­час в том, что, берясь за какую-либо, даже интересную и привлекательную для них работу, будь то сборка конст­руктора, рисование или лепка, при первых же трудностях бросают ее и могут даже с ненавистью уничтожить все, что связывало их с этой работой, т. е. скомкать пласти­лин, разрушить модель и т.д.

Занижая свои возможности, дети этого типа в подрост­ковом и юношеском возрасте с трудом определяются про­фессионально. Они говорят, что им ничего не нравится, высокомерно относятся ко всяким видам трудовой деяте­льности, но это лишь их защитная реакция, чтобы спря­тать страх перед предстоящей трудовой деятельностью. Освоив профессию, такие люди исполнительны до педан­тичности и становятся очень требовательны к людям.

**4.К коллективу**

У детей этого типа двоякое чувство к коллективу. С одной стороны, они желают быть его членом, а с дру­гой — у них испорчены отношения с каждым. В дошколь­ном возрасте, если они адаптировались к детям детского сада, то мирно могут играть со сверстниками. В началь­ной же школе они длительное время конфликтуют со все­ми подряд, вплоть до учителя. Они с трудом играют в коллективные игры на переменах, чаще стоят в стороне и исподтишка пытаются мешать играющим. Им очень хо­чется, чтобы дети обратили внимание на них, но привле­кать внимание они не умеют, поэтому кроме тычков, пинков и грубого отношения к своим товарищам, от них трудно дождаться чего-либо другого. Нарушение системы общения у этого типа детей явно обнаруживается в кол­лективных отношениях. Становясь изгоями в классе, они превращаются в озлобленных и мстительных, никогда ни о ком не отзывающихся почтительно, не желающих ни с кем дружить, кроме себе подобных.

**5. К себе**

Эгоцентризм этих детей проявляется, в основном, в самозащите своего личностногоЯ, в силу постоянного стремления окружающих разрушить его как личность. Постоянная порция самозащиты и ожидание вероломства или покушения на личностное достоинство делает этот тип детей агрессивным не только по отношению к другим, но и к самому себе. Порой они себя ненавидят, не любят, порой оправдывают, жалеют. В основном же у де­тей этого типа наблюдается гипертрофированная любовь к самому себе, что прослеживается через всю их жизнь в стремлении завоевания уважения к себе со стороны людей или конкретной социальной группы. Поэтому они очень осторожно знакомятся с новыми людьми и дружат лишь с теми, кто может понять и нарочитую грубость, внешнюю злобность, так как на самом деле они испыты­вает чувство доброты и благодарности к тем людям, ко­торые не третируют их личность, не выискивают у них недостатки, никогда не оскорбляют и не обижают. В силу этого в дружбе дети и взрослые этого типа очень предан­ные и делят всех на врагов и своих.

**6. К критике**

Замечания и критику они практически не восприни­мает. Это приводит их в крайнее раздражение, порой и в аффектное состояние. На замечания со стороны сверст­ников они реагируют очень бурно, набрасываясь на них с кулаками, а по отношению к старшим — «набычиваясь» и уходя в молчаливую «глухую», «непробиваемую» защиту. Если взрослые пытаются читать им нотации, то порой это может вызвать неадекватную реакцию. Вместо того, Что­бы плакать, он может широко заулыбаться, что еще боль­ше приводит в раздражение педагога или воспитателя. В моменты критики у этих детей могут возникать непро­извольные движения. В дошкольном возрасте — это по­кусывание ногтей и губ, ковыряние пальцем всего, что попадется под руки, теребление одежды, а в начальной школе в виде различных тиков глаз, носа, шеи, головы, рук, ног по мере того, насколько окружающие начинают замечать эти навязчивые движения.

**7. К волевым проявлениям**

До 12 лет это трудноуправляемые дети, так как они сами делают то, чего может быть и не желали бы. Порой они обещают, что будут спокойны, тихи и кротки, но их хватает ненадолго. Они быстро становятся неуправляе­мыми, недисциплинированными, не поддаются простому регулированию их поведения с помощью слова. Очень часто приходится прибегать к угрозам, а порой и приво­дить их в исполнение, чтобы успокоить разыгравшееся дитя.

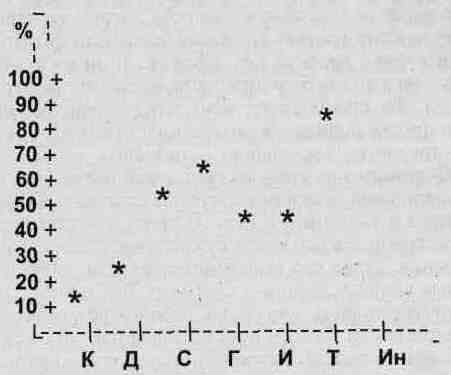
Противоречивость «тревожного» социально-психоло­гического типа проявляется и в прилагаемых ими воле­вых усилиях, так как они очень настойчивы в борьбе за независимость и снятие контроля с себя и в то же время не всегда настойчивы в достижении целей. Это приводит к тому, что в юношеский период жизни они как бы жела­емое пытаются выдать за реальное, не прилагая усилий для его достижения.

На графике 5 показан профиль тревожного социаль­но-педагогического типа личности школьника.

Учащиеся данного типа должны обязательно подвер­гаться психологической диагностике и, желательно, пси­хологической диспансеризации.

Для школьников с «тревожным» социально-психоло­гическим типом свойственно проявление следующих ка­честв, которые образуют данный симптомокомплекс лич­ности: вспыльчивость, подозрительность и осторожность во взаимоотношениях с людьми, нетерпеливость, добро­совестность, заниженная самооценка, стремление ока­зать помощь товарищам, защищать их и своих близких, сосредоточенность на личной защите, требовательность к другим, неуверенность в себе, отрицательное отношение к критике, отсутствие инициативы.

**График 5 Графический профиль тревожного социально-психологического типа**



**53**

Подтверждением выраженности этих качеств служат также результаты, полученные по модифицированному опроснику Р. Кеттела. Для школьников тревожного со­циально-психологического типа свойственно проявление следующих личностных качеств: низкая степень сформи­рованности интеллектуальных функций (преобладают конкретные формы мышления, объем знаний невелик), нетерпеливость, реактивность, возбудимость, чувствите­льность, зависимость от других, тревожность, озабочен­ность, мрачные опасения, низкий самоконтроль, плохое понимание социальных нормативов, напряженность, раздражительность, фрустрирование, робость, застенчи­вость, чувствительность к угрозе.

***1.3.6. Сочувствующий стиль семейного воспитания***

Сочувствующий стиль семейного воспитания способ­ствует формированию интровертивного социально-пси­хологического типа личности. Такой стиль воспитания может возникнуть в силу трех условий: при материальном недостатке, при плохих бытовых условиях жизни и при отсутствии духовной близости между супругами или от­сутствие одного из родителей. При этих условиях родите­ли культивируют следующие отношения:

1. **Отношение родителей к деятельности ребенка**

В силу постоянной занятости родителей ребенок с ран­него возраста предоставлен сам себе. Игры его чаще всего напоминают имитацию трудовых операций родителей. В силу того, что у ребенка нет игрушек, и он мало общается со сверстниками, он большую часть времени проводит с ро­дителями. Это способствует тому, что ребенок без принуж­дения и просьб родителей сам начинает включаться в поси­льную трудовую деятельность, оказывая родителям по­мощь. Формируемая у такого типа детей потребность в ока­зании посильной помощи родителям основана на глубоком сочувствии и уважении к ним. Однако отсутствие свобод­ной поисковой деятельности сужает творческие возможности ребенка, делая его малоинициативным, ограничиваю­щим поле своих действий и кругозор. Вот почему, появля­ясь в новых условиях, вне семьи, ребенок резко замыкается, длительное время ко всем присматривается, ни с кем не же­лает общаться, тяжело переносит большое скопление детей, как это бывает в школе.

**2. Отношение родителей к использованию методов по­ощрения и наказания**

Родители не применяют этих методов вообще. Они не нуждаются в стимулировании активности своих детей или в упреждении таковой. Дети, предоставленные сами себе, развиваются в нормальной, теплой, дружеской об­становке. Когда родители освобождаются от домашних дел, они с радостью общаются с ребенком. Однако удов­летворяют потребности ребенка только в силу имеющих­ся возможностей и не более. Дети постоянно видят, что родители не пытаются ни насилием, ни ласками ограни­чить их потребности. Напротив, родители трудятся в поте лица, чтобы обеспечить самый необходимый минимум своему ребенку.

**3. Отношение родителей к ребенку**

Родители любят своего ребенка, но никогда не балу­ют. Все тяготы жизни они разделяют с ним, но по воз­можности стремятся уберечь от перегрузок как физиче­ских, так и психологических. Например, родители никог­да не показывают ребенку своих переживаний и огорче­ний, пытаясь их спрятать от посторонних глаз и глаз ре­бенка. Родители никогда не делятся с ребенком теми трудностями, которые им приходится испытывать, не об­суждают и тем более не осуждают тех людей, кто достав­ляет им горе и неприятности. Образец стойкого перене­сения невзгод жизни не может бесследно ускользнуть от наблюдательных глаз ребенка. Поэтому все образцы по­ведения родителей он как бы впитывает в себя. И хотя пе­ред окружающими предстает как безэмоциональное су­щество, на самом деле это ребенок с богатыми внутрен­ними тонкими переживаниями, которые наполняют его огромный внутренний мир.

**4. Отношение родителей к окружающим людям**

Следует обратить внимание, что это единственный тип родителей, который благодарен окружающим людям и никогда не ожидает от них ничего взамен. Они всегда рады появляющимся у них друзьям, знакомым и даже по­сторонним, оказывают посильную им помощь. Они уме­ют жалеть, сострадать, понимать чужое горе и боль, т. к. они очень дорожат человеческими отношениями как главной ценностью в этом мире, на таких родителей все­гда могут положиться окружающие.

**5. Формирование у ребенка нравственных ценностей**

В этом разделе трудно выделить, какой способ вос­питания превалирует, то ли личный пример нравствен­ного поведения, то ли обучение ребенка нравственным ценностям на ошибках других. Родители не читают длинных нотаций своим детям, им достаточно посмот­реть на ребенка с укоризной, пристыдить его или про­сто расстроиться.

Формирование нравственных норм у ребенка осуще­ствляется через стремление родителей поддерживать доб­рожелательные отношения, не огорчающие и не омрача­ющие настроение ребенка. Вот почему интровертивного типа дети стремятся домой, устают от хаотично мечущих­ся по школе сверстников. Им непонятно их поведение, но осудить они не в состоянии, так как слишком робки и просто не приучены к осуждению.

**6. Отношение родителей к мыслительной деятельности ребенка**

Так как ребенок достаточно много времени проводит один, то у него вырабатывается невольное желание наблю­дать за окружающим его миром. Однако в силу ограничен­ного общения со сверстниками и старшими ребенок вы­нужден осмысливать все самостоятельно, и, не находя вы­хода своим мыслям, чаще всего рассуждать сам с собой. Отсюда у ребенка богатый внутренний мир, высокая убеж­денность в правильности своих мыслей, так как они про­шли проверку собственной практической деятельностью или наблюдениями за другими людьми. Постоянное ос­мысливание своих и чужих действий формирует у этого типа детей высокую организованность как в физической, так и в интеллектуальной деятельности. Разумные дейст­вия ребенка родители высоко ценят и положительно отно­сятся к превосходству в поступках ребенка рассудочных действий, а не эмоциональных и спонтанных.

**В результате сочувствующего стиля семейного воспита­ния формируется *интровертивный социально-психологиче­ский тип личности,* который, в свою очередь, на поведенче­ском уровне выражает следующие виды отношений:**

**1. Отношение к людям**

Эти дети и взрослые очень внимательные и чуткие по отношению к окружающим людям. Они никогда никого не беспокоят и не обременяют своим присутствием. Чаще всего ведут замкнутый образ жизни, уважительно отно­сясь к интересам других людей и никогда не раскрывая своего внутреннего мира другим людям.

В общении со сверстниками они просты, но в младшем школьном возрасте мало общаются с ними, так как очень застенчивы и стыдливы. Вначале они очень долго пригля­дываются к тому, что делают окружающие дети, но не вы­ражают вслух свое неудовольствие, не пытаются никого останавливать или удерживать от безнравственных поступ­ков, но сами никогда не поступают так. При большом скоп­лении учащихся они чувствуют себя несколько подавленно, говорят тихим голосом, чтобы их никто не слышал, созда­ется впечатление, что они чем-то подавлены, неуверены в себе, осторожны. В действительности же они не желают быть на виду, чтобы на них обращали внимание, их тяготит общение с большим количеством учащихся.

**2. Отношение к деятельности**

С раннего возраста эти дети ответственно относятся вначале к учебной деятельности, затем к обществен­ным поручениям, а в последующем и к производствен­ным обязанностям. Всегда стараются доводить дело до конца, стойко преодолевая любые препятствия на своем пути. Любую работу выполняют спокойно, не то­ропясь, без суеты. Особое удовольствие им доставляет физический труд, к которому они привычны с раннего детства. Их не утруждает монотонная работа, так как они достаточно хорошо к ней приспосабливаются в силу того, что могут быть одновременно заняты своими мыслями. Поручая им любую работу, на них можно все­гда положиться, так как они выполняют ее добросове­стно и в срок, но самое главное, не отступая от заранее намеченного плана.

Для этого типа детей и взрослых любой труд всегда доставляет удовольствие, так как в основе их социаль­ной направленности всегда лежит созидательный мо­тив, т. е. получение удовлетворения от процесса деяте­льности.

**3. Отношение к своим возможностям**

При всей высокой работоспособности этих детей и при том, что они умеют очень многое делать — тем не менее они занижают оценку своих способностей. Это связано, прежде всего, с их скромностью, нежеланием обращать на себя внимание других людей. Всегда считают, что то, .чего они добиваются, — это есть успех не только их личный.

Они стремятся разделить его справедливо среди всех, кто был причастен к его достижению.

Занижение своих возможностей в школьный период жизни приводит к тому, что на уроках они отвечают тихо, безэмоционально, неуверенно, за что очень часто им сни­жается оценка. Принижение своего достоинства отрица­тельно сказывается в период юношества, что препятству­ет знакомству молодых людей, установлению дружеских отношений или даже препятствует успешному вступле­нию в брак.

**4. Отношение к коллективу**

Дети этого типа в период обучения в начальной школе не стремятся устанавливать никаких отношений со своим коллективом. Как правило, ни с кем из класса не дружат и стремятся уйти из школы при первой же возможности, так как очень сильно устают от большого скопления хао­тично мельтешащих сверстников.

В средних классах дети этого типа задумываются, по­чему с ними не дружат их товарищи по классу, почему их никто не замечает. Это их сильно огорчает, и они начина­ют искать причину прежде всего в себе. Решение этой проблемы может идти двумя путями: либо они начинают заниматься самовоспитанием, работая над развитием способности к общению, либо комплексуют и еще глубже уходят в себя.

В целом же это дети, которые признают ценности коллективных отношений и всегда руководствуются их интересами, если им это даже в ущерб. По мере своего взросления они все больше и больше тяготеют к обще­нию в коллективе и становятся хорошими, добрыми, отзывчивыми, всегда сочувствующими товарищами, пользующимися глубоким уважением. Они очень не­прихотливы, т. е. могут обходиться самым малым. Их потребности всегда соответствуют их возможностям, что делает их очень рациональными, организованными людьми.

Если дети такого типа определились с целевыми уста­новками в жизни, то они всегда добиваются своего, не щадя себя и никогда не прибегая к посторонней помощи. За этими детьми,не наблюдается безнравственных- по-ступков, они очень дисциплинированы, всегда с уваже­нием относятся к старшим и существующим в обществе нравственным нормам и порядку.

Основным недостатком этого типа является безыни­циативность. Всегда выжидают, а если берутся за выпол­нение какой бы то ни было работы, то добросовестно выполняют только **то,** что необходимо, не привнося своих новаций.

**5. Отношение к себе**

Для этого типа детей и взрослых характерно неуме­ние не только постоять за других, но и за себя. В любых конфликтных ситуациях они всегда отступают. Никог­да не стремятся показать своего превосходства над дру­гими. Более того, в школьные годы дети интровертив-ного типа избегают даже напряженных ситуаций про­тивостояния между кем бы то ни было. Всегда доброже­лательны, хотя по внешнему виду трудно узнать, раду­ются ли они вам или огорчены. Умение скрывать свои эмоции, по-видимому, связано не только с ровностью их характера, но прежде всего со скрытностью, нежела­нием, чтобы другие люди могли проникнуть во внут­ренний их мир, наполненный духовностью и тайными страстями.

**6. Отношение к критике**

Дети этого типа и взрослые сильно переживают кри­тические замечания в свой адрес. Стараются исправить допущенную ошибку, но если это коснется их личности, то надолго замыкаются и осмысливают, как им изменить себя.

Сами такие дети и подростки никогда никого не кри­тикуют и не делают замечаний, как в отношении лично­стных недостатков человека, так и его дел. Они считают, что рано или поздно люди сами должны понять свои ошибки и просчеты.

**7. Отношение к волевым проявлениям**

Среди всех социально-психологических типов лично­сти интровертивный тип самый волевой. Он стойко мо­жет переносить любые тяготы и трудности, встречающие­ся в жизни.

На графике 6 представлен профиль интровертивного социально-психологического типа личности школьника.

Таким образом, учащиеся интровертивного социа­льно-психологического типа проявляют следующие ка­чества, образующие данный симптомокомплекс: чут­кость и внимательность, правдивость и честность, веж­ливость, уравновешенность и спокойствие, скромность и стеснительность, простодушие и простота в общении с людьми, терпеливость, исполнительность, склон­ность к занятию физическим трудом, ответственность, самокритичность.

**График б**

**Графический профиль интровертивного социально-психологического типа**



Психологическая оценка интровертивного социаль­но-психологического типа с помощью модифицирован­ного опросника Р. Кеттела дополняет описанный портрет школьников следующими личностными факторами: на низшем уровне факторы: D — неторопливость, сдержан­ность, флегматичность, Е — послушание, зависимость, уступчивость, F — благоразумность, рассудительность, осторожность, серьезность, О — безмятежность, спокой­ствие, оптимизм, Q4 — спокойствие, невозмутимость, Н— робость, застенчивость, а на высоком В — степень сформированности интеллектуальных функций, доста­точное развитие абстрактных форм мышления, объем знаний большой.

Таким образом, описанные выше типы характероло­гических свойств учащихся свидетельствуют о значите­льном отличии представленных портретов друг от друга. Полученные различия в характерологических свойствах личности учащихся подтверждаются не только анализом результатов педагогического воздействия, но и теми психологическими личностными факторами, которые отражают изменения в психическом состоянии школь­ников, наметившиеся в результате неправильного вос­питания.

Сличая субъект воспитания с описанным выше соци­ально-педагогическим типом, обладающим определен­ными социально-психологическими свойствами, можно аналитическим путем определить социальную направ­ленность учащегося, его уровень воспитанности.

Следовательно, для педагога важно определить в резу­льтате изучения личности школьника, каковы изменения у учащихся в характерологических свойствах, социальной направленности, насколько эти изменения проявляются в поведенческой деятельности ученика и детерминирова­ны ли они воспитательным воздействием или предопре­делены генетическими особенностями ребенка.

***1.3.7. Гармоничный стиль семейного воспитания***

Гармоничный стиль семейного воспитания не будет нами рассматриваться столь подробно, как все предыду­щие стили семейного воспитания. Это связано с тем, что гармоничный стиль семейного воспитания является син­тезом предыдущих стилей воспитания, вбирая в себя все то лучшее, что описано в предыдущих стилях воспитания. Поэтому сразу перейдем к описанию тех отношений, ко­торыми характеризуется нормальный тип личности. Для них свойственны следующие виды отношений:

**1. Отношение к людям**

Это дети, зарекомендовавшие себя уже в дошколь­ном возрасте как рассудительные. Они не действуют под влиянием внешних побуждений и эмоций, а всегда переводят их в сознательную, разумную деятельность, мотивируя свои поступки. В школьный период жизни этим детям свойственно чуткое и внимательное отно­шение к просьбам как сверстников, так и старших. Для них характерно во всем быть честными и правдивыми. Они всегда говорят правду или вообще не говорят, умалчивают, если не хотят солгать. В общении с друзья­ми искренни и откровенны, никогда не утаивают своих истинных побуждений и желаний, с удовольствием де­лятся своими проблемами, никогда не скрывают своих истинных чувств и отношений. Уважительное отноше­ние к людям — главная черта этого типа, которая сохра­няется до конца жизни и проявляется всегда, как бы ни пытались окружающие выбить такого человека из рав­новесия.

Будучи взрослыми, они очень самостоятельны, неза­висимы и никогда не пытаются ставить других в зависи­мость от себя. Отличительной особенностью этого типа является человеколюбие, ориентация на служение во бла­го других людей. Личность другого человека — это для них главная ценность.

**2. Отношение к деятельности**

Данные учащиеся отличаются полной гармонией ум­ственного и физического развития. В равной степени и с удовольствием могут заниматься как умственным, так и физическим трудом. Как в дошкольном, так и в школь­ном возрасте дети этого типа очень активны, всегда нахо­дят себе занятие, в которое привносят элементы творче­ства. Будучи взрослыми людьми, очень добросовестно от­носятся к своим обязанностям, всегда все доводят до конца, не бросают начатого дела. Главные черты, кото­рые проявляют в работе — высокая исполнительность и ответственность.

**3. Отношение к своим возможностям**

Ни в дошкольном, ни в школьном и юношеском возрасте у гармоничного типа личности никогда не на­блюдается страха перед новой деятельностью. Это единственный тип детей, который не завышает и не за­нижает своих возможностей при выполнении того или иного вида деятельности. Чаще всего они либо берутся за работу, либо нет, предупреждая об этом сразу. Такая адекватная оценка своих возможностей позволяет уча­щимся быть уважаемыми среди товарищей, не попадать впросак, не быть униженными или подавленными. Уве­ренность в себе делает этих школьников не хвастунами, не самоуверенными выскочками, а людьми, умеющими держать слово.

**4. Отношение к коллективу**

Никогда не ставят свои личные интересы выше обще­ственных и выше интересов товарищей, поэтому всегда любимы своими друзьями. Их главным принципом явля­ется справедливость в решении жизненных вопросов в пользу коллектива. Дети этого типа умеют защитить своих товарищей, друзей и самих себя. Нет стремления и чувства превосходства над другими, желания унизить ближнего и возвыситься над ним. К ним тянутся многие дети, и подчас они по заслугам бывают как официальны­ми, так и неформальными лидерами.

Эти дети умеют дружить и со сложными, трудными или просто педагогически запущенными сверстниками. В дружбе они положительно влияют на последних, так как не позволяют им переступить через нравственные нормы поведения, которые всегда соблюдают сами и критично относятся к нарушителям.

Во взаимоотношениях с товарищами никогда не при­меняют насильственных мер при решении конфликтных ситуаций, ограничиваясь всегда просьбой, выражаемой серьезно и обоснованно. Наряду с отсутствием резкости в общении у этих учащихся не наблюдается заученных формально исполняемых приемов вежливости или нрав­ственного поведения.

**5. Отношение к себе**

Высокая требовательность к себе делает этих детей постоянно серьезно работающими над собой. Они рань­ше всех, уже в младшем подростковом возрасте начинают заниматься самовоспитанием, совершенствуя себя как в физическом, так и в духовном, и нравственном отноше­нии. В подростковом и юношеском возрасте дети этого типа выгодно отличаются тем, что их нравственные по­ступки и действия, выработанные путем сознательной оценки реакции других людей, позволяют им быть неза­висимыми от окружающей среды и действовать в соот­ветствии с естественными общепринятыми нравственны­ми нормами. Будучи взрослыми, — это уверенные в себе люди, которые умеют уважать и себя, и других.

**6. Отношение к критике и замечаниям**

Дети гармоничного типа способны к шалостям, могут допустить нарушение школьной дисциплины, однако критические замечания воспринимают разумно, без рез­ких ответов и истерик и стараются не нарушать порядок впредь. Провинившись, они просят прощения, а будучи в подростковом и юношеском возрасте, вежливо извиня­ются.

В период активного самовоспитания у этих подрост­ков наблюдается повышенная самокритичность на спра­ведливое замечание. Положительное отношение этих де­тей к критике позволяет им достаточно объективно оце­нивать себя, что способствует постоянному их совершен­ствованию.

**7. Отношение к волевым проявлениям**

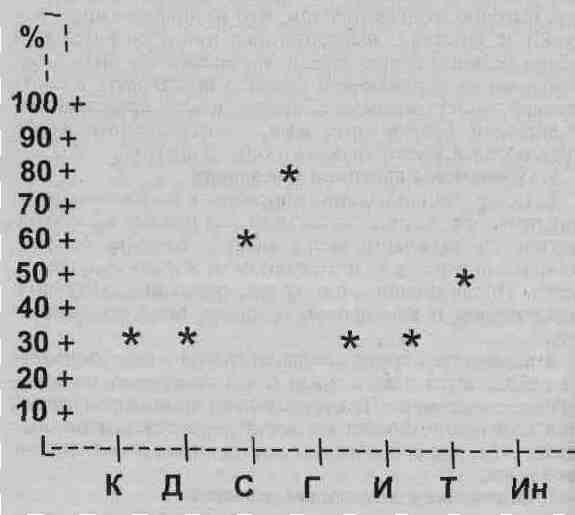
Достаточно рано дети этого типа проявляют волевые способности, так как дисциплинированно ведут себя как в детском саду, так и в школе. Ранняя способность к са­моуправлению позволяет этим детям безболезненно под­чиняться требованиям старших, при этом не воспринимая это как унижение их достоинства. Отличает **этих** де­тей то, что они организованны, всегда собранны.

Высокая самоорганизация позволяет этим детям ра­ционально пользоваться свободным временем, посе­щать различные кружки, секции, при этом не запуская учебу. Любое дело они доводят до конца, никогда не останавливаются на половине пути, всегда настойчивы в достижении цели. Достигая цели, они всегда выдвига­ют новые, преодоление которых и составляет смысл их жизни.

На графике 7 предлагаем профиль «гармоничного» социально-психологического типа.

**График 7**

**Графический профиль гармоничного социально-психологического типа**



Таким образом, диагностика гармоничного социаль­но-психологического типа личности основана на выяв­лении следующих качеств, составляющих характероло­гические свойства: самодеятельности, уравновешенности, активности, равного отношения к умственным и трудовым действиям, непримиримости к недостаткам и безобразным поступкам других, потребности в защите своих товарищей и близких, простоты в обращении с людьми, правдивости, искренности, вежливости, скром­ности, добросовестности, реальности оценки своих воз­можностей, соблюдения правил и норм поведения, пре­данности интересам коллектива, требовательности к себе, самокритичности, настойчивости в достижении цели, инициативности.

Дети гармоничного социально-психологического типа получили с помощью психологической методики Р. Кеттела [127] примерно такую же характеристику. Ре­зультаты обследования показали, что для них свойствен­но проявление следующих личностных качеств: откры­тость, доброжелательность, уверенность в себе, спокойст­вие, стабильность, послушание, уступчивость, осознан­ная зависимость от других людей, добросовестность, ис­полнительность, ответственность, социальная смелость, непринужденность, решительность, высокий самоконт­роль, хорошее понимание социальных норм.

Таким образом, внешние воздействия среды, воспи­тания, обучения влияют на поведение ребенка через внутренние условия, т. е. через индивидуальные личност­ные свойства, формирование которых существенным об­разом зависит от взаимодействия наследственных пред­посылок со всеми условиями окружения.

Социально-психологические типы личности, сфор­мировавшиеся в семье, в общеобразовательной школе испытывают на себе с первого дня мощное педагогиче­ское влияние, которое не всегда совпадает с установоч­ными ориентирами и потребностями учащихся. Поэто­му оптимальный путь формирования личности может быть достигнут в том случае, если способы педагогиче­ского воздействия будут соответствовать сложившимся характерологическим свойствам личности. Такое сов­падение возможно у «гармоничного» социально-педа­гогического типа личности. Об этом свидетельствует психологическое состояние личностных качеств, кото­рое было выявлено в ходе изучения данной группы уча­щихся.

Социальная напряженность возникает тогда, когда мотивированное поведение сталкивается с препятстви­ем, когда удовлетворение потребностей становится He- возможным. Такое происходит у тех учащихся, которые имеют определенные отклонения в характерологиче­ских свойствах от гармоничного социально-педагоги­ческого типа.

Это приводит к конфликту и у многих социаль­но-психологических типов вызывает высокое или низкое проявление тех или иных характерологических свойств личности, таких как конформность, доминирование, ин­фантильность и тревожность, которые резко отличают их от «гармоничного» типа.

ГЛАВА II. ДИАГНОСТИКА

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА ЛИЧНОСТИ

**2.1. Диагностика личности школьника в отечественной истории педагогического образования**

Попытки изучения личности детей имеют длительную историю, так как во всех социально-экономических фор­мациях стояла проблема воспитания подрастающего по­коления. Если с древнейших времен до расцвета экспери­ментальной психологии в конце XIX — начале XX веков и формирования материалистических взглядов в педаго­гике личность ребенка изучалась без дифференцирован­ного подхода, то с начала нашего столетия начинается ка­чественно новый подход.

На первом этапе изучения личности господствовал метод интроспекции, который впервые выразил Сократ в лозунге «Познай самого себя», что означало попытку ана­лиза своих поступков, отношения к ним, нравственных оценок и норм человеческого поведения в различных жизненных ситуациях.

На втором этапе, с конца XIX века, разуверившись в методе старой психологии, основанной исключительно на самонаблюдении, новая объективная психология сразу же подняла вопрос об изучении души ребенка [81].

Появлению новой отрасли знания «детской педагоги­ческой психологии» за рубежом способствовали И. Тэн [103], В. Прейр [91] и другие ученые, которые попытались ответить на насущные запросы современной практики. В России выразителями передовых взглядов психоло­го-педагогических основ выступили Н. В. Шелгунов [112], К. Д. Ушинский [105], П. Ф. Лесгафт [65], В. М. Бехтерев [15], А. Ф. Лазурский [59], В. П. Кащенко [48] и другие, которые указали на необходимость изучения лич­ности ребенка воспитателем.

Познать ребенка, как писал К. Д. Ушинский, воз­можно только при разработке плана воспитания цело­стной личности, изучением которой должны занимать­ся все науки о человеке в комплексе. Принципы всесто­ронности и комплексности в изучении личности уча­щегося стали ведущими в современной педагогике. К. Д. Ушинскому удалось создать целую программу изучения личности, в которой главным для воспитателя было узнать ребенка в действительности со всеми его слабостями и достоинствами. При этом важным было также не «переносить его из его сферы в нашу, а самим переноситься в его внутренний мир» [165]. К. Д. Ушин­ский считал, что только глубокое знание детей дает основание по-научному организовать педагогический процесс. Педагогика должна располагать такими же на­учными и точными знаниями о личности школьника, как медицина, стремящаяся распознать и поставить диагноз заболевания. А для этого необходимо изучать ребенка в условиях персонального общения, на основе дружеских и доверительных отношений.

Важнейшим положением в работе Ушинского явилось указание на необходимость изучения ребенка в условиях активной деятельности, в общении с товарищами.

Великое гуманистическое учение о воспитании лич­ности ребенка позволило К. Д. Ушинскому преодолеть механистический подход и создать естественно-научное «обеспечение» для передовой педагогики, в которой глав­ной задачей является — физическое, нравственное и ум­ственное совершенствование человека.

Если К. Д. Ушинский выдвинул идею о необходимо­сти изучения детей и наметил основные положения ее ис­следования, то П. Ф. Лесгафт предпринял первую попыт­ку обобщения своих наблюдений за характерами отдель­ных школьных типов. Хотя им не были учтены особенно­сти личности в целом, а лишь общественная направлен­ность, мотивы деятельности, относящие детей к тому или иному типу, тем не менее ему удалось выявить на эмпи­рическом уровне основные личностные свойства, кото­рые формируются в результате педагогического взаимо­действия ребенка с родителями, воспитателями и объек­тивными условиями окружающей среды.

Это позволило в последующем многим исследовате­лям понять причинно-следственные связи появления определенных характерологических особенностей личности. Созданная П. Ф. Лесгафтом, классификация отдель­ных типов личности учащихся основывается на материа­листическом подходе к воздействию среды, воспитания и наследственности. Выявив типы, отклоняющиеся от нор­мы, П. Ф. Лесгафт обратился к изучению средств, кото­рые смогли бы корректировать процессы в сфере элементарной чувственности, а в дальнейшем перейти к свойст­венной человеку сознательной регуляции движений и по­ведения.

П. Ф. Лесгафт ввел в педагогическую науку четкие разграничения центральных понятий, характеризующих личность на разных уровнях ее организации, таких как темперамент, тип, характер. Этим он наметил некоторую структуру личности, которая подлежит изучению различ­ными отраслями наук. Однако самая большая заслуга П.Ф. Лесгафта состоит в том, что он сумел через описа­ние наиболее характерных признаков того или иного типа личности выделить отклонения в нравственном раз­витии детей [65].

А. Ф. Лазурский, критикуя П. Ф. Лесгафта за отсут­ствие четкой классификации и определенных призна­ков, с помощью которых можно было бы выразить оце­ночные критерии, тем не менее признавал, что живое описание конкретных детей дается с таким количест­вом интересных типических черт и имеет большее зна­чение, чем возникшие в последующие годы надуман­ные классификации, созданные на неверной методоло­гической основе.

Отметим, что П. Ф. Лесгафт был последним из педа­гогов, сделавших попытку психологической классифика­ции типов личности на базе учета многих признаков.

А. Ф. Лазурский [59] сделал шаг вперед в изучении личности, разработав конкретные методы ее изучения, основанные на естественном эксперименте. Тем не ме­нее в его классификации личностей допускается мета­физичность. В основании его классификации лежит критерий уровня активности приспособления личности к среде. Степень приспособления определялась в вы­сшем, среднем и низшем уровнях. В рамках этих уров­ней производилась дальнейшая градация. Ограничен­ность его классификации оказалась в том, что хотя ак­тивность личности и учитывалась, но лишь в роли при­способления, а не творческого взаимодействия с окру­жающими условиями.

Метод естественного эксперимента позволял А. Ф. Лазурскому обычные опыты по изучению отдельных пси­хических процессов включить в конкретную педагогиче­скую ситуацию, тем самым лишая их искусственности. И хотя он не сумел избежать расчленения структуры лич­ности на отдельные функции, этот метод дал ему возмож­ность найти типичное соотношение личностных качеств для разных человеческих характеров.

Таким образом, А. Ф. Лазурский расширил поле ха­рактерных для человеческого проявления качеств и свел их к определенным личностным свойствам, где каждое качество сочетается с одним из свойств в соот­ветствующем своеобразии, выделяя личностные осо­бенности.

Русский врач и педагог В. П. Кащенко, изучая лич­ность, пытался обнаружить такой социальный показа­тель, который давал бы оценку значимых, развиваемых у личности школьника отдельных качеств и целых свойств, характеризующих их с точки зрения нормального или аномального нравственного развития. Он считал, что при изучении личности ребенка нужно знать ее отклонения, которые отражались бы в объективных показателях. «Чтобы признать отклонения от нормы, нужно чтобы эти отклонения были достаточно значимыми, а именно, что­бы они так или иначе практически отражались на поведе­нии ребенка в обществе» [48. С. 26].

Слабость методологических основ В. П. Кащенко — в ошибочности выдвинутых им положений о передаче по наследству не только биологических, но и социальных, нравственных качеств. Это не позволило найти ему ин­тегральный социальный показатель уровня воспитанно­сти личности.

Значительный интерес представляют для современ­ной практики исследования П. П. Блонского, который сумел наравне с личностью ребенка, имеющего отклоне­ния в воспитании, показать и нормально развивающегося школьника. К числу признаков, характеризующих такого ребенка, он относил многосторонность интересов, спо­собность увлекаться одновременно многим, творческое решение поставленных задач, хорошее развитие речи, особенно письменной, умение общаться с людьми, ини­циатива и т. д. Это позволило создать ему оригинальную классификацию, в основу которой были положены при­чины, приводящие к отклонению в поведении. Типическое распределение таких учащихся дает возможность правильно организовать педагогическое воздействие на

них.

Среди детей, имеющих отклонения в воспитании, П. П. Блонский различал:

а) учеников дезорганизаторов, трудновоспитуемость которых обусловлена несдержанностью, расторможенностью моторики. Для них наиболее характерны выкрики, разговоры на уроках, беготня на переменах, неподчине­ние требованиям учителя, конфликты с товарищами,

упрямство;

б) трудновоспитуемых детей с невысоким уровнем общей культуры, элементарной невоспитанностью. Часто признаки данной группы сочетаются с признаками пер­вой группы;

в) трудновоспитуемых с нарушениями психопатиче­ского характера. Это дети «со странными малопонятны­ми поступками или склонностью к бурным аффектам»[16. С. 12].

Интересными являются, на наш взгляд, также пред­ложенные им план и программа изучения ребенка. План изучения ребенка предусматривал следующие моменты:

анкетирование (анамнез); тестирование (сравнение со стандартами массового ребенка); диагноз; этиологиче­ский анализ; педагогический рецепт.

Наряду с созданной классификацией, типологизирующей школьников по определенным признакам, имею­щей важное значение для практики того времени и отчас­ти настоящего, следует также отметить важность накап­ливаемого опыта изучения личности учащихся в процессе перевоспитания и выделения из него методологических принципов и приемов. Так, например, С. Т. Шацкий, строя свою концепцию изучения личностных качеств школьников, выдвинул следующие положения: «Учащие­ся должны изучаться в главных сферах своей жизнедеяте­льности, в таких как игра, труд, спорт, искусство, участие в общественной деятельности и т. д.; в процессе изучения деятельности учащихся необходимо учитывать возраст­ные особенности; в ходе изучения детей нужно стремить­ся к тому, чтобы понять их внутренний мир, а не пытать­ся истолковать их поведение только с позиции взрослого человека; чтобы изучить по-настоящему ребенка необхо­димо знать условия той среды, в которой живет и разви­вается ребенок, а самое главное, научиться активно влиять на нее, «педагогизировать» ее, т. е. устранять вредно действующие факторы» [111. С. 35].

Большое значение для современной теории воспита­ния имели практические советы и положения А. С. Мака­ренко, основанные на его богатом опыте. Он предупреждал бравшихся за изучение личности, что, сталкиваясь с труд­новоспитуемыми детьми, педагог всегда имеет дело «не сто­лько с дефектностью личности, сколько с дефективностью отношений». Отсюда понятно его стремление к изучению нравственного развития ребенка через исследования отно­шений личности и коллектива. «Логической осью нашего нравственного закона, — писал он, — ни в какой мере не может быть обособленный индивид, безразлично относя­щийся к общественным явлениям. Наш поступок может измеряться только интересами коллектива, коллективиста» [71. С. 32]. А. С. Макаренко впервые указал на необходи­мость оценки личности через общественные, т. е. социаль­ные критерии, которые в последующем, как мы увидим, разрабатывались отечественными учеными.

Третий этап изучения личности школьников харак­теризуется существенным влиянием психологии на ре­шение педагогических проблем. На этом этапе пред­принимаются попытки количественных измерений личностных качеств, широко применяются методы социометрии, тестирование... [17]. Впервые в литературе появляются указания о механизме состояния неприя­тия педагогического воздействия, возникает много типологичесих схем трудного детства. Но педологический подход не был признан научным, а следовательно, и не получил дальнейшего развития, хотя в содержании это­го подхода было заложено немало прогрессивных педа­гогических идей.

Начало четвертого этапа в изучении личности школь­ника относится к моменту издания постановления ЦК ВКП(б) «О психологических извращениях в системе Наркомпроса» от 4 июля 1936 года [253]. Этим постановлени­ем прекращается практическое изучение личности шко­льников и начинается теоретическое. Новый этап иссле­дования личности был положен работами В. Н. Мясищева [78], Л. С. Выготского [27], А. Н. Леонтьева [64], Л. В. Занкова [43], и других.

В работах В. Н. Мясищева проводится разграничение детей, подлежащих воспитанию, перевоспитанию и лече­нию. Он указал на то, что необходимо отличать «чистых» психоневротиков от социально запущенных детей с «трудным характером». Хотя между этими группами де­тей имеется тесная связь, при которой психофизические нарушения сказываются на особенностях характера ре­бенка, все же эти группы нельзя отождествлять. Чем бы ни было обусловлено отклонение, оно всегда должно быть связано с серьезным педагогическим воздействием на ребенка. Он пишет: «Сущность лечения невроза — это перевоспитание или воспитание, которое, дезорганизо­ванную, отклоняющуюся от нормы личность с внешними или внутренними конфликтами, с паразитированными установками, нужно включить в бодрый, деятельный, спаянный, организованный детский коллектив» [78. С. 18].

В работах Л. С. Выготского мы находим новую кон­цепцию личности, основанную на материалистическом понимании закономерностей ее развития, с помощью ко­торых можно отличить личность нормального ребенка от асоциального. У Л. С. Выготского таким принципом яв­ляется системный подход, предусматривающий «вскры­тие внутренней логики драмы детского развития, дина­мические сцепления между его отдельными актами и пе­рипетиями, изучение которых составляет основную зада­чу методики исследования» [27. С. 78].

Таким образом, начало четвертого этапа изучения лич­ности явилось концом кризиса, порожденного в 20—30-х гг. педологией в изучении личности школьника. Поэтому четвертый этап начинается с интенсивной разработки фи­лософских концепций личности [3, 23, 38, 41, 53] и иссле­дования принципов и методов психолого-педагогического изучения учащихся [7, 12, 19, 25, 37, 41, 53].

Философские теории о личности подвели к следую­щим основополагающим для других наук выводам:

• процесс формирования личности зависит от много­образия факторов, определяющих ее развитие, что созда­ет трудности на путях изучения структуры личности;

• чтобы не потеряться в изучении бесконечного много­образия личностных качеств и их сочетания, необходимо и целесообразно изучать эти качества, выделяя наиболее су­щественные характеристики, т. е. выявлять типичные сто­роны, определяющие социальный тип.

Под типом принято понимать обобщенный образ, ха­рактерные черты определенной группы людей. Социаль­ный тип личности — это такая общность людей, в которой каждый индивид мотивирует свое отношение к об­щественно полезной деятельности.

Без изучения типических свойств личности нет науки о личности, т. к. ориентировка только на индивидуаль­ные особенности отдает процесс исследования личности стихии, воле случая, субъективизму.

Современный философский подход к изучению лич­ности требует учета не только социальных условий жизни ребенка, характера воздействия на него внешней среды и активности личности, но и выделения наиболее типиче­ских социальных черт, проявляющихся в его направлен­ности. Без этого было бы бессмысленно заниматься вос­питанием личности.

Важно понимать, что если тип темперамента образу­ется в результате особенностей деятельности нервной си­стемы, то педагогический тип личности возникает в резу­льтате особенностей реагирования вышеотмеченных ти­пов темперамента на педагогическое воздействие. Социа­льный тип складывается из комбинации тех или иных личностных свойств.

Таким образом, различные условия порождают целую систему типов сознания и поведения, а, следовательно, и типов личности.

Результаты исследований, проведенных психологами, способствовали изучению основных механизмов форми­рования личности. Среди них можно выделить следую­щие положения:

• изучение личности должно всегда осуществляться в процессе деятельности, т. к. только деятельность позво­ляет правильно оценить мотивационную сторону поведе­ния, определить социальную ценность личности, ее при­годность «к исторически сложившимся формам обще­ственно полезной деятельности»;

• конечным результатом оценки личности выступает совокупность общественных отношений, которые возни­кают в процессе выполнения общественно полезной дея­тельности;

• новообразование личностных качеств и свойств про­исходит в результате диалектических противоречий, воз­никающих в процессе общественных отношений.

Разработки основных философских концепций и психолого-педагогических положений об изучении личности позволили внести значительный вклад в ме­тодологию изучения и воспитания личности [20, 28, 39, 74,42, 50, 123, 139, 142]. Они определили основные пути, по которым практически можно было бы реализовать современные философские, психологические и педаго­гические теории. Так, педагогами были предложены свои критерии в определении уровня воспитанности учащихся. Четко сформулировано положение о том, что в младшем школьном возрасте мы только наблюда­ем начальную стадию отклонений в нравственном раз­витии детей, которая в условиях продолжающегося не­гативного процесса воспитания может превратить их в

асоциальные личности.

Были намечены пути прогнозирования отклонений в нравственном развитии личности школьника как важ­нейшего средства профилактики и организации процесса воспитания. Разработаны также основные стадии распо­знавания отклонений в уровне воспитания детей. Важное место занимает стадия предварительного изучения детей, где выясняются основные положительные и отрицатель­ные качества и свойства личности. Уточняющая стадия позволяет определить основные мотивы отклонений в поведении. На последней стадии по поступкам, соверша­емым ребенком в различных видах деятельности, можно

поставить окончательный диагноз.

Однако в настоящее время в педагогической практике преобладает путь распознавания отклонений по явным признакам. Такое распознавание отклонений чаще всего осуществляется на этапе, когда они приобретают устой­чивый характер.

Этот факт свидетельствует о том, что сегодня сущест­вует еще проблема глубокого изучения личности младше­го школьника. Именно для этого возраста необходимы научная система раннего распознавания отклонений, разработка надежных методов исследования личности школьника, когда присутствуют отличительные признаки нормального нравственного развития.

На стадии предварительного изучения детей, узнава­ния необходимы методы, которые бы позволяли форми­ровать целостное представление о наиболее характерных внешних сторонах их личности. Одним из показателей его может быть социальная направленность личности

младшего школьника.

На второй стадии важно проникновение во внут­реннюю сущность личностных качеств с помощью та­ких методов, которые бы позволяли вскрыть своеобразие появления типичных личностных свойств, раскры­вающих понимание структуры личности младшего школьника.

Таким образом, чем глубже и конкретнее педагоги будут изучать особенности отклонений в становлении личности учащегося, тем надежнее станет распознавать характероло­гические свойства личности младшего школьника.

Отечественные и зарубежные ученые пришли к еди­ному выводу: изучение личности школьника должно но­сить комплексный характер. Исследования должны стро­иться на диалектико-материалистической основе и вби­рать в себя философские, медицинские и криминологи­ческие аспекты. Подойти к такому пониманию изучения личности школьников стало возможным благодаря тому, что теоретическая мысль и практическая деятельность по воспитанию и перевоспитанию детей прошли сложный и противоречивый путь. Глубокими исследованиями выда­ющихся деятелей русской педагогики были созданы тео­ретические основы психолого-педагогического изучения и воспитания учащихся на базе материалистического уче­ния личности.

В 80-х годах проведен ряд крупнейших исследований по проблеме диагностики личности, выявления эффек­тивности воспитания школьников (А. С. Белкин, А. И. Кочетов, М. И. Монахов, М. И. Шилова, Н. К. Голубев, Б. П. Битинас, и др.). Однако ознакомление с работами данных авторов свидетельствует о неразработанности ме­тодологии и теории диагностики личности. Нет четкого определения целей, задач, содержания предмета и объек­та его изучения, а также методов и форм применения пе­дагогической диагностики.

Будучи самостоятельной областью педагогической дея­тельности, диагностика личности как особый вид познания ставит перед собой цель научить учителя распознавать фак­торы, формирующие личность учащегося с определенной системой сложившихся нравственных отношений.

Остановимся на трактовке сущности и содержания данной отрасли знания.

Так, А. И. Кочетов под сущностью педагогической диагностики понимает «изучение результативности учеб­но-воспитательного процесса в школе на основе измене­ний в уровне воспитанности учащихся и росте педагоги­ческого мастерства учителей» [55. С. 38]. Н. К. Голубев, Б. П. Битинас считают, что педагогическая диагностика направлена «на изучение внешних обстоятельств жизни учащихся, т. е. условий и характера обучения и воспита­ния семьи, круга общения» [33. С. 18].

Как видим, предлагаемое авторами понимание пе­дагогической диагностики неоднозначно, имеет совер­шенно разные предметы своего изучения, а следовате­льно, и задачи предмета, методы, формы и получаемые

результаты.

Предметом предлагаемой нами диагностики лично­сти будет являться изучение результатов системы педа­гогических отношений. Следовательно, объектом диа­гностики личности будут отношения, формирующие определенные характерологические свойства личности и объясняющие детерминированность поведения воспитуемых.

Задача диагностики личности как учебного предмета обеспечить профессиональную деятельность учителя диа­гностической технологией, с помощью которой он полу­чит возможность:

1. Вырабатывать педагогически оправданные решения в системе отношений «учитель—ученик».

2. Оценивать результативность предшествующей пе­дагогической деятельности на начало нового педагогиче­ского воздействия.

3. Определять социально-педагогический тип лично­сти школьника и учителя в процессе их взаимодействия.

4. Устанавливать перспективы дальнейшего формиро­вания диагностируемой личности.

5. Организовать совместную деятельность учителя, ученика, родителей, педагогического коллектива.

Педагогическая диагностика, будучи предметом, пре­следующим познавательные цели, строится на тех же ме­тодологических требованиях, которые существуют в гно­сеологии. Придерживаясь теории познания, мы исходили из того, что учитель, познающий мир, — это не изолиро­ванный индивидуум, не биологическое существо, пассив­но приспосабливающееся к окружающей среде. Педагог всегда стремится активно воздействовать на окружающий мир, преобразуя его в процессе своей предметно-чувст­венной деятельности. Для учителя материальным пред­метом становится субъект его деятельности — ученик, выступающий всегда как объект познания, поскольку он включен в орбиту человеческих отношений.

Однако как бы динамично не представлялась нам личность, в особенности школьника, изучение ее всегда осуществляется на базе статических показателей, кото­рые менее подвержены изменениям и в большей степени определяют тенденцию и направление развивающейся личности ученика. Опираясь на общую теорию диагнос­тики, в том числе и педагогическую, можно выделить в педагогической диагностике три ее основных аспекта: се­миотический, технический и логический.

В данном параграфе остановимся более подробно на семиотическом аспекте, так как остальные два будут бо­лее подробно рассмотрены в третьей главе.

Понимание семиотического аспекта может быть ис­толковано двояко: с точки зрения медицины и с позиции науки об общих свойствах знакомых систем, как это дела­ют Н. К. Голубев и Б. П. Битинас, объединяя диагности­ческую информацию в целостную знаковую систему.

В данном же исследовании семиотический аспект бу­дет рассматриваться с позиции семиотики в медицине как учения о признаках болезни, а в приложении к педа­гогической диагностике как учение о признаках отклоня­ющегося поведения.

Поэтому попытаемся достаточно четко определить содержание понятий, выражающих конечные результаты педагогической диагностики.

Центральным понятием педагогической диагностики, включающим в свое содержание определенную совокуп­ность личностных качеств, является характерологическое свойство, которое приобретает свое симптоматическое значение при наделении его оценочными признаками, по которым и составляется типический образ отклоняюще­гося от нормативного поведения.

Если рассматривать понятие «свойство» как фило­софскую категорию, то оно выражает такую сторону лич­ности ученика, которая обусловливает его отличие или сходство с другими учащимися и обнаруживается в отно­шениях с ними. В основе первой части понятия «характе­рологические свойства» лежит понятие характера, кото­рый в психологии рассматривается как индивидуальный склад личности человека, проявляющийся в особенно­стях поведения и отношения к окружающей действитель­ности. Название «характерология» свидетельствует о том, что речь идет об изучении характера человека, которое начали разрабатывать немецкие ученые в первой половине XX века Э. Крегмер [163], К. Г. Юнг [385], раскрывая значимость проблем типологии и структуры личности в духе идей философии жизни гештальтпсихологии.

Значительный вклад в изучение характера внесли оте­чественные ученые Н. Д. Литвинов [62], А. Г. Ковалев [54|, В. Н. Мясищев [78], К. К. Платонов [88].

Однако изучение характера не может быть только пре­рогативой психологической отрасли знания, изучающей результаты психической деятельности человека. Если психологи, изучая характер, ищут оценочные показатели в интегральных понятиях (в индивидуально-типологиче­ских свойствах, в качествах и чертах характера), то педа­гогика должна рассматривать понятие характера в социа­льно-педагогических свойствах, которые формируются в результате взаимодействия педагога и воспитуемого. По­этому понятие «характерологическое свойство» представ­ляет собой оценку характера индивидуума только с пси­холого-педагогической стороны, что не исключает психо­логического представления, а только придает целост­ность и своеобразие пониманию характера каждой лич­ности в отдельности.

Таким образом, с помощью характерологических свойств создается качественно новый уровень описания социально-психологического типа личности, который в значительной мере отличается от индивидуально-типоло­гических портретов. Если под индивидуально-типологи­ческими свойствами мы понимаем своеобразие описыва­емых проявлений типов темперамента, то с помощью со­циально-психологических типов личности описывается система нравственных отношений, выраженная через ха­рактерологические свойства.

Так как в данном исследовании не ставилась цель изучения характера как интегрального образования лич­ности в системной ее структуре, то мы ограничились изу­чением социально-психологических типов личности.

Понятие «социально-психологический тип лично­сти», ранее не употребляемое в научной литературе, представляет собой в семиотическом аспекте описание определенных типических образов, которые возникают в результате педагогической деятельности воспитателей на различных этапах становления ребенка, формируя стереотипы взаимоотношений ребенка как конкретно с членами его семьи, так и отдельными социальными группами и обществом в целом.

**Таким образом, социально-психологический тип лично­сти — это типический образ, отражающий систему обще­ственных отношений, закрепленных в особенностях индиви­дуального поведения человека.**

Следовательно, рассматривая различные социаль­но-психологические типы личности как результат опре­деленных систем воспитания, мы можем иметь дело как с идеальным социально-психологическим типом лично­сти, так и с его инвариантами, отклоняющимися от идеа­ла или от нормы.

В силу этого изучаемые с помощью психолого-педа­гогической диагностики социально-педагогические типы личности не являются результатами психической анома­лии индивидуума, а представляют собой лишь отклоне­ния в пределах нормы от идеальных форм поведения ре­бенка. Поэтому мы не пользуемся в педагогической диа­гностике понятиями «педагогическая запущенность», «социально-запущенные подростки» или «дети с откло­нениями в физическом и психическом развитии», «труд­новоспитуемые подростки» и т. д., так как все эти поня­тия отражают следствия проявления тех социально-педа­гогических типов личности, у которых характерологиче­ские свойства приобрели гипертрофированный вариант развития. Социальная среда и благоприятные условия то­лько способствовали проявлению тех характерологиче­ских свойств личности, которые потенциально уже были сформированы в раннем детстве и закреплены в виде устойчивых форм поведения, но не проявлялись ярко в силу искусного владения воспитателями формами и ме­тодами педагогического воздействия.

Поэтому само понятие школьного воспитания приобре­тает несколько иной смысл, стержневой основой которого является не столько направленное, организованное управ­ление формированием личности, сколько создание и орга­низация таких педагогических ситуаций и обстоятельств поведения, в которых благодаря разумному, педагогически оправданному применению средств, форм и методов педа­гогического воздействия будут исключены возможности для негативного проявления характерологических свойств и будут закрепляться положительные формы поведения

Следовательно, понятия семейного и школьного воспитания различны. Если в первом возможно форми­рование личностных качеств, характерологических свойств и в целом образование определенного социально-психологического типа личности, то во втором все это невозможно, попытки это делать приводили к анти­гуманным действиям воспитателей и психологической драме личности.

Таким образом, педагогическая диагностика ставит своей целью изучение результатов семейного воспитания через сформированные характерологические свойства, выраженные в виде социально-психологического типа личности.

**2.2. Понятие о структуре личности и его значение для разработки диагностики личности школьника**

Пути решения намеченной нами психолого-педаго­гической проблемы изучения личности школьника за­висят от содержания понятия личности и ее структуры. Анализ литературных источников показал, что понятие личности в философских и педагогических трудах по­степенно обогащалось как отечественными, так и зару­бежными исследователями [3, 20, 51, 53, 64, 94, 132, 140,141].

Понятие личности обращает внимание исследователя на изучение сущности человека как члена общества и от­ражает деятельную и оценочную стороны, т. е. отноше­ния, возникающие в ходе деятельности.

Если понятие личности получило устойчивое опреде­ление в философской, психологической и педагогиче­ской литературе, то понятие структуры личности пред­ставлено или фрагментарно или односторонне, так как находится в стадии формирования.

Если для фундаментальных наук философии, психо­логии структура личности является предметом изучения динамической и статистической моделей человека, то для прикладных, таких как педагогика — это отправная пози­ция, с которой должно начинаться формирование лично­сти и познание ее в динамике.

В настоящее время психологами предпринимаются все более настойчивые попытки построения структуры личности, так как этого требует педагогическая практика семейного и школьного воспитания.

У каждого из исследователей мы встречаемся со свое­образными структурами личности, которые по содержанию основных компонентов близки, но расходятся в ло­гическом их построении.

А. Г. Ковалев [51] в целостном духовном облике лич­ности выделяет синтез сложных структур: темперамента, направленности (системы потребностей, интересов и идеалов), способностей. Эти структуры возникают из взаимосвязи психических свойств личности.

В. Н. Мясищев в единстве личности видит ее направ­ленность, уровень развития, динамику нервно-психиче­ской реактивности (темперамент).

Таким образом, личность представляет собой единство двух взаимосвязанных подструктур: человека как природ­ного организма и человека как социального существа [78].

Сами по себе эти подструктуры не образуют целост­ной структуры личности. Такая структура может возник­нуть в том случае, если между отдельными компонентами устанавливаются устойчивые внутренние связи и на этой основе вся система приобретает целостный характер и новые качества, к примеру, такие, как активность, целе­направленность, творчество.

В настоящее время есть несколько концепций в плане системноструктурного подхода к личности.

В одной из них К. К. Платонов выделяет четыре под­структуры личности:

1) социально обусловленную (направленность, отно­шения, моральные качества);

2) опыт (знания, умения, навыки, привычки);

3) индивидуальные особенности форм отражения;

4) биологически обусловленную (темперамент и орга­нические способности)[88].

Пользуясь вышеотмеченными многоуровневыми под­ходами, можно выделить три уровня изучения личности (см. схему З):

**Схема 3. Структуры личности**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Функциональ­ная структура | Основная структура | Системная  структура |
| Социаль­но-психологи­ческий | Установки | Познаватель­ная сфера | Способности |
| Психолого-пе­дагогический | Мотивы | Волевая сфера | Характер |
| Психологиче­ский | Потребности | Эмоциональ­ная сфера | Темперамент |

Это, конечно, не означает, что каждый уровень не яв­ляется предметом изучения только психологии, наобо­рот, это свидетельствует о сложности структурного изуче­ния личности и рассмотрения каждого отдельного эле­мента самыми различными отраслями знаний о человеке.

Например, собственно психологический уровень изу­чается дифференциальной психологией, психолого-педа­гогический уровень — педагогической психологией, со­циально-психологический уровень — социальной психо­логией.

Все эти три уровня можно рассматривать и по верти­кали, т. е. по отдельным взаимосвязанным подструктурным элементам личности.

Основная, или стержневая, подструктура личности раскрывает механизмы функционирования трех основ­ных сфер: эмоциональной, волевой, интеллектуальной.

Если эта подструктура личности традиционна и до­статочно глубоко изучена общей психологией, то сис­темная подструктура личности, включающая в себя та­кие элементы, как темперамент, характер, способно­сти, была выделена лишь в течение нескольких послед­них десятилетий в связи с запросами педагогической практики.

Данная подструктура отражает в интегрированной форме результат развития основной подструктуры лично­сти, что позволяет выделить типическое в постоянно раз­вивающейся личности.

Другая подструктура, показывающая внешнюю пове­денческую сторону личности, называется функциональ­ной, так как отражает динамику готовности человека функционировать в единстве и обособлении всех систем­но-структурных элементов [114].

Созданию такого структурно-системного представле­ния о личности способствовало учение В. С. Мерлина о том, что под структурой мы понимаем взаимную связь и

организацию свойств человека [75].

В предлагаемом нами структурно-системном подходе к характеристике личности мы видим, как каждый эле­мент подструктуры отражает ряд свойств личности, кото­рые становятся ступенькой в объяснении функциониро­вания каждого следующего элемента и в целом всей лич­ности. Однако связь между каждым уровнем не простая, а диалектически взаимозависимая.

Эту связь необходимо рассматривать в виде спирали диалектического развития. Так, например, потребности как главные побудители активной деятельности личности зависят от степени развитости эмоциональной сферы че­ловека, его активности, которая может быть типизирова­на через понятие темперамента личности. Темперамент не прямо взаимосвязан с характером, но он отражается в характере посредством скорости мотивирования удовлет­ворения необходимых изначальных потребностей и поэ­тому в борьбе мотивов начинает воздействовать на воле­вую сферу личности.

Борьба мотивов и выделение на ее базе волевых качеств, проявляющихся в деятельности, формируют определенную систему личностных отношений, составляющих основные виды социальной направленности личности, с помощью которых удовлетворяются потребности.

Так социальная направленность с показателями разви­тия волевой сферы личности образует ее характер. Теперь можно видеть тесную взаимосвязь характера с темперамен­том, который является отнюдь не последним условием в его проявлении. Характер как темперамент зависит от физио­логических особенностей человека и прежде всего от типа нервной системы. Свойства темперамента накладывают от­печатки на проявления характера, определяя динамические особенности их возникновения и протекания. В конечном счете, черты темпераметра и характера образуют практиче­ски неразрывный сплав, обусловливающий общий облик человека, интегральную характеристику его индивидуаль­ности [75].

Вероятно поэтому А. Г. Ковалев выделяет в единую структуру следующие компоненты: способности, темпе­рамент, характер [51].

Если дальше продолжить анализ динамической спирали функционирования элементов системы по подструктурам и уровням, то обнаружится, что характер является в свою оче­редь важнейшим системным элементом личности, т. к. пре­допределяет становление положительных или отрицатель­ных установок личности. Сформировавшиеся у личности установки способствуют новообразованию такого качества, как активность, которая не является структурным компо­нентом личности. Понятие «симптомокомплексов» В. С. Мерлина помогает разобраться в характеристике структур­ных образований личности.

Установки личности являются важным структурным компонентом, направляющим всю деятельность интел­лектуальной сферы человека, и этим самым образуют с ней новое качество, никогда не существующее в структу­ре личности, такое, как целеполагание, или целенаправ­ленность.

Целенаправленная деятельность есть результат оп­ределенного развития интеллектуальной сферы лично­сти и ее установки, которые создают условия для про­явления самых разнообразных человеческих способно­стей.

Таким образом, предложенную нами структуру личности можно рассматривать как на каждом отдельном уровне по горизонтали, где элементы тесно взаимосвя­заны между собой, (эмоциональная сфера, темперамент, потребности), так и по вертикали, где каждый подструктурный элемент является ступенькой для по­нимания генезиса его развития, т. е. образования таких целостных подструктур как эмоции, воля, интеллект;

темперамент, характер, способности, потребности, мо­тивы, установки.

Каждую из этих подструктурможно было бы назвать соответственно:

1. Основная, стержневая подструктура, на которую нанизывается многообразие свойств, выраженных через подструктурные компоненты.

2. Системная подструктура, которая сводит отдель­ные психологические и личностные качества к опреде­ленным типическим свойствам личности на каждом из

уровней.

3. Динамическая функциональная подструктура, ко­торая является связующим звеном между двумя вышеот­меченными подструктурами, с одной стороны, и откры­вает целостную структуру личности, с другой; создает условия для понимания ее внутреннего содержания и формы представления этого содержания. Поэтому функ­циональная подструктура личности имеет принципиаль­ное значение для понимания человека как открытой и за­крытой систем.

С помощью данной подструктуры мы понимаем личность как открытую функционирующую систему, которая взаимодействует с миром и им детерминирует­ся.

Как отмечает Е. В. Шорохова [114], благодаря проти­воречивому сочетанию в человеке свойств открытой и за­крытой систем, его сознание является одновременно и субъективным отражением объективной реальности и внутренним миром личности.

Чтобы познать личность, необходимо изучать соци­ально-поведенческую сторону ее деятельности. Поэто­му вся методика изучения личности школьника строит­ся на деятельном подходе, учете главных типических характеристик личности. Полученная структура лично­сти позволяет дать краткую характеристику личности школьника.

Для педагогов важно достаточно хорошо знать сис­темную структуру и функциональные подструктуры личности. Знание системной структуры личности необ­ходимо для того, чтобы четко себе представлять объект воспитания, так как зная темперамент, характер, спо­собности, физические качества учащегося, можно вы­работать индивидуальную, групповую и коллективную программы педагогических воздействий с целью нор­мального формирования личности. Зная функциональ­ную подструктуру личности ученика, педагог может контролировать и оперативно управлять ходом процес­са воспитания, так как по потребностям учащихся мож­но судить об иерархии ценностных ориентации, по мотивационному компоненту судить о социальной на­правленности учащихся.

Однако для педагогической деятельности важно не только знание личности, но и определение путей ее фор­мирования. Наиболее эффективными видами деятельно­сти, позволяющими диагностировать основные личност­ные параметры, а также формировать личность учащего­ся, являются физкультурно-игровая, учебная и трудовая деятельности.

Таким образом, построение структуры личности в практических интересах педагогики возможно и необхо­димо. В соответствии с предложенной структурой лично­сти учитель должен изучать ребенка. Знание состояния способностей учащегося помогает учителю построить на­правленную систему организации учебного процесса. Знание характера школьника даст возможность учителю организовать процесс воспитания, а при необходимости и перевоспитания отдельных учащихся. Информация об индивидуально-типологических особенностях школьника (темперамента) позволит учителю выбрать наиболее тактичные формы взаимоотношений с учащимися в про­цессе учебной деятельности.

Вся эта информация в целом даст возможность учите­лю планировать учебно-воспитательный процесс не от желаемых нормативных требований, а прежде всего от реального состояния и возможностей учащихся, т. е. от того достигнутого уровня, на котором находится ученик. Такой путь позволит гуманизировать учебно-воспитате­льный процесс, а оценочные критерии успехов учащихся в том или ином виде деятельности использовать как сти­мулирующий фактор.

**2.3. Типологический подход как основа изучения личности школьника**

В материалистическом учении о социально-эконо­мических формациях сказано, что в каждом историче­ском периоде понятие о типе личности воплощалось в виде идеалов, отражающих духовное и физическое со­вершенство человека. Так, если в период первобытно­общинного строя идеалом личности был тот или иной мифический образ (бог, богиня), то в период существо­вания рабовладельческих городов таким идеалом типа личности становится «многосторонне развитый чело­век». Значительное место в характеристике гармониче­ски развитой, активной личности отводилось физиче­ским данным.

Идеал типа личности в период формирования феода­льных отношений уже был далек от идеала античности. Таким идеалом стало распятое тело Иисуса Христа, изму­ченного и изувеченного страданиями во имя спасения че­ловеческого рода. Это уже не символ физической силы, гармонически развитого человека, а человека, презрев­шего тело, терзающего и закаляющего лишь дух. В после­дующий период расцвета феодализма, создается новый тип личности — рыцаря — тем не менее, он полностью подчинялся служению богу и церкви и являлся идеалом правящего класса, т. к. физическая сила, боевой дух, со­знание орденской чести необходимы были для защиты феодальных интересов1.

В последующей истории развития социально-эконо­мических отношений с приходом капиталистического способа производства воссоздается промежуточный тип личности, склонный к компромиссу с бывшим господст­вующим классом, но разрушающий основы физической культуры периода феодализма.

Идейным основоположником буржуазного типа лич­ности стал Джон Локк, создавший социальный портрет личности джентльмена. Его педагогические концепции были направлены на соединение аристократических тра­диций феодализма с мировоззрением

1*Кун Л.* Всеобщая история физической культуры и спорта. — М.: Раду­га, 1982.-407 с.

нового класса — промышленной и торговой буржуазии. Он писал: «Джен­тльмен должен одинаково уметь преодолевать трудности в бою, в общественной и личной жизни. Он должен быть победителем в конфликтах личного характера, если ока­жется в них втянутым» [68. С. 72].

И действительно, капиталистический мир со всеми своими внутренними противоречиями, в последующем порождает целую массу новых типов личности: суперме­нов, профессиональных звезд, элитарных личностей, лег­ко манипулируемых личностей и т. д. [400]. А самое глав­ное, порождает отчужденного человека.

Отчуждение человека, как пишет Э. Фромм, означает, что индивид «не ощущает себя центром мира, творцом собственных действий... Отчужденный человек утрачива­ет контакт с собой и контакт с любым человеком» [108. С.218].

С началом строительства социализма в СССР была предпринята попытка создать новый тип личности, в основу которого были положены концепции классиков марксизма-ленинизма о необходимости формирования всесторонне развитой личности. Однако понятие всесто­роннего развития личности возникло еще в противовес тому, что К. Маркс называл раздроблением человека, превращением его в «частную функцию общественного разделения труда».

Понятие «всесторонне развитая личность» выражает идею «целостности» личности в смысле единства физиче­ского и духовного развития.

Таким образом, пока трудно четко сформулировать научное понятие типа личности. Это связано со сложно­стью определения критериев прогрессивного историче­ского развития человека, которые не могут быть вырабо­таны только на основе знаний о социальных закономер­ностях развития личности. Однако материалистическая методология дала возможность через деятельный подход к личности отдельным отраслям педагогических и психо­логических наук подойти вплотную к разработке различ­ных вариантов типов личности, которые имеют важное значение для создания практических систем развития и

формирования личности [64].

В педагогической и психологической литературе су­ществуют различные подходы к классификации типов личности. Это связано с тем, что любая типология дол­жна строиться на определенной структуре личности. Но, как правильно заметил А. Н. Леонтьев, «структуру лично­сти получить невозможно, т. к, реальное основание лич­ности человека лежит не в заложенных в ней генетиче­ских программах, не в глубинных природных задатках и влечениях и даже не в приобретенных ими навыках, зна­ниях и умениях, в том числе профессиональных, а в той системе деятельности, которая реализуется этими знани­ями и умениями» [64. С. 185].

Зарубежные исследователи выделяют в личности не­которое ядро, так называемое интегрирующее начало, связывающее воедино различные психологические про­цессы индивида и сообщающие его поведению необходи­мую по последовательности устойчивость. Поэтому типо­логия личности подразделялась на психобиологическую, основоположником которой является У. Шелдон [141], биосоциальную, основанную Ф. Алпортом [123] и К. Род­жерсом [139], психосоциальную, разработанную А. Адле­ром [122], психостатистическую, введенную неофрейди­стом Р. Кеттелом [127].

Трудности разработки универсальной типологии лич­ности привели отечественных ученых к созданию на основе уровневой структуры личности многочисленных типологий и классификаций личности, которые имеют разные теоретические основания — нейрофизиологическое, психофизиологическое, социально-психологиче­ское, социологическое.

Следует отметить, что между различными этими уровнями нет теоретического единства, которое спо­собствовало бы построению логической связи, позво­ляющей всесторонне изучать и тем более воспитывать личность.

Для педагогических исследований важна, конечно, педагогическая типология личности.

Подобную типологию младших подростков давал Б.К. Мазей, выделивший «неопределенные», «эмоциональ­но-художественные», «гармонично-уравновешенные» типы и тип «мыслителей-теоретиков» [70. С. 86].

На вредность выделения крайних типов, как не нуж­ных для производительного труда, указывал Н. Д. Леви­тов [62]. «Крайние типы» сугубо односторонни, «сред­ние» настолько усреднились, что вообще потеряли при­надлежность к какой-либо стороне: либо психологиче­ское уродство, либо безликость и всеядность — вот к чему может привести типологизация личности, если в основу ее не вкладывать качественные и количественные при­знаки и показатели, а руководствоваться только пред­ставлениями об индивидуальности и гармоничности.

Учитывая такие представления, Б. И. Дадонов пред­лагает типологию личности на основе ее общей эмоцио­нальной направленности (ОЭН) и ранжирует ее на неско­лько категорий: альтруистические, эстетические, роман­тические и др.[38].

Как отмечал Б. И. Дадонов, в основе данной типологии находятся те переживания человека, которые дают особые типологические «обертоны» (комплекс основного тона и гармонического), которые возникают в силу доминирующего фактора эмоциональной на­правленности.

По-видимому, в силу этого типологическое своеобра­зие личности не терпит ущерба от ее многосторонности, а лишь расширяет сферу своего проявления.

Таким образом, создание современных типологий личности может служить инструментом прогноза поведе­ния развивающейся личности, а не «этикеткой» на лич­ность после изучения последней.

Наиболее интересной представляется типология лич­ности, предложенная И. Н. Рейнвальд. Она предлагает классификацию типов личности по видам их социальной направленности [95]. Применяемая же в настоящее время в педагогической практике типология личности, осно­ванная на особенностях нервной системы, дает нам лишь представление о возможностях индивида приспосаблива­ться к определенным видам деятельности и добиваться их успешного выполнения в зависимости от нахождения ин­дивидуального стиля работы. Такой индивидуально-ти­пологический подход, хотя и наиболее древний, не по­зволяет содержательно классифицировать и раскрывать сущность человека. Для понимания личности важное значение имеет такая типология, которая отражает соци­альную направленность школьника.

По определению Т. Е. Конниковой, направленность личности выражает наиболее устойчивые мотивы, ко­торые делают реальное поведение ребенка более посто­янным, менее зависимым от ситуативных побуждений

[54].

Автор различает два основных вида направленности:

1) общественную (коллективистическую), когда об­щие интересы оказываются предпочтительнее личных;

2) эгоистическую (индивидуалистическую). Л. И. Божович исследовала и выделила три вида на­правленности школьников: коллективистическую, инди­видуалистическую и деловую [20].

Она подчеркивала, что направленность — главное в формирующейся личности, и что критерий направленно­сти дает возможность оценить уровень воспитанности

школьников всех возрастов.

Другие исследователи предлагают судить о нравствен­ной воспитанности школьников по наличию у них опре­деленного набора наиболее существенных качеств — доб­рожелательности, отзывчивости, товарищеской взаимо­помощи, коллективизма и т. д. [76].

Сердцевину воспитанности, отмечает Н. И. Мона­хов, составляют нравственные качества, определяющие моральный облик человека. Им был предложен пере­чень качеств личности (в среднем, 12—14 качеств), ко­торые, по его мнению, в совокупности отражают пока­затели воспитанности. Они были дифференцированы по четырем возрастным группам: I—III; IV—V; VI—VIII; IX—Х классы [рб]. Однако методика изучения этих групп так и не была создана.

Для создания диагностирующих методик типов лич­ности важное значение имеют разработанные И. Н. Рейнвальд основные признаки всех трех типов лич­ности, которые были положены в основу подготовлен­ных нами тестов по определению типа личности уча­щихся и студентов:

1) объективная ценность для обществаего трудового вклада;

2) характеристика особенностей его мотивационной сферы;

3) стремление работать на благо общества с максималь­ным напряжением сил, уважение прав и интересов других людей, стремление принести им пользу и радость, глубо­кое удовлетворение, когда это удается, сознание того, что общее дело выше личного блага, гордостьза свои трудо­вые достижения.

Вариант социальной направленности типологизации личности школьника у Н. И. Рейнвальд [94] выгля­дит несколько упрощенно, но тем не менее позволяет вскрыть и выявить основные признаки, с помощью ко­торых можно было бы изучать учащихся в норме и с от­клонениями.

Типизация личности — важное направление в изуче­нии детей, т. к. позволяет определить уровень эффектив­ности воспитания в дошкольном возрасте и дать прогноз дальнейшего формирования ребенка.

Типология предполагает сведение сложных и непо­вторимых черт индивидуума к интегрированным группам личностных качеств, которые, образуя своеобразные симптомокомплексы, могут определенным образом объе­диняться в целостные личностные свойства. Эти свойст­ва, в свою очередь, могут также быть типизированы и, как ни странно, во многих педагогических исследованиях они ложились в основу типизации личности. Поэтому мы должны говорить здесь не только о типологии личност­ных свойств, которые появляются вследствие вступления индивида в деятельность, но и определенном уровне раз­вития личностных и психических качеств. Появлению личностных типологических свойств, формируемых в процессе воспитания ребенка, способствуют и мотивы, лежащие в основе практической деятельности детей. Изу­чение этих потребностей и мотивов, установок и диспо­зиций ребенка позволяет понять, почему у детей форми­руется тот или иной тип социальной направленности, ко­торый, в конечном счете, определяет всю деятельность детей и их поступки.

Типологические свойства личности, появляясь вслед­ствие определенного взаимодействия психических и лич­ностных качеств в процессе деятельности, становятся основой для образования у детей определенных типов со­циальной направленности.

Таким образом, социальная типология личности школьника может быть раскрыта только через изучение нравственных свойств личности, а они, в свою очередь,

92

через изучение деятельности, в которой реально прояв­ляются.

Следовательно, изучение личности школьникана уровне социальной направленности позволяет понять ребенка в его целостном проявлении, увидеть конкрет­но, в каких сферах (интеллектуальной, волевой, эмоци­ональной) произошли нарушения, и наметить общие пути перевоспитания ребенка. Для организации про­цесса перевоспитания необходимы более глубокие по­знания типологических свойств личности. Поэтому вся педагогическая мысль сосредоточена на изучении этих узловых интегрированных свойств личности. Всем ка­жется, что если научиться управлять процессом воспи­тания типологических свойств личности, то можно бу­дет и изменить ее социальную направленность. Для этого достаточно знать только типологические свойст­ва личности и уметь их изменять. Однако без знания са­мой социальной направленности личности невозможно организовать целенаправленный процесс педагогиче­ского воздействия.

Необходимость изучения личности для педагогиче­ской диагностики с наименьшими затратами сил и энергии, более качественным и целостным представле­нием о ней привела к созданию многообразных класси­фикаций типизирующих учащихся. Опыт, накоплен­ный в педагогической типологии личности учащихся, позволяет нам теперь уже более точно подобрать при­знаки и критерии для изучения типологии социальной направленности личности.

Несмотря на то, что все классификации в равной мере способствуют нахождению оценочных критериев социа­льной направленности личности школьника, отдельные из них имеют важное методическое значение для типологизации личностных свойств.

Один из интересных путей классификации учащихся предложил Н. И. Монахов. Он считает, что если все при­знаки, свойственные данному показателю (речь идет о признаках нравственных качеств), проявляются полно­стью, то можно говорить о высоком уровне нравственно­го развития, а при наличии половины — о среднем уров­не. В случае, когда обнаруживается меньше половины признаков, следует диагностировать низкий уровень вос­питанности [76]. Другой путь типизации личности осно­ван на характеристиках педагогической запущенности школьников, среди которых многие исследователи рас­сматривают отклонения во многих видах личностных от­ношений учащихся [13,28,55].

Типизация учащихся на основе принципа изменений основных личностных качеств, проявляемых с положите­льной или отрицательной стороны, в различных видах взаимоотношений, позволяет свести их к двум основным группам отношений: 1) наиболее значимые социальные отношения личности (к деятельности, к материальным и духовным ценностям); 2) межличностные отношения (в семье, коллективе, в свободном общении). Следует также отметить и третью группу отношений, которая имеет до­минантное значение для образования мотивирования других видов отношений, выполняя этим самым не толь­ко критериальные, но и формирующие функции. Это от­ношение личности к самой себе (самооценка, самоуваже­ние, уровень притязаний) [13].

А. С. Белкину удалось объединить вышеперечислен­ные признаки в три группы и этим самым построить сис­тему диагностики отклонений в той или иной сфере от­ношений [13].

Все три группы отношений на разных уровнях об­щения легли в основу разработанных нами опросников для определения социальной направленности личности школьника и выявления типологических личностных свойств.

Следует заметить, что нарушение, или точнее сказать гипертрофированное развитие одной из трех сфер отно­шений, отмеченных выше, приводит к трем типам социа­льной направленности, название и содержание которых может быть различным.

А. С. Белкин отмечает, что на формирование того или иного типа социальной направленности оказывают влия­ние нарушения в сфере отношений [29]. Вероятно, здесь лучше говорить не о нарушениях в сфере отношений, а о своеобразном неправильном, искаженном восприятии окружающего мира и вследствие этого взаимодействия в нем. Нарушение в одном из видов деятельности тут же отражается и на определенной форме взаимоотношений. Поэтому определенный вид социальной направленности у школьника есть не причина, а следствие нарушений в сфере отношений.

Так, например, личность с эгоистической направ­ленностью имеет свою определяющую жизненную позицию, заключающуюся в склонности к развлечениям, праздному образу жизни, погоне за удовольствиями. Способы утверждения выбираются самые негативные, а в общественно-полезной деятельности проявляется тяга к укреплению иждивенческой потребительской жизненной позиции.

Принадлежность к тому или иному социальному типу — явление не только закономерное, но и по своему характеру весьма серьезное. Принадлежность к опреде­ленному социальному типу накладывает печать на харак­тер ребенка, вместе с тем обязывает его, заставляет в силу внутренней логики, групповых интересов и психологии вести себя именно так, а не иначе.

Люди, принадлежащие к одному социальному типу, могут быть добрыми и злыми, веселыми и угрюмыми, но решающие поступки они совершают примерно одинако­вые, именно в силу этой самой логики интересов и требо­ваний психологического стереотипа.

Без изучения типических свойств личности нет нау­ки о личности. Лишь исследование типического в лич­ности вводит нас в сферу законов, а выявление законо­мерностей всегда есть венец научного познания. Ис­следуя особенности того или иного социального типа личности, мы тем самым получаем возможность понять поведение не только отдельного представителя того или иного типа, но и социальной группы, а, следовате­льно, предвидеть развитие событий, оказывать опреде­ленное воздействие на поведение детей. Особенно это важно в условиях обучения и воспитания больших групп учащихся.

**2.4. Методические требования к диагностике личности школьника**

Применяемые в психолого-педагогической практи­ке методы изучения личности школьника обладают ря­дом существенных недостатков, так как механически переносят психологические методы исследования в пе­дагогическую деятельность. Эти недостатки заключа­ются в следующем:

1. Отсутствует целостный подход к изучению лично­сти, через который можно было бы проследить динамику внутренних противоречий ее развития. Все изучение личности школьника ограничивается описанием внешних признаков и подсчетом отрицательных и положительных свойств ребенка.

2. Отсутствует изучение личности ученика в реальных соотношениях проявляемых им наследственных особен­ностей и приобретенных в результате неправильного се­мейного воспитания.

3. Отсутствует изучение социальной системы отноше­ния личности к окружающей среде.

4. Отсутствует учет значимых ситуаций, в которых рас­крывается внутреннее содержание личности школьника.

5. Отсутствуют индивидуальные программы изуче­ния личности ученика в соответствии со структурной моделью возрастных особенностей их личности, что приводит к шаблонизации применяемых исследователь­ских методик.

Для правильного изучения личности школьника необ­ходимо вскрыть специфические и типические особенности личности, на основе которых возможно было бы просле­дить динамику изменений в структуре личности.

Мы полагаем, что изучение личности учащегося дол­жно включать:

— выявление его интересов и склонностей, положите­льных качеств, на которые можно опереться в перевоспи­тании;

— выявление воспитательных возможностей семьи и окружения по месту жительства;

— выявление причин и условий, мешающих успешно­му воспитанию, поиск путей их устранения;

— установление источников отрицательного влияния:

характер и степень этого влияния;

— выявление круга лиц, на которых можно опереться в перевоспитании;

— определение на основе выявленных особенностей условий, возможностей, основных задач индивидуальной коррекционной воспитательной работы.

По-видимому, надо сразу оговорить, что относится к изучению причин, способствующих формированию нор­мальной или отклоняющейся в поведении личности шко­льника, а что касается изучения самой личности со всеми ее достоинствами и недостатками. Тогда появится реаль­ная возможность для последовательного построения про­грамм изучения личности ребенка и использования зна­ний как фактора, одновременно влияющего на условия, способствующие формированию ее позитивных и нега­тивных сторон.

Поэтому была предпринята попытка создания диа­гностики, которая учитывала хотя бы частично вышеот­меченные недостатки в подходах к изучению личности школьника.

Применяя для изучения личности предлагаемые нами способы, нужно прежде всего помнить то, что исследуются только тенденции, наметившиеся в изменении личности, которые не всегда могут быть отклонением от нормы, но могут свидетельствовать о нарушении в отдельных сферах личностной структуры человека.

В настоящее время появились работы, связанные как с психологической диагностикой личности школьника, так и с педагогической диагностикой [13, 33]. Такие два подхода к изучению личности школьника вполне право­мочны, так как структура личности представляется не то­лько в виде проявления психических свойств, но и лич­ностных качеств, формирующихся в процессе педагоги­ческого воздействия. Следовательно, изучать одно и то же явление (личность школьника) можно с двух сторон: с психологической и педагогической.

Если психологическая диагностика изучает результа­ты деятельности самой личности и тех психологических процессов, которые протекают в субъекте, изменяя внут­реннюю сущность человека, то педагогическая диагнос­тика изучает результативность воспитательного процесса на основе изменений в уровне воспитанности учащихся и нравственных стереотипов поведения. Поэтому педагоги­ческая диагностика строится на изучении воспитанности личности школьника, сформированности типов характе­рологических свойств и социальной направленности уче­ника. В силу этого изучение характерологических моде­лей поведения личности школьника становится основой для создания психолого-педагогической диагностики как инструмента познания результатов педагогических воз­действий, объясняющих причинно-следственные связи появления соответствующего уровня воспитанности ре­бенка и предоставляющих основания для определения перспектив дальнейшего становления личности в услови­ях педагогического влияния.

Разработанная нами психолого-педагогическая диа­гностика, хотя и носит вероятностный, приблизительный характер, вскрывающий лишь тенденции, проявляемые в поведении определенных типов характерологических свойств личности школьника и видов их социальной на­правленности, тем не менее в отличие от диагностики, предлагаемой авторским коллективом книги «Педагоги­ческая диагностика в школе» под ред. А. И. Кочетова, по­зволяет изучить более постоянные компоненты в струк­туре личности, составляющие сущность школьника как субъекта воспитания. Если авторы книги придерживают­ся пессимистической позиции в том, что «непрерывно изменяется субъект воспитания», и поэтому его невоз­можно познать, то мы, напротив, оптимистичны в этом вопросе и считаем, что личность ребенка, частично сфор­мированная к семилетнему возрасту, обладает сложив­шимися типами характерологических свойств личности, которые можно изучить на уровне достижений современ­ной науки с долей, конечно, относительной глубины зна­ния. Более того, сформировавшиеся характерологические свойства оказывают существенное влияние на поведение детей и носят стереотипный характер в одних и тех же си­туациях. Поэтому в последующие годы развития и ста­новления личности сформированные характерологиче­ские свойства будут определять поступки и действия, но их выражение будет носить отрицательный или положи­тельный характер в зависимости от тех условий и обстоя­тельств, которые будут предоставлять семья, учитель, школьный коллектив и общество в целом. Поэтому по­следующий процесс воспитания заключается в искусстве и мастерстве педагога создавать благоприятные условия для раскрытия положительных характерологических свойств личности и устранять неблагоприятные ситуации и обстоятельства, где могли бы проявляться отрицатель­ные. Для правильной выработки стратегии и тактики вос­питания личности учащихся педагогу необходима диа­гностика как способ, позволяющий дифференцировать учащихся по уровню их воспитанности и по ожидаемым поступкам и действиям.

Диагностика, естественно, строится на основе общего понятия «диагностика», получившего распространение в области медицины, техники и психологии.

В энциклопедическом значении термин «диагности­ка» обозначает способность к распознанию. Диагностика основывается на всестороннем и систематическом изуче­нии человека. В медицине такое изучение строитсяна не­скольких поэтапных операциях:

1) анамнез — целенаправленный опрос о жалобах, ис­тории заболевания и истории жизни больного;

2) объективное исследование состояния организма, ко­торые включает осмотр, ощупывание, выстукивание и т. д.;

3) анализ лабораторных исследований.

Получаемая информация сличается с признаками бо­лезни, что позволяет поставить диагноз и наметить пути лечения.

Психологическая диагностика, как представляет ее Ю. 3. Гильбух [90], состоит из теоретической и практиче­ской частей, связанной с деятельностью по постановке диагноза.

Диагност-психолог стремится к установлению имею­щегося неблагополучия путем подведения конкретного случая под определенное явление общего характера, под тот или иной тип. К. М. Гуревич [36] считает задачей пси­хологической диагностики дать информацию о различ­ных сторонах человеческой психики. Цель современной психологической диагностики заключается в том, чтобы фиксировать и описывать в упорядоченном виде психо­логические различия как между людьми, так и между группами людей, объединенных по каким-нибудь (не всегда относящимся к психологии) признакам.

**2.5. Диагностические методики изучения социально-психологического типа личности**

Психолого-педагогическая диагностика строится на поэтапности операций, как и в медицине, и, в отличие от психологии, на признаках, которые строго относятся к результатам, связанным с педагогическим воздействием воспитателя, и представляют нравственную картину про­явлений личности.

Так как объектом изучения диагностики является характерологические свойства личности, то можно предположить, что она имеет свою структуру, которая представлена в виде социально-педагогических типов личности.

На первом этапе психолого-педагогической диагнос­тики личности школьника используется метод опроса, который может быть в форме стандартизированного ин­тервьюирования или анкеты, направленной на изучение системы воспитания ребенка с констатацией форм, методов, средств и условий педагогического воздействияна ребенка в дошкольный период воспитания.

На данном этапе необходимо выявить жалобы родите­лей в системе взаимоотношений с ребенком, определить, какие качества пытались сформировать родители и кто этим занимался конкретно; что удалось воспитать у ребенка положительное, а что, наоборот, получило отрицательное развитие. Необходимо выяснить, какой стиль воспитания превалировал у родителей и кто в большей мере занимается воспитанием ребенка. А самое главное — выяснить у роди­телей, каким способом они продолжают воспитывать свое­го ребенка, удовлетворены ли результатами, что предпола­гают еще использовать в своем арсенале педагогического воздействия, как оценивают они успехи ребенка в учебной, игровой деятельности, в общении, чем объясняют причины успешной или безрезультативной деятельности школьника (см. карту беседы).

КАРТА БЕСЕДЫ

1. Ф.И.О. родителей (учителя, воспитателя).

2. Сколько лет ребенку?

3. Кто больше всех занимался воспитанием ребенка **от** (0—7 лет)?

4. Трудности, наблюдаемые в процессе воспитания ребенка, и проявления их в поведении.

5. Условия, в которых протекал процесс воспитания ребенка.

6. Наиболее распространенныеспособы**,** применяе­мые в процессе воспитания ребенка.

7. Какие качества Вы пыталисьвоспитать в своем ре­бенке?

8. Что удалось сформировать положительного или от­рицательного в личностных качествах ребенка?

9. Меры, применяемые к устранению сформировав­шихся отрицательных качеств личности.

10. Что не удовлетворяет Вас в вашей системе преды­дущего воспитания?

11. Как Вы расцениваете успехи вашего ребенка в до­школьном возрасте в различных видах деятельности (иг­рах, общении, познании)?

12. Как Вы считаете, в чем успешность и безуспеш­ность вашего ребенка в системе отношений (в семье, дошкольном учреждении, **со** взрослыми, товарищами, чу­жими людьми и т.д.)?

13. Какие виды заболеваний перенес ребенок? Второй этап психолого-педагогической диагностики предполагает углубление знаний учителя об учащемся ме­тодом наблюдения. В педагогической практике широко применяется этот метод, основанный на фиксировании личностных качеств, проявляемых в деятельности (см. карту наблюдений).

Третий этап изучения личности ребенка предусмат­ривает получение тестовой информации, где указыва­ются отклонения от нормативного поведения. Этот этап психолого-педагогической диагностики предпола­гает использование тестов, экспертных оценок, само­оценок, позволяющих определить природу характеро­логических свойств личности, образующихся в силу применения различных моделей педагогического воз­действия, которые в свою очередь оказывают влияние на психологическое состояние характера, нравствен­ную позицию ребенка и его социальную направлен­ность.

КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ПОВЕДЕНИЕМ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Виды отношений | Наблюдаемые проявления лич­ностных качеств | Наиболее часто прояв­ляемые качества |
| 1 Отношение к при­роде и животным |  |  |
| 2 Отношения с кол­лективом |  |  |
| 3 Отношение к тру­довой деятельности |  |  |
| 4 Отношения в игро­вой деятельности |  |  |
| 5 Отношение к учеб­ной деятельности |  |  |
| 6 Отношения с роди­телями |  |  |
| 7 Отношение к само­му себе |  |  |
| 8 Отношения с друзь­ями |  |  |
| 9 Отношение к чу­жим |  |  |

На этом этапе исследования личности школьника диа­гностика устанавливает типы характерологических свойств личности и виды социальной направленности, которые по­казывают на поведенческом уровне отклонение школьника от нормы (см. тест по определению социальной направлен­ности и тест по определению социально-психологического типа личности и способы их обработки).

ТЕСТ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Фамилия\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_класс\_\_\_\_школа \_\_\_\_

1. Какова успеваемость ученика? Учится на:

а) 5 и 4;

6) 4;

в) 4 и 3;

г) 3;

д) 3 и 2.

2. Выполняет ли ученик общественные поручения?

а) постоянно,

б) часто,

в) время от времени,

г) иногда,

д) нет.

3. Выполняет ли ученик трудовые обязанности в клас­се, школе?

а) постоянно,

б) часто,

в) время от времени,

г) иногда,

в) нет.

4. Готовит ли ученик уроки?

а) постоянно,

б) часто,

в) время от времени,

г) иногда,

в) нет.

5. Как выполняет ученик общественные поручения?

а) без напоминания,

б) по просьбе, с желанием,

в) без особого желания,

г) по принуждению,

д) отказывается от поручений.

6. Как выполняет ученик трудовые обязанности?

а) без напоминания, с желанием,

б) по просьбе, с желанием,

в) без особого желания,

г) по принуждению,

д) отказывается выполнять.

7. Как воспринимает ученик требования учителя?

а) выполняет все требования,

б) принимает к сведению и стремится выполнить,

в) принимает к сведению, но не всегда согласен,

г) раздражается,

д) безразличен.

8. Считается ли ученик с мнением других учеников?

а) всегда,

б) часто,

в) когда как,

г) иногда,

д) не считается.

9. Любит ли ученик радовать учителя своими полез­ными делами?

а) да,

б) часто,

в) сомневаюсь,

г) не знаю,

д) нет.

10. Оказывает ли ученик помощь своим товарищам?

а) с удовольствием,

б) по просьбе,

в) без особого желания,

г) не обращаются за помощью,

д) нет.

11. Как часто ученик оказывает помощь своим това­рищам?

а) постоянно,

б)часто,

в) время от времени,

г) иногда,

д) не помогает.

12. Помогает ли ученик другим ученикам в выполне­нии полезных дел?

а) постоянно,

б)часто,

в) время от времени,

г) иногда,

д) не помогает.

13. Как часто ученик помогает в выполнении полез­ных дел?

а) постоянно,

б) часто,

в) время от времени,

г) иногда,

д) не помогает.

14. Как поступит ученик: выполнит общественное по­ручение или обещанное товарищу дело?

а) выполнит общественное поручение,

б) скорее выполнит общественное поручение,

в) скорее выполнит обещанное товарищу дело,

г) выполнит обещанное товарищу дело,

д) не знаю.

15. Как поступит ученик: выполнит полезные дела класса, школы или посетит спортивную секцию?

а) выполнит полезные дела,

б) скорее выполнит полезные дела,

в) скорее посетит спортивную секцию,

г) посетит спортивную секцию,

д)не знаю.

16. Любит ли ученик пользоваться чужими вещами?

а) нет,

б) скорее нет,

в)скорее да,

г) да,

д)не знаю.

17. Если вы поручите какую-либо работу, то ученик выполнит ее сам или передаст своему

однокласснику?

а) выполнит сам,

б) скорее выполнит сам,

в) скорее перепоручит,

г) перепоручит,

д) не знаю.

18. Любит ли ваш ученик драться?

а) нет,

б) скорее нет,

в) скорее да,

г) да.

19. Любит ли ваш ученик пошалить?

а) нет,

б) скорее нет,

в) скорее да,

г) да.

20. Как предпочитает показать свое превосходство над другими ваш ученик?

а) добротой и вниманием,

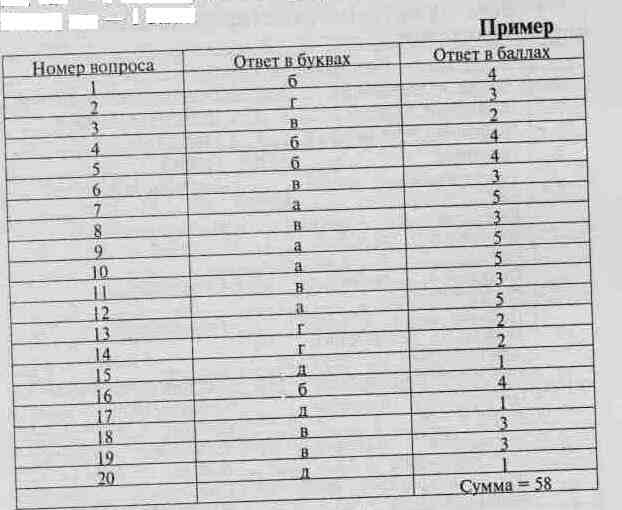
б) умом,

в) хитростью,

г) силой,

д) не знаю.

Инструкция по обработке результатов опроса. Выбранный ответ на каждый вопрос следует обвести кружком. Не разрешается пропускать вопросы, а также давать больше одного ответа на вопрос. По выбранным ответам баллы суммируются. Все 20 вопросов имеют по пять вариантов ответа: а, б, в, г, д. Ответы по их значимо­сти оцениваются условными баллами по следующей схе­ме: «а» — 5 баллов, «б» — 4 балла, «в» — 3 балла, «г» — 2 балла,«д» — 1 балл.



Если сумма баллов получается:

от 100 до 80 — ребенок обладает созидательной социа­льной направленностью;

от 79 до 60 — коммуникативной социальной направленностью;

от 59 и ниже — эгоистической социальной направлен­ностью.

ТЕСТ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА ЛИЧНОСТИ

*Условия заполнения теста*

1. Из противоположных по значению личностных ка­честв необходимо выбрать одно.

2. Если не удается соблюсти первое условие, то в слу­чае 50% проявления обоих качеств следует отметить от­рицательное.

3. Если положительное качество проявляется в боль­шей степени, но присутствует и отрицательное, то можно отметить оба качества.

4. Если личностные качества не наблюдаются, то можно не отмечать.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | По отношению к людям | | |
| 1 | Чуткий, внимательный | 2 | Равнодушный, холодный |
| 3 | Правдивый, честный | 4 | Нечестный, лживый |
| 5 | Искренний, откровенный | 6 | Замкнутый |
| 7 | Вежливый | 8 | Грубый |
| 9 | Уравновешенный, спокой­ный | 10 | Вспыльчивый, резкий |
| 11 | Властолюбивый, любит командовать, распоряжа­ться | 12 | Не властолюбивый |
| 13 | Стыдливый, скромный, стеснительный | 14 | Горделивый |
| 15 | Непримиримый к недо­статкам и безнравствен­ным поступкам | 16 | Безразличный |
| 17 | Простодушный, простой | 18 | Хитрый, изворотливый |
| 19 | Неуверенный, нерешите­льный | 20 | Самоуверенный, хваст­ливый |
| 21 | Униженный, подавлен­ный, чванливый | 22 | Спесивый, высокомер­ный |
| 23 | Желает понравиться кол­лективу, педагогу | 24 | Равнодушен к мнению коллектива, педагога |
| 25 | Самостоятельный (дости­гает все своими силами) | 26 | Беспомощный |
| 27 | Доверчивый | 28 | Подозрительный |
| 29 | Человеколюбивый | 30 | Самолюбивый, эгоистич­ный |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 31 | Терпеливый | 32 | Нетерпеливый |
| 33 | Без подхалимажа | 34 | Подхалим |
|  | По отношению к различным видам деятельности | | |
| 35 | Добросовестный | 36 | Недобросовестный |
| 37 | Исполнительный | 38 | Неисполнительный |
| 39 | Активный | 40 | Пассивный |
| 41 | Больше любит физический труд | 42 | Больше любит умствен­ный ТРУД |
| 43 | Соблюдает правила игры | 44 | Нарушает правила спор­тивной этики |
| 45 | Ответственный | 46 | Безответственный |
|  | Оценка своих возможностей | | |
| 47 | Заниженная | 48 | Завышенная, преувели­ченная |
|  | По отношению к коллективу | | |
| 49 | В деятельности руководст­вуется личной выгодой | 50 | Во всех действиях руко­водствуется интересами коллектива |
| 51 | Нет чувства превосходства  над другими | 52 | Желает быть выше дру­гих, превосходить их |
| 53 | Оказывает помощь товари­щам | 54 | Злорадствует по поводу чужой неудачи |
| 55 | Скупой, жадный | 56 | Бескорыстный |
| 57 | Любим учителями, воспи­тателями | 58 | Не любим |
| 59 | Защищает своих товари­щей | 60 | Ябедничает, сплетничает |
| 61 | Любим товарищами | 62 | Не любим товарищами |
|  | По отношению к себе | | |
| 63 | Требовательный к себе | 64 | Требовательный к дру­гим |
| 65 | Самокритичен | 66 | Не самокритичен |
| 67 | Верен слову | 68 | Не верен слову |
| 69 | Уверенный в себе | 70 | Не уверен в себе |
| 71 ^ | Не обращает внимания на свою одежду | 72 | Обращает внимания на  одежду |
|  | Отношение к критике, замечаниям | | |
| 73 | Положительное | 74 | Отрицательное |
|  | Волевые проявления | | |
| 75 | Организованный | 76 | Не организованный |
| 77 | Дисциплинированный | 78 | Не дисциплинирован­ный |
| 79 | Настойчив в достижении цели | 80 | Не настойчивый |
| 81 | Инициативен | 81 | Безынициативен |

**Код**

**Нормальный (16)** 1, 3, 5, 7, **9,**12, 15, 17, 25, 29, 33, 39, 49, 63, 67, 69

**Конформный (16)** 2,4,7, 8,16,18, 24, 34, 36, 50, 55,57,60,62,64,66

**Доминирующий (16)** 10,11, 14, 20, 22, 23, 30, 39, 44, 48,52,54,68,72,74,79

**Сензитивный (16)** 5,15,25,27,39, 42,43,51,53,56,59,61,65,71,73,81

**Инфантильный (10)** 2, 13, 16, 26, 38, 40, 46, 70, 76, 80

**Тревожный (10)** 10,19,28,32,47,58,64,66,74,78

**Интровертивный (16)** 1,6,13,21,31,35,37,41,45,47,65,73,75,77,79,82

***Инструкция к обработке результатов***

1. Если нет кодификатора, то можно обработать резуль­таты теста вручную. Для этого следует на заполненном вами массиве цифр проставить условные обозначения кода.

**Например:**

**И К И К Д Н К Н Ин К И С Д Т К**

2,4,6,8,10,12,16,17,21,24,26,27,30,32,36,

**Ин И Д И Н С К Т К К Т Д Д И Ин**

37, 40, 44, 46, 49, 51, 57, 58, 62, 64, 66, 72, 74, 76, 79

2. Подсчитать количество буквенных обозначений кода (X), например, для кода «К» Х=8, для кода «И» Х=6 и т. д.

3. Полученное количество чисел (X) следует подста­вить в числитель формулы каждого характерологического свойства.

Н = Х/16-100% К =Х/16-100%

Д= Х/16-100% С =Х/16-100%

И = Х/10-100% Т = Х/10-100%

Ин= Х/16-100%

4. Результаты, представленные в процентном соотно­шении, следует использовать для построения графика. Наиболее ярко выраженное характерологическое свойст­во свидетельствует о преобладании социально-психоло­гического типа личности.

Четвертый этап педагогической диагностики наибо­лее сложен, так как требует от учителя аналитической де­ятельности и проявления гностических способностей. За­дачей данного этапа становится установление причин­но-следственных связей, получаемых с помощью разных методик на всех трех этапах, и постановка диагноза путем сравнения полученных признаков в виде личностных ка­честв с описываемыми характерологическими свойства­ми, составляющими в конечном счете социально-психо­логический тип личности.

Как показала практика, применение психолого-педа­гогической диагностики в школе имеет свои ограниче­ния: учитель может ставить диагноз только в пределах от­клонения от нормы, где нет психических изменений в структурных компонентах личности. В остальных случаях необходимо проводить психологическую диагностику учащегося с помощью школьного психолога или обраща­ться в психдиспансер.

На третьем этапе применялись тесты, с помощью которых определялись социально-психологический тип личности и его социальная направленность в зави­симости от глубины получения информации об уча­щемся.

**На четвертом этапе диагностики проводится итоговый анализ полученной информации по всем методикам, интер­претируются полученные результаты по тестам, что требу­ет от исследователя проявления диагностического мышле­ния для определения социально-психологического типа личности.**

**2.6. Методы изучения семьи и семейных отношений**

Кроме предложенных мною методов изучения соци­ально-психологического типа личности важное значение для практики имеет изучение семьи и тех отноше­ний, которые в ней выстраиваются на различных этапах становления личности учащихся. Для этого существуют другие методы, которые ранее были описаны Р. В. Овчаровой2.

*ТИПОВОЕ СОСТОЯНИЕ СЕМЬИ*

Каждый взрослый член семьи по специальной шка­ле-опроснику оценивает эмоционально-психологиче­скую атмосферу в семье с помощью набора суждений. От­вет оценивается по каждому из 10 вопросов слева направо от 1 до 7 баллов. Инструкция: мысленно вернитесь в свою семью. Вспомните чувство, с которым вы открываете дверь дома. Припомните чувство, с которым вспоминаете домашние дела на работе. Как вы себя чувствуете в вы­ходные дни и по вечерам? В общем, вспомните всю вашу семейную жизнь и ваши ощущения, связанные с семьей.

*Бланк ответов*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/ п | Суждения | Оценка в баллах | Суждения | Ин­декс состо­яния |
| 1 | Доволен | 01234567 | Недоволен | У |
| 2 | Спокоен |  | Неспокоен | Т |
| 3 | Напряжен |  | Расслаблен | Н |
| 4 | Радостен |  | Огорчен | У |
| 5 | Нужен |  | Лишний | Т |
| 6 | Отдохнув­ший |  | Усталый | Н |
| 7 | Здоровый |  | Больной | У |
| 8 | Смелый |  | Робкий | Т |
| 9 | Беззаботный |  | Озабочен­ный | Н |
| 10 | Плохой |  | Хороший | У |
| 11 | Ловкий |  | Неуклю­жий | Т |
| 12 | Свободный |  | Занятый | Н |

1 *Эйдемиллер Э. Г , Юстицкий В.В.* Семейная психотерапия. **—Л.,** 1990.

2 *Овчарова Р В* Справочная книга школьного психолога.—М.: Просве­щение, 1996.— 150с.

**Обработка.** Баллы по шкалам, обозначенным одина­ковым индексом, суммируются. Состояние констатиру­ется, если сумма оценок по 4 субшкалам превышает или равна по У (общая неудовлетворенность) — 26 баллам; по Н (нервно-психическое напряжение) — 27 баллам, по Т (семейная тревожность) — 26 баллам.

*КИНЕТИЧЕСКИЙ РИСУНОК СЕМЬИ*

Тест «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бернса и С. Кауфмана дает богатую информацию о субъективной семейной ситуации исследуемого ученика. Он помогает выявить взаимоотношения в семье, вызывающие тревогу у ребенка, показывает, как он воспринимает других чле­нов семьи и свое место среди них.

Используя тест КРС, следует иметь в виду, что каж­дый рисунок является творческой деятельностью, не то­лько отражающей восприятие своей семьи, но и позволя­ющей ребенку анализировать, переосмыслять семейные отношения. Поэтому рисунок семьи не только отражает настоящее и прошлое, но также направлен на будущее:

при рисовании ребенок интерпретирует ситуацию, по-своему решает проблему актуальных семейных отно­шений.

Тест КРС состоит из двух частей: рисование своей се­мьи и беседа после рисования. Для выполнения теста ре­бенку дается стандартный лист бумаги для рисования, ка­рандаш (твердость 2М) и ластик. Предложите: «Пожалуй­ста, нарисуй свою семью так, чтобы ее члены были чем-либо заняты». На все уточняющие вопросы следует отвечать без каких-либо указаний, например: «Можешь рисовать, как хочешь».

Во время рисования записывайте все спонтанные вы­сказывания ребенка, следите за его мимикой, жестами, а также фиксируйте последовательность рисования. После того как рисунок закончен, с ребенком проводится беседа по следующей схеме:

1. Кто нарисован на рисунке, что делаеткаждый член семьи?

2. Где работают и учатся члены семьи?

3. Как в семье распределяются домашние обязанно­сти?

4. Каковы взаимоотношения ребенка с остальными членами семьи?

В системе количественной оценки КРС учитываются формальные и содержательные особенности рисунка. Формальным считается качество линий, расположение объектов рисунка, стирание всего рисунка или его отде­льных частей, затушевывание отдельных частей рисунка. Содержательными характеристиками рисунка являются изображаемая деятельность членов семьи, их взаимодей­ствие и расположение, а также отношение вещей и людей на рисунке.

При интерпретации КРС основное внимание обраща­ется на следующие аспекты:

1) анализ структуры рисунка семьи (сравнение соста­ва реальной и нарисованной семьи, расположение и взаимодействие членов семьи на рисунке);

2) анализ особенностей рисунка отдельных членов се­мьи (различия в стиле рисования, количество деталей, схема тел отдельных членов семьи);

3) анализ процесса рисования (последовательность рисунка, комментарий, паузы, эмоциональные реакции во время рисования).

**Рассмотрим на примерах каждый аспект схемы интерп­ретации.**

1. Ребенок не всегда рисует всех членов семьи. Обычно он не рисует тех, с которыми находится в кон­фликтных отношениях. Расположение членов семьи на рисунке часто показывает их взаимоотношения. На­пример, важным показателем психологической близо­сти является расстояние между отдельными членами семьи. Иногда между ними рисуются различные объек­ты, которые служат как бы преградой. Общая деятель­ность членов семьи обычно свидетельствует о хороших, благополучных семейных отношениях. Часто общая де­ятельность соединяет лишь нескольких членов семьи. Это указывает на наличие семейных микрргрупп. Неко­торые дети изображают себя на нижней части листа. Это может свидетельствовать о депрессивности ребен­ка, о его чувстве неполноценности в семейной ситуа­ции. На некоторых рисунках преобладают не люди, а вещи, чаще всего мебель. Это также отражает эмоцио­нальную озабоченность ребенка.

2. Считается, что ребенок наиболее детализирует, дольше всего рисует и разукрашивает фигуру самого любимого им члена семьи. И наоборот, если он отрица­тельно относится к кому-либо, то рисует этого человека неполно, без деталей, иногда даже без основных частей тела. Когда отношения ребенка конфликтны, тревожны и эмоционально окрашены неоднозначно, он часто ис­пользует штриховку в изображении того члена семьи, с которым у него не сложились эффективные связи. В аналогичных случаях можно наблюдать стирание и перерисовку.

Нужно отметить, что в рисунках, особенно детей младшего школьного возраста, можно наблюдать неско­лько стилей рисования. Так, часто одним стилем рисуют­ся отец и братья, а другим — мать и сестры. Особенно от­личается тип прорисовывания волос, одежды. По тому, как ребенок рисует себя, можно понять, с кем он сильнее идентифицируется (с матерью или отцом), адекватно ли это полу ребенка.

Анализ процесса рисования дает богатую информа­цию не только о семейных отношениях ребенка, но и вообще о стиле его работы. Когда дети, особенно сред­него школьного возраста и старше, отговариваются тем, что они не умеют рисовать, это вполне нормально и понятно. Успокойте их, скажите, что тут не столько важно красиво нарисовать, сколько придумать деятель­ность для членов семьи. Но бывает так, что многочис­ленные отговорки, а также манера прикрывать рукой нарисованное могут свидетельствовать о неверии ребенка в свои силы, о его потребности в поддержкесо стороны взрослого.

Чаще всего свой рисунок дети начинают с изображе­ния того члена семьи, к кому они действительно хорошо относятся. Могут возникать паузы перед тем, как ребенок начнет рисовать одну из фигур. Это в отдельных случаях может свидетельствовать об эмоционально неоднознач­ном или даже негативном отношении ребенка. В коммен­тариях также может прозвучать его отношение к родст­венникам, но во время выполнения теста лучше не всту­пать в разговор.

Для теста КРС разработана система количественной оценки. Выделяются пять симптомокомплексов:

1) благоприятная семейная ситуация,

2) тревожность,

3) конфликтность в семье,

4) чувство неполноценности в семейной ситуации,

5) враждебность в семейной ситуации.

**Симптомокомплексы кинетического рисунка семьи (КРС)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Симп-томо-  комп-лекс | № | Симптом | Балл |
| I. Благо­приятная семейная ситуация | 1 | Общая деятельность всех членов семьи | 0,2 |
| 2 | Преобладание людей на рисунке | 0,1 |
| 3 | Изображение всех членов семьи | 0,2 |
| 4 | Отсутствие изолированных членов се­мьи | 0,2 |
| 5 | Отсутствие штриховки | 0,1 |
| 6 | Хорошее качество линии | 0,1 |
| 7 | Отсутствие показателей враждебности | 0,2 |
| 8 | Адекватное распределение людей на листе | 0,1 |
| 9 | Другие возможные признаки |  |
| II.Тре­вожность | 1 | Штриховка | 0,1 |
| 2 | Линия основания — пол | 0,1 |
| 3 | Линия над рисунком | 0,1 |
| 4 | Линия с сильным нажимом | 0,1 |
| 5 | Стирание | 0,1 |
| 6 | Преувеличенное внимание к деталям | 0,1 |
| 7 | Преобладание вещей | 0,1 |
| 8 | Двойные или прерывистые линии | 0,1 |
| 9 | Подчеркивание отдельных деталей | 0,1 |
| 10 | Другие возможные признаки |  |
| III. Кон-фликт-ность в -семье | 1 | Барьеры между фигурами | 0,2 |
| 2 | Стирание отдельных фигур | 0,1 |
| 3 | Отсутствие основных частей тела у не­которых фигур | 0,2 |
| 4 | Выделение отдельных фигур | 0,2 |
| 5 | Изоляция отдельных фигур | 0.2 |
| 6 | Неадекватная величина отдельных фи­гур | 0,2 |
| 7 | Несоответствие вербального описания рисунка | 0,1 |
| 8 | Преобладание вещей | 0,1 |
| 9 | Отсутствие на рисунке некоторых чле­нов семьи | 0,2 |
| 10 | Член семьи, стоящий спиной | 0,1 |
| 11 | Другие возможные признаки |  |
| IV. Чувст­во непол­ноценно­сти в се­мейной ситуации | 1 | Автор рисунка непропорционально маленький | 0,2 |
| 2 | Расположение фигур на нижней части листа | 0,2 |
| 3 | Линия слабая, прерывистая | 0,1 |
| 4 | Изоляция автора от других | 0,1 |
| 5 | Маленькие фигуры | 0.1 |
| 6 | Неподвижная по сравнению с другими фигура автора | 0,1 |
| 7 | Отсутствие автора | 0,2 |
| 8 | Автор стоит спиной | 0,1 |
| 9 | Другие возможные признаки |  |
| V. Враж­дебность в семей­ной ситу­ации | 1 | Одна фигурка на другом листе или на другой стороне листа | 0,2 |
| 2 | Агрессивная позиция фигуры | 0,1 |
| 3 | Зачеркнутая фигура | 0,2 |
| 4 | Деформированная фигура | 0,2 |
| 5 | Обратный профиль | 0,1 |
| 6 | Руки раскинуты в стороны | 0,1 |
| 7 | Пальцы длинные, подчеркнутые | 0,1 |
| 8 | Другие возможные признаки |  |

***Бланк регистрации результатов оценки КРС***

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата эксперимента

***Сумма баллов по симптомокомплексам***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Благопри-  ятная се-  мейная  ситуация | Тревож-  ность в се-  мье | Конфлик-  тность в  семье | Чувство  неполно-  ценности  в семей-  ной ситуа-  ции | Враждеб-  ность в се-  мейной  ситуации |

**ОПРОСНИК АСЕ (АНАЛИЗ СЕМЕЙНОЮ ВОСПИТАНИЯ)**

Опросник АСВ позволяет диагностировать тип семей­ного воспитания и характер его нарушений. Его можно использовать в исследовании тех проблемных семей, где

есть нервные дети и подростки с явными акцентуациями характера и отклонениями в поведении.

В опроснике АСВ диагностируются следующие нару­шения семейного воспитания:

I. Уровень протекции — сколько сил, времени уделя­ют родители воспитанию ребенка

1) гиперпротекция (чрезмерная) — шкала Г+;

2) гипопротекция (недостаточная) — шкала Г—.

II. Степень удовлетворения потребностей — в какой мере деятельность родителей нацелена на удовлетворение

потребностей ребенка, как материально-бытовых, так и духовных:

1) потворствование (стремление родителей к макси­мальному и некритическому удовлетворению любых по­требностей ребенка) — шкала У+;

2) игнорирование потребностей ребенка (недостаточ­ное стремление родителей к удовлетворению потребно­стей ребенка) — шкала У—.

III. Уровень требовательности к ребенку в семье.

Они выступают в виде обязанностей, запретов, наказа­ний:

1) чрезмерность требований-обязанностей представ­ляет риск психотравматизма — шкала Т+;

2) недостаточность требований-обязанностей приво­дит к трудности привлечения ребенка к какому-либо делу — шкала Т—;

3) чрезмерность требований-запретов формирует ре­акцию эмансипации или предопределяет развитие черт сенситивной и тревожно-мнительной акцентуации — шкала 3+;

4) недостаточность требований-запретов стимулирует развитие гипертимного, неустойчивого типа характера — шкала 3—;

5) чрезмерность санкций — чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения — шкала С+;

6) минимальность санкций — упование на поощре­ние, сомнение в результативности любых наказаний — шкала С—.

Неустойчивость стиля воспитания — резкая смена стиля, приемов воспитания, формирующая упрямство, — шкала Н.

**Диагностика типов семейного воспитания (опросник АСВ)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Наруше­ния се­мейного воспита­ния | Уровень протек­ций | Полнота удовлет­ворения потреб­ностей | Степень предъяв­ления требова­ний | Степень запрета | Стро­гость санкций |
|  | П  (Г+,Г-) | У  (У+,У-) | Т (Т+,Т-) | 3  (3+, 3-) | С  (С+,С-) |
| Потворст­вующая гиперпро­текция | + | *+* |  |  |  |
| Домини­рующая гиперпро­текция | + | *+ ——* | + — | + | + — |
| Эмоцио­нальное отвержение | — | *——* | + | + | + |
| Жестокое обраще­ние | — | *——* | + — | + — | + |
| Гипопро­текция |  |  |  |  | + — |
| Повы­шенная моральная ответст­венность | — | — | + | + — | + — |

Примечание:

+ чрезмерная выраженность соответствующей черты воспитания;

— недостаточная выраженность;

+ — при данном типе воспитания возможны как чрезмерность данной черты, так и недоста­точность или просто выраженность.

Устойчивые сочетания различных черт воспитания представляют собой тип целенаправленного воспитания.

Классификация типов нарушений семейного воспи­тания выглядит следующим образом.

*Потворствующая гиперпротекция* (сочетание черт, отра­женных в шкалах Г+, У+ при Т, 3—, С—). Подросток нахо­дится в центре внимания семьи, которая стремится к мак­симальному удовлетворению его потребностей. Этот тип воспитания способствует развитию демонстративных (истероидных) и гипертимных черт характера у подростков.

*Доминирующая гиперпротекция* (Г+, У—, Т+, 3+, С+). Подросток также в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, лишая самостоятельно­сти, ставя многочисленные ограничения и запреты. Та­кое воспитание усиливает реакцию эмансипации и обу­словливает острые аффективные реакции экстрапунитивного типа. При тревожно-мнительном (психастениче­ском), сензитивном, астено-невротическом типах откло­нений характера доминирующая гиперпротекция усили­вает астенические черты.

*Эмоциональное отвержение* (Т+, У, С+). В крайнем ва­рианте это воспитание по типу «Золушки». Формирует и усиливает черты инертно-импульсивной (эпилептоидной) акцентуации характера и эпилепсидной психопатии, ведет к декомпенсации и формированию невротических расстройств у подростков с эмоционально-лабильной, сенситивной, астено-невротической акцентуациями ха­рактера.

*Повышенная моральная ответственность* (Г—, У—, Т+). Этот тип воспитания характеризуется сочетанием высоких требований к подростку с недостатком внима­ния к нему со стороны родителей, меньшей заботой о нем. Стимулируется развитие черт тревожно-мнительной (психастенической) акцентуации характера.

*Гипопротекция* (гипоопека) (Г—, У—, Т—, 3—). Подро­сток предоставлен себе, родители не интересуются им, не контролируют его. Такое воспитание особенно неблаго­приятно при акцентуациях гипертимного, неустойчивого и конформного типов.

Причины неправильного воспитания весьма различны. Порой это определенные обстоятельства в жизни семьи, мешающие наладить адекватное воспитание. Чаще — низ­кая педагогическая культура родителей. Во втором случае нередко основную роль в нарушении воспитательного про­цесса ифают личностные особенности самих родителей.

Довольно часто родители склонны решать личност­ные проблемы за счет ребенка. Это может выражаться в следующем:

— расширение сферы родительских чувств (шкала РРЧ);

— предпочтение в подростке детских качеств (шкала ПДК);

— воспитательная неуверенность родителя (шкала ВН);

— фобия утраты ребенка (шкала ФУ);

— неразвитость родительских чувств (шкала НРЧ);

— сдвиг в установке родителей по отношению к полу

ребенка (шкала ПЖК);

— предпочтение женских качеств, шкала ПМК. (пред­почтение мужских качеств);

— проекция на подростка собственных нежелаемых

качеств (шкала ПН К);

— вынесение конфликта между супругами в сферу

воспитания (шкала ВК).

Какие нарушения вызывают подобные отношения ро­дителей? Повышенную (доминирующую или потворству­ющую) протекцию или, наоборот, гипопротекцию, эмо­циональное отвержение и жестокое обращение. Возмо­жен и противоречивый тип воспитания.

Правила пользования опросником

Перед тем как мать или отец начнут заполнять опросник, постарайтесь создать атмосферу доверитель­ного психологического контакта. Родители должны быть заинтересованы в искренности собственных отве­тов.

Каждый опрашиваемый получает бланк регистрации

ответов и текст опросника. Зачитайте инструкцию, со­держащуюся в начале опросника, и убедитесь, что роди­тели все поняли правильно. После того как началось за­полнение бланка регистрации ответов, инструктирование

или пояснения нежелательны.

Обработка результатов. На бланке регистрации отве­тов номера, относящиеся к одной шкале, для скорости подсчета расположены в одной строчке. Подсчитайте число обведенных номеров. Обратите внимание на то, что на бланке регистрации ответов за вертикальной чер­той указано диагностическое значение (ДЗ) для каждой шкалы. Если число обведенных номеров достигает или превышает диагностическое значение, то у обследуемого родителя считается установленным указанный тип откло­нения в воспитании.

Буквы за чертой — это применяемые в данных мето­дических рекомендациях сокращенные названия шкал. Причем некоторые названия шкал подчеркнуты: это зна­чит, что к результату по горизонтальной строке (набран­ному числу баллов) надо прибавить результат по допол­нительной шкале, которая находится в нижней части 119

бланка под горизонтальной чертой и обозначена теми же буквами,что и основная.

При наличии отклонений по нескольким шкалам не­обходимо обратиться к «Диагностике типов семейного воспитания». Это поможет точнее установить тип откло­нения воспитания в исследуемой вами семье.

Опросник для родителей

Уважаемый(ая)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Предлагаемый вам опросник содержит некоторые утверждения о воспитании детей. Все они пронумерованы. Такие же номера вы видите в «Бланке для ответов». Читайте по порядку утверждения опросника. Если вы в целом со­гласны с каким-то конкретным утверждением, то на «Блан­ке для ответов» обведите кружком номер этого утвержде­ния. Если не согласны — зачеркните этот номер. Если вам трудно сформулировать свое отношение, то возле номера вопроса на «Бланке» поставьте вопросительный знак.

В этом опроснике нет «правильных» или «неправиль­ных» утверждений. Поэтому отвечайте так, как вы сами

думаете. Тем самым вы поможете себе и психологу. Не спешите.

Желаем успеха.

(На те утверждения, номера которых в опроснике вы­делены жирным шрифтом, мужчины могут не отвечать — 19,39,59,79,99).

1. Я все делаю ради своего сына (дочери).

2. У меня часто не хватает времени подолгу занимать­ся с сыном (дочерью) чем-то для них интересным — ку­да-то пойти вместе, поговорить, поиграть.

3. Мне приходится разрешать своему сыну (дочери)

такие вещи, которые не позволяют своим детям многие другие родители.

4. Не люблю, когда сын (дочь) приходит ко мне с во­просами. Лучше, чтобы думал (а) и решал (а) сам (сама).

5. У нашего сына (дочери) дома обязанностей больше, чем у многих его товарищей (подруг).

6. Моего сына (дочь) очень трудно заставить что-либо сделать по дому.

7. Хорошо, когда дети имеют свою точку зрения на то, верно или нет рассуждают их родители.

8. Мой сын (дочь) возвращается домой по вечерам, когда захочет.

120

9. Если хочешь, чтобы твой сын (дочь) стал (а) челове­ком, не оставляй безнаказанным ни одного его (ее) пло­хого поступка.

10. Если только возможно, стараюсь не наказывать сына (дочь).

11. Когда я в хорошем настроении, нередко прощаю своему сыну (дочери) то, за что в другое время наказал бы.

12. Я люблю своего сына (дочь) больше, чем люблю своего супруга (свою супругу).

13. Маленькие дети мне нравятся больше, чем большие.

14. Если мой сын (дочь) подолгу упрямится или злит­ся, у меня бывает чувство, что я поступила (поступил) по отношению к нему (ней) неправильно.

15. У нас долго не было ребенка, хотя мы его очень желали.

16. Общение с детьми в общем-то очень утомительное дело.

17. У моего сына (дочери) есть некоторые черты, ко­торые выводят меня из себя.

18. Воспитание моего сына (дочери) шло гораздо луч­ше, если бы мой муж (жена) не мешал мне.

19. Большинство мужчин легкомысленнее, чем жен­щины.

20. Большинство женщин легкомысленнее, чем муж­чины.

21. Мой сын (дочь) для меня — самое главное в жизни.

22. Часто бывает, что я не знаю, где пропадает мой сын (дочь).

23. Стараюсь купить своему сыну (дочери) такую одежду, какую он (она) сам (а) хочет, даже если вещь до­рогая.

24. Мой сын (дочь) непонятлив (а). Легче самому два раза сделать, чем один раз объяснить ему (ей).

25. Моему сыну (дочери) нередко приходится (или приходилось раньше) присматривать за младшим братом (сестрой).

26. Нередко бывает так: напоминаю сыну (дочери) сделать что-нибудь, а потом плюну и сделаю сам (а).

27. Родители ни в коем случае не должны допускать, чтобы дети подмечали их слабости и недостатки.

28. Мой сын (дочь) решает, с кем ему (ей) дружить.

29. Дети должны не только любить своих родителей, Но и бояться их.

30. Я очень редко ругаю сына (дочь).

31. В нашей строгости к сыну (дочери) бывают боль­шие колебания: иногда мы очень строги, иногда все раз­решаем.

32. Мы с сыном понимаем друг друга лучше, чем мы с мужем.

33. Меня огорчает, что мой сын (дочь) слишком быст­ро становится взрослым.

34. Если ребенок упрямится, потому что плохо себя чувствует, лучше всего сделать так, как он хочет.

35. Мой ребенок рос слабым и болезненным.

36. Если бы у меня не было детей, я бы добился (доби­лась) в жизни гораздо большего.

37. У моего сына (дочери) есть слабости, которые не проходят, хотя я упорно с ними борюсь.

38. Нередко бывает, что, когда я наказываю своего сына (дочь), мой муж (жена) тут же начинает упрекать меня в излишней строгости и утешать его (ее).

39. Мужчины более склонны к супружеской измене, чем женщины.

40. Женщины более склонны к супружеской измене, чем мужчины.

41. Заботы о сыне (дочери) занимают наибольшую часть моего времени.

42. Мне много раз пришлось пропускать родительское собрание.

43. Стараюсь купить ему (ей) все то, что он (она) хо­чет, даже если это стоит дорого.

44. Если побольше побыть в обществе моего сына (до­чери), можно сильно устать.

45. Мне много раз приходилось поручать моему сыну (дочери) важные и трудные дела.

46. За моего сына (дочь) нельзя поручиться в серьез­ном деле.

47. Главное, чему родители должны научить своих де­тей, — это слушаться.

48. Мой сын сам решает, курить ему или нет.

49. Чем строже родители к ребенку, тем лучше для ре­бенка.

50. По характеру я — мягкий человек.

51. Если моему ребенку чего-то от меня нужно, он (она) старается выбрать момент, когда я в хорошем на­строении.

52. Когда думаю о том, что когда-нибудь мой сын (дочь) вырастет, и я буду ему (ей) не нужна, у меня пор­тится настроение.

53. Чем дети старше, тем труднее иметь с ними дело.

54. Чаще всего упрямство ребенка может быть вызвано тем, что родители не умеют правильно к нему подойти.

55. Я постоянно переживаю за здоровье сына (дочери).

56. Если бы у меня не было детей, мое здоровье было бы гораздо лучше.

57. Некоторые очень важные недостатки моего сына (дочери) упорно не исчезают, несмотря на все меры.

58. Мой сын (дочь) недолюбливают моего мужа (жену).

59. Мужчина хуже понимает чувства другого человека, чем женщина.

60. Женщина хуже понимает чувства другого челове­ка, чем мужчина.

61. Ради моего сына (дочери) мне от многого в жизни пришлось отказаться.

62. Бывало, что я не знал(а) о замечании или двойке в дневнике потому, что не посмотрел (а) в дневник.

63. Я трачу на своего сына (дочь) значительно больше денег, чем на себя.

64. Не люблю, когда сын (дочь) что-то просит. Я сам (а) лучше знаю, чего ему (ей) надо.

65. У моего сына (дочери) более трудное детство, чем у большинства его товарищей (ее подруг).

66. Дома мой сын (дочь) делает только то, что ему (ей) хочется, а не то, что надо.

67. Детей должны уважать родителей больше, чем дру­гих людей.

68. Мой сын (дочь) сам решает, на что ему тратить де­ньги.

69. Я строже отношусь к своему сыну (дочери), чём другие родители к своим детям.

70. От наказания мало проку.

71. Члены нашей семьи неодинаково строги с сыном (дочерью). Одни балуют, другие, наоборот, очень стро­ги.

72. Мне бы хотелось, чтобы мой сын (дочь) не любил никого, кроме меня.

73. Когда мой сын (дочь) был маленький, он (а) мне нравился больше, чем в данное время.

74. Часто не знаю, как правильно поступать с моим сыном (дочерью).

75. В связи с плохим здоровьем сына (дочери) нам приходилось в детстве много позволять ему (ей).

76. Воспитание детей — тяжелый и неблагодарный труд. Им отдаешь все, а взамен не получаешь ничего.

77. С моим сыном (дочерью) мало помогает доброе слово. Единственное, что на него (на нее) действует, — это постоянные строгие наказания.

78. Мой муж (жена) старается настроить сына (дочь) против меня.

79. Мужчины чаще, чем женщины, действуют безрас­судно, не обдумав последствий.

80. Женщины чаще, чем мужчины, действуют безрас­судно, не обдумав последствий.

81. *Я* все время думаю о моем сыне (дочери), о его (ее) делах, здоровье и т.д.

82. .Нередко приходится (или приходилось) подписы­ваться в дневнике за несколько недель сразу.

83. Мой сын (дочь) умеет добиться от меня того, чего ему (ей) хочется.

84. Мне больше всего нравятся тихие и спокойные дети.

85. Мой сын (дочь) много помогает мне (дома, на рабо­те).

86. У моего сына (дочери) мало обязанностей по дому.

87. Даже если дети уверены, что родители не правы, они должны делать так, как говорят родители.

88. Выходя из дому, мой сын (дочь) редко говорит, куда идет.

89. Бывают случаи, когда наказание — это ремень.

90. Многие недостатки в поведении сына (дочери) прошли сами собой с возрастом.

91. Когда наш сын (дочь) что-то натворит, мы беремся за него (нее). Если все тихо, опять оставляем его (ее) в покое.

92. Если бы мой сын не был бы моим сыном, а я была **бы** помоложе, то я наверняка в него влюбилась.

93. Мне интереснее говорить с маленькими детьми, чем с большими.

94. В недостатках моего сына (дочери) виноват (а) я сам (а), потому что не сумел (а) его (ее) воспитать.

95. Только благодаря нашим усилиям сын (дочь) остался жив.

96. Нередко завидую тем, кто живет без детей.

97. Если предоставить моему сыну (дочери) свободу, он (она) непременно использует это во вред себе или окружающим.

98. Нередко бывает, что если я говорю своему сыну (до­чери) одно, то муж (жена) специально говорит наоборот.

99. Мужчины чаще, чем женщины, думают только о себе.

100. Женщины чаще, чем мужчины, думают только о себе.

101. Я трачу на сына (дочь) больше времени и сил, чем на себя.

102. Я довольно мало знаю о делах сына (дочери).

103. Желание моего сына (дочери) для меня закон.

104. Когда мой сын был маленький, он очень любил спать со мной.

105. У моего сына (дочери) плохой желудок.

106. Родители нужны ребенку, лишь пока он не вы­рос. Потом он все реже вспоминает о них.

107. Ради сына (дочери) я пошел бы (пошла бы) на любую жертву.

108. Моему сыну (дочери) нужно уделять внимания больше, чем я могу.

109. Мой сын (дочь) умеет быть таким милым, что я ему (ей) все прощаю.

110. Мне бы хотелось, чтобы сын женился попозже, после 30 лет.

111. Руки и ноги моего сына (дочери) часто бывают очень холодными.

112. Большинство детей — маленькие эгоисты. Они совсем не думают о здоровье и чувствах своих родите­лей.

113. Если не отдавать моему сыну (дочери) все время и силы, это может плохо кончиться.

114. Когда все благополучно, я мало интересуюсь де­лами сына (дочери).

115. Мне очень трудно сказать своему ребенку «нет».

116. Меня огорчает, что мой сын (дочь) все меньше нуждается во мне.

117. Здоровье моего сына (дочери) хуже, чем у боль­шинства других подростков.

118. Многие дети не испытывают благодарности по отношению к своим родителям.

119. Мой сын (дочь) не может обходиться без моей помощи.

120. Большую часть своего свободного времени он (она) проводит вне дома.

121. У моего сына (дочери) очень много времени на развлечения.

122. Кроме моего сына, мне никто на свете не нужен.

123. У моего сына (дочери) порывистый и беспокой­ный характер.

124. Нередко думаю, что я слишком рано женился (вышла замуж).

125. Все, чего достиг мой сын (дочь) к настоящему времени (в учебе, работе и др.), он добился благодаря моей постоянной помощи.

126. Делами сына (дочери) в основном занимался мой муж (жена).

127. Кончив уроки (или придя с работы), мой сын (дочь) занимается тем, что ему (ей) нравится.

128. Когда я вижу или представляю сына с девушкой, у меня портится настроение.

129. Мой сын (дочь) часто болеет.

130. Семья не помогает, а осложняет мою жизнь.

Бланк для регистрации ответов родителей

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Номера ответов | Шкала | ДЗ |
|  |  |  |
|  |  |  |

Ваши фамилия, имя, отчество \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Фамилия и имя вашего ребенка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Возраст ребенка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Кто заполнял: отец, мать, другой воспитатель \_\_\_\_

(подчеркнуть)

ТЕСТ-ОПРОСНИК РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ

(А. Я. ВАРГА, В. В. СТОЛИН)

Тест-опросник родительского отношения (ОРО) представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отноше­ния у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними.

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведен­ческих стереотипов, практикуемых в общении с ним,

особенностей восприятия и понимания характера и лич­ности ребенка, его поступков.

Структура опросника

Опросник состоит из 5 шкал.

I. «Принятие—отверженце». Шкала отражает интегра­льное эмоциональное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы: родителю нравится ребенок та­ким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится прово­дить много времени вместе с ребенком, одобряет его ин­тересы и планы. На другом полюсе шкалы: родитель вос­принимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребенок не добьется успе­ха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. По большей части родитель испы­тывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.

II. «Кооперация» — социально-желательный образ родительского отношения. Содержательно эта шкала рас­крывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостояте­льность ребенка, старается быть с ним на равных. Роди­тель доверяет ребенку, старается встать на его точку зре­ния в спорных вопросах.

III. «Симбиоз» — шкала отражает межличностную ди­станцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком.

Содержательно эта тенденция описывается так: роди­тель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок кажется ему мале­ньким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться волей обсто­ятельств, так как по своей воле родитель не предоставля­ет ребенку самостоятельности никогда.

IV. «Авторитарная гиперсоциализация» — отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении отчетливо просматривается авторитаризм. Роди­тель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За про­явления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребен­ка и требует социального успеха. При этом родитель хо­рошо знает ребенка, его индивидуальные способности, привычки, мысли, чувства.

V. «Маленький неудачник» — отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высо­ких значениях по этой шкале в родительском отноше­нии имеется стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятель­ность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьез­ными. Ребенок представляется неприспособленным, не­успешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается огра­дить ребенка от трудностей жизни и строго контролиро­вать его действия.

Текст опросника

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.

2. Я считаю своим долгом знать все**,** что думает мойребенок.

3. Я уважаю своего ребенка.

4. Мне кажется, что поведение моего ребенка значи­тельно отклоняется от нормы.

5. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реа­льных жизненных проблем, если они его травмируют.

6. Я испытываю к ребенку чувство расположения.

7. Хорошие родители ограждают ребенкаот трудно­стей жизни.

8. Мой ребенок часто неприятен мне.

9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.

10. Бывают случаи, когда издевательское отношение к ребенку приносит ему большую пользу.

11. Я испытываю досаду по отношению к своему ре­бенку.

12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.

13. Мне кажется, что дети потешаются над моим ре­бенком.

14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, ко­торые, кроме презрения, ничего не стоят.

15. Для своего возраста мой ребенок немножко незре­лый.

16. Мой ребенок ведет себя плохо специально, чтобы досадить мне.

17. Мой ребенок впитывает все дурное, как губка.

18. Моего ребенка трудно научить хорошим манерам.

19. Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.

20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.

21. Я принимаю участие в своем ребенке.

22. К моему ребенку «липнет» все дурное.

23. Мой ребенок не добьется успеха в жизни.

24. Когда в компании знакомых говорят о детях, мне немного стыдно, что мой ребенок не такой умный и спо­собный, как мне бы хотелось.

25. Я жалею своего ребенка.

26. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстника­ми, они кажутся мне взрослее и по поведению, и по суж­дениям.

27. Я с удовольствием провожу с ребенком все свое свободное время.

28. Я часто жалею о том, что мой ребенок растет и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким.

29. Я часто ловлю себя на враждебном отношении к ребенку.

30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне нравится и кажется необходимым.

31. Родители должны приспосабливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.

32. Я стараюсь выполнять все просьбы моего ребенка.

33. При принятии семейных решений следует учиты­вать мнение ребенка.

34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.

35. В конфликте с ребенком я часто могу признать, что он по-своему прав.

36. Дети рано узнают, что родители могут ошибать­ся.

37. Я всегда считаюсь с ребенком.

38. Я испытываю к ребенку дружеские чувства.

39. Основные причины капризов моего ребенка — эгоизм, упрямство и лень.

40. Невозможно нормально отдохнуть, если прово­дить отпуск с ребенком.

41. Самое главное — чтобы у ребенка было спокойное и беззаботное детство, все остальное приложится.

42. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.

43. Я разделяю увлечения своего ребенка.

44. Мой ребенок может вывести из себя кого угодно.

45. Я понимаю огорчения своего ребенка.

46. Мой ребенок часто раздражает меня.

47. Воспитание ребенка — сплошная нервотрепка.

48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.

49. Я не доверяю своему ребенку.

50. За строгое воспитание дети потом благодарят.

51. Иногда мне кажется, что ненавижу своего ребен­ка.

52. В моем ребенке больше недостатков, чем досто­инств.

53. Я разделяю интересы своего ребенка.

54. Мой ребенок не в состоянии что-либо сделать са­мостоятельно, а если и сделает, то обязательно не так.

55. Мой ребенок вырастет неприспособленным к жиз­ни.

56. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.

57. Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.

58. Нередко я восхищаюсь своим ребенком.

59. Ребенок не должен иметь секретов от родителей.

60. Я невысокого мнения о способностях моего ребен­ка и не скрываю этого от него.

61. Очень желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям.

Ключи к опроснику

I. «Принятие-отвержение»: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40,42,43,44,45,46,47;49,51,52,53,55,56,60.

II. Образ социальной желательности поведения: 6, 9, 21,25,31,33,34,35,36.

III. «Симбиоз»: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.

IV. «Авторитарная гиперсоциализация»: 2, 19,30, 48,50, 57, 59.

V. «Маленький неудачник»: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

Порядок подсчета тестовых баллов

При подсчете тестовых баллов по всем шкалам учиты­вается ответ «верно». Высокий тестовый балл по соответ­ствующим шкалам интерпретируется как:

I — отвержение,

II — социальная желательность,

III— симбиоз,

IV — гиперсоциализация,

V — инфантилизация (инвалидизация). Тестовые нормы приводятся в виде таблиц процент­ных рангов тестовых баллов по соответствующим шка­лам. = 160.

I шкала

«сырой» балл 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

процентный ранг 0 0 0 0 0 0 0,63 3,79 12,03 31,01 53,79 68,35

«сырой» балл 12 13 14 15 16 17 18 19 20

процентный ранг 77,21 84,27 88,60 90,50 92,40 93,67 94,30 95,50 97,46

«сырой» балл 21 22 23 24 25 26 27 28 29

процентный ранг 98,10 98,73 98,73 99,36 100 100 100 100 100

«сырой» балл 30 31 32

процентный ранг 100 100 100

II шкала

«сырой» балл 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

процентный ранг 1,57 3,46 5,67 7,88 9,77 12,29 19,22 31,19 48,82 80,33

III шкала

«сырой» балл 0 1 2 3 4 5 6 7

процентный ранг 4,72 19,53 39,06 57,96 74,97 86,63 92,93 95,65

IV шкала

«сырой» балл 0 1 2 3 4 5 6

процентный ранг 4,41 13,86 32,13 53,87 69,30 83,79 95,74

V шкала

«сырой» балл 0 1 2 3 4 5 6 7

процентный ранг 14,55 45,57 70,25 84,81 93,04 96,83 99,83 99,37

Информацию о семье могут дать и сами дети в сочи­нениях, рисунках «Моя семья». Причем последние пока­зывают, какое место занимают семья, семейные отноше­ния в структуре личности ученика, как эти отношения интерпретируются самим воспитанником.

**ТЕСТ Т. ЛИРИ**

Тест Т. Лири многоаспектен и направлен на изуче­ние межличностных отношений и взаимного восприя­тия. С помощью теста Лири можно определить форми­рование нарушения семейных отношений, а результаты использовать в целях психокоррекции и психопрофи­лактики.

Тест включает список из 128 характерологических свойств-утверждений, которые могут быть сгруппирова­ны в 8 психологических тенденций, определяющих раз­личные личностные черты.

*1-я тенденция —* доминантность — властность — дес­потичность. Отражает лидерские данные, стремление к доминированию, независимости, способность брать на себя ответственность.

*2-я тенденция —* уверенность в себе — самоуверен­ность — самовлюбленность. Отражает уверенность в себе, независимость, деловитость, в крайнем проявлении — эгоистичность и черствость.

*3-я тенденция —* требовательность - непримиримость — жестокость.

Позволяет оценить такие качества, как раздражитель­ность, критичность, нетерпимость к ошибкам партнера. Крайняя выраженность этой тенденции может проявля­ться в насмешливости и язвительности.

*4-я тенденция —* скептицизм — упрямство — негати­визм. Характеризует недоверчивость, подозрительность ревность, обидчивость, злопамятность.

*5-я тенденция —* уступчивость — кротость — пассивная подчиняемость. Позволяет оценить критичность к себе, скромность, робость, стыдливость.

*6-я тенденция —* доверчивость — послушность — за­висимость. Оценивает такие качества, как уважительность, благодарность, стремление доставлять радость партнеру.

7-я *тенденция —* добросердечие — несамостоятель­ность — чрезмерный конформизм.

Характеризует способность к взаимопомощи, общи­тельность, доброжелательность, внимательность, демо­кратизм.

*8-я тенденция —* отзывчивость — бескорыстие — жер­твенность. Отражает деликатность, нежность, стремление заботиться о близких, а также терпимость к недостаткам других, умение прощать.

**Бланк модифицированного теста Т. Лири**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п\п | Психологическое свойство | Ка­кой я есть (Я -реа­ль­ный) | | Ка­ким я хотел бы быть | Ка­кие у меня муж, жена | Мой идеал мужа, жены |
| 1 | 2 | | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Другие думают о нем благосклонно | |  |  |  |  |
| 2 | Производит впечат­ление на окружаю­щих | |  |  |  |  |
| 3 | Умеет распоряжать­ся, приказывать | |  |  |  |  |
| 4 | Умеет настоять на своем | |  |  |  |  |
| 5 | Обладает чувством достоинства | |  |  |  |  |
| 6 | Независимый | |  |  |  |  |
| 7 | Способен сам поза­ботиться о себе | |  |  |  |  |
| 8 | Может проявлять безразличие | |  |  |  |  |
| 9 | Способен быть суро­вым | |  |  |  |  |
| 10 | Строгий, несправед­ливый | |  |  |  |  |
| 11 | Может быть искрен­ним | |  |  |  |  |
| 12 | Критичен к другим | |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 13 | Любит поплакаться |  |  |  |  |
| 14 | Часто печален |  |  |  |  |
| 15 | Способен проявлять недоверие |  |  |  |  |
| 16 | Часто разочаровыва­ется |  |  |  |  |
| 17 | Способен быть критичным к себе |  |  |  |  |
| 18 | Способен признать свою неправоту |  |  |  |  |
| 19 | Охотно подчиняется |  |  |  |  |
| 20 | Уступчивый |  |  |  |  |
| 21 | Благодарный |  |  |  |  |
| 22 | Восхищающийся, склонный к подра­жанию |  |  |  |  |
| 23 | Уважительный |  |  |  |  |
| 24 | Ищущий одобрения |  |  |  |  |
| 25 | Способный к сотруд­ничеству, взаимопо­мощи |  |  |  |  |
| 26 | Стремится ужиться с другими |  |  |  |  |
| 27 | Дружелюбный, доб­рожелательный |  |  |  |  |
| 28 | Внимательный, ласковый |  |  |  |  |
| 29 | Деликатный |  |  |  |  |
| 30 | Одобряющий |  |  |  |  |
| 31 | Отзывчивый на при­зывы о помощи |  |  |  |  |
| 32 | Бескорыстный |  |  |  |  |
| 33 | Вызывает восхище­ние |  |  |  |  |
| 34 | Пользуется у других уважением |  |  |  |  |
| 35 | Обладает талантом руководителя |  |  |  |  |
| 36 | Любит ответствен­ность |  |  |  |  |
| 37 | Уверен в себе |  |  |  |  |
| 38 | Самоуверен, напо­рист |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 39 | Деловитый, прак­тичный |  |  |  |  |
| 40 | Любит соревновать­ся |  |  |  |  |
| 41 | Стойкий и упорный,  где надо |  |  |  |  |
| 42 | Неумолимый, но беспристрастный |  |  |  |  |
| 43 | Раздражительный |  |  |  |  |
| 44 | Открытый, прямоли­нейный |  |  |  |  |
| 45 | Не терпит, чтобы им командовали |  |  |  |  |
| 46 | Скептичен |  |  |  |  |
| 47 | На него трудно про­извести впечатление |  |  |  |  |
| 48 | Обидчивый, щепети­льный |  |  |  |  |
| 49 | Легко смущается |  |  |  |  |
| 50 | Неуверенный в себе |  |  |  |  |
| 51 | Уступчивый |  |  |  |  |
| 52 | Скромный |  |  |  |  |
| 53 | Очень почитает авто­ритеты |  |  |  |  |
| 54 | Часто прибегает к помощи других |  |  |  |  |
| 55 | Охотно принимает советы |  |  |  |  |
| 56 | Доверчив и стремит­ся радовать других |  |  |  |  |
| 57 | Всегда любезен в об­хождении |  |  |  |  |
| 58 | Дорожит мнением окружающих |  |  |  |  |
| 59 | Общительный, уживчивый |  |  |  |  |
| 60 | Добросердечный |  |  |  |  |
| 61 | Добрый, вселяющий уверенность |  |  |  |  |
| 62 | Нежный, мягкосер­дечный |  |  |  |  |
| 63 | Любит заботиться о  других |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 64 | Бескорыстный, щед­рый |  |  |  |  |
| 65 | Любит давать советы |  |  |  |  |
| 66 | Производит впечат­ление значительного человека |  |  |  |  |
| 67 | Начальственно-по­велительный |  |  |  |  |
| 68 | Властный |  |  |  |  |
| 69 | Хвастливый |  |  |  |  |
| 70 | Надменный, самодо­вольный |  |  |  |  |
| 71 | Думает только о себе |  |  |  |  |
| 72 | Хитрый, расчетли­вый |  |  |  |  |
| 73 | Нетерпим к ошиб­кам других |  |  |  |  |
| 74 | Корыстный |  |  |  |  |
| . 75 | Откровенный |  |  |  |  |
| 76 | Часто недружелюбен |  |  |  |  |
| 77 | Озлобленный |  |  |  |  |
| 78 | Жалобщик |  |  |  |  |
| 79 | Ревнивый |  |  |  |  |
| 80 | Долго помнит обиды |  |  |  |  |
| 81 | Самобичующийся |  |  |  |  |
| 82 | Застенчивый |  |  |  |  |
| 83 | Безынициативный |  |  |  |  |
| 84 | Кроткий |  |  |  |  |
| 85 | Зависимый, несамо­стоятельный |  |  |  |  |
| 86 | Любит подчиняться |  |  |  |  |
| 87 | Предоставляет дру­гим принимать ре­шения |  |  |  |  |
| 88 | Легко попадает впросак |  |  |  |  |
| 89 | Легко поддается вли­янию друзей |  |  |  |  |
| 90 | Готов довериться любому |  |  |  |  |
| 91 | Благорасположен ко всем без разбора |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 92 | Всем симпатизирует |  |  |  |  |
| 93 | Прощает все |  |  |  |  |
| 94 | Переполнен чрез­мерным сочувствием |  |  |  |  |
| 95 | Великодушен, тер­пим к недостаткам |  |  |  |  |
| 96 | Стремится к успеху |  |  |  |  |
| 97 | Ожидает восхище­ния от каждого |  |  |  |  |
| 98 | Распоряжается дру­гими |  |  |  |  |
| 99 | Стремится покрови­тельствовать |  |  |  |  |
| 100 | Деспотичный |  |  |  |  |
| 101 | Сноб, судит о людях по рангу и достатку, а не по личным каче­ствам |  |  |  |  |
| 102 | Тщеславный |  |  |  |  |
| 103 | Эгоистичный |  |  |  |  |
| 104 | Холодный, черствый |  |  |  |  |
| 105 | Язвительный, на­смешливый |  |  |  |  |
| 106 | Злой, жестокий |  |  |  |  |
| 107 | Часто гневлив |  |  |  |  |
| 108 | Бесчувственный, равнодушный |  |  |  |  |
| 109 | Злопамятный |  |  |  |  |
| 110 | Проникнут духом противоречия |  |  |  |  |
| 111 | Упрямый |  |  |  |  |
| 112 | Недоверчивый, по­дозрительный |  |  |  |  |
| 113 | Робкий |  |  |  |  |
| 114 | Стыдливый |  |  |  |  |
| 115 | Отличается чрезмер­ной готовностью подчиняться |  |  |  |  |
| 116 | Мягкотелый |  |  |  |  |
| 117 | Почти никогда и ни­кому не возражает |  |  |  |  |
| 118 | Навязчивый |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 119 | Любит, чтобы его опекали |  |  |  |  |
| 120 | Чрезмерно доверчив |  |  |  |  |
| 121 | Стремится снискать расположение каж­дого |  |  |  |  |
| 122 | Со всеми соглашает­ся |  |  |  |  |
| 123 | Всегда дружелюбен |  |  |  |  |
| 124 | Всех любит |  |  |  |  |
| 125 | Слишком снисходи­телен |  |  |  |  |
| 126 | Старается утешить каждого |  |  |  |  |
| 127 | Заботится о других в ущерб себе |  |  |  |  |
| 128 | Портит людей чрез­мерной добротой |  |  |  |  |

**КЛЮЧ**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Тенденция | Номера утверждений | | | |
| 1.Доминантность | 1-4 | 33-36 | 65-68 | 97-100 |
| 2. Уверенность в себе | 5-83 | 37-40 | 69-72 | 101-104 |
| 3. Требовательность | 9-12 | 41-44 | 73-76 | 105-108 |
| 4. Скептицизм | 13-16 | 45-48 | 77-80 | 109-112 |
| 5. Уступчивость | 17-20 | 49-52 | 81-84 | 113-116 |
| 6. Доверчивость | 21-24 | 53-56 | 85-88 | 117-120 |
| 7. Добросердечие | 25-28 | 57-60 | 89-92 | 121-124 |
| 8. Отзывчивость | 29-32 | 61-64 | 93-96 | 125-128 |

Адаптивный вариант по каждой шкале составляет от 1 до 5—6 баллов; промежуточный вариант — от 6—7 до 10—11 баллов; дезадаптивный вариант — 10—11 баллов.

На основе проведенного исследования путем наложе­ния можно графически построить полигон идеальных и реальных представлений о себе и друг о друге всех членов семьи, который позволит психологу сделать выводы о при­чинах разногласий в требованиях родителей к ребенку, их взаимных ожиданиях и состоятельности тех и других. Важ­но показать родителям, какими хотел бы их видеть ребе­нок в идеале и какими он их представляет сегодня.

Таким образом, видно, что взаимоотношения супру­гов существенно влияют на формирование и развитие ребенка, создают благоприятный микроклимат в семье. Близость, взаимопонимание супругов обеспечивают бо­лее тесный контакт с детьми. Если же у родителей суще­ствуют какие-либо сложности во взаимоотношениях, то для ребенка у них не хватает времени, они заняты реше­нием своих собственных проблем.

**ПРОБА НА СОВМЕСТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

(критерии оценки)

**1. ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОГО И ЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Серия А | | | Серия Б | | |
|  | явно выражено | неявно выражено | отсутствует | явно выражено | неявно выражено | отсутствует |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1. Кто в диаде «веду­щий» и «ведомый» |  |  |  |  |  |  |
| 2.Особенности регу­ляции деятельности ведущим: |  |  |  |  |  |  |
| целенаправленность |  |  |  |  |  |  |
| планирование |  |  |  |  |  |  |
| пошаговое выполне­ние действия |  |  |  |  |  |  |
| наличие контроля: |  |  |  |  |  |  |
| итогового |  |  |  |  |  |  |
| по ходу выполнения |  |  |  |  |  |  |
| уровень активности: |  |  |  |  |  |  |
| высокий |  |  |  |  |  |  |
| средний |  |  |  |  |  |  |
| низкий |  |  |  |  |  |  |
| особенности речи: |  |  |  |  |  |  |
| развернутая |  |  |  |  |  |  |
| фрагментарная |  |  |  |  |  |  |
| адекватная содержа­нию деятельности |  |  |  |  |  |  |
| степень социализирован-ности (понят­ности) |  |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 3. Особенности пове­дения ведомого, на­личие инициативных актов в отношении: |  | | |  | | |
| планирования |  |  |  |  |  |  |
| содержания выпол­няемых операций |  |  |  |  |  |  |
| контроля и коррек­ции |  |  |  |  |  |  |
| степень зависимости от ведущего: (пол-частичная, незави­симая, берет на себя функ­ции лидера) |  |  |  |  |  |  |
| 4. Типичные прие­мы воздействия на ребенка: невербаль­ное-вербальное при­казание, инструкти­рование |  |  |  |  |  |  |
| советы |  |  |  |  |  |  |
| развернутые объяс­нения |  |  |  |  |  |  |
| предупреждение, предостережение |  |  |  |  |  |  |
| негативная оценка, осуждение |  |  |  |  |  |  |
| обзывание, насмеш­ка |  |  |  |  |  |  |
| похвала, позитивная оценка |  |  |  |  |  |  |
| интерпретация по­ведения ребенка |  |  |  |  |  |  |
| диагноз |  |  |  |  |  |  |
| утешение, успокаи-вание, обесценива­ние неудачи |  |  |  |  |  |  |
| «расследование», по­иск причин неудач |  |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| отвлечение внима­ния, развлечение |  | | |  | | |
| 5. Реакция ребенка на замечания: |  |  |  |  |  |  |
| адекватная коррек­ция поведения |  |  |  |  |  |  |
| отказ от дальнейших действий |  |  |  |  |  |  |
| эмоциональные ре­акции: |  |  |  |  |  |  |
| плачет |  |  |  |  |  |  |
| волнуется |  |  |  |  |  |  |
| индифферентен |  |  |  |  |  |  |
| спокоен |  |  |  |  |  |  |
| защищается |  |  |  |  |  |  |
| агрессивен (в отно­шении предметов, действий партнера по общению) |  |  |  |  |  |  |
| 6. Учет родителем индивидуальных осо­бенностей ребенка: |  |  |  |  |  |  |
| полный, адекватный |  |  |  |  |  |  |
| переоценка возмож­ностей ребенка |  |  |  |  |  |  |
| недооценка возмож­ностей ребенка |  |  |  |  |  |  |
| 7. Уровень критич­ности родителя: |  |  |  |  |  |  |
| к продуктивности со­вместной деятельно­сти |  |  |  |  |  |  |
| к особенностям ком­муникации с ребен­ком |  |  |  |  |  |  |
| 8. Кто берет ответст­венность в случае неудачи: |  |  |  |  |  |  |
| характер реакции на фрустрацию |  |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| экстрапунитив-ный.импунитивный, |  | | |  |  |  |
| интропунитивный, |  |  |  |  |  |  |
| препятственно-до-минантный, самоза­щитный, |  |  |  |  |  |  |
| «разрешающий» |  |  |  |  |  |  |
| 9. Особенности реа­гирования на успех: |  |  |  |  |  |  |
| яркие проявления пр. |  |  |  |  |  |  |
| спокоен |  |  |  |  |  |  |
| индифферентен, безразличен |  |  |  |  |  |  |
| неадекватная реак­ция на успех |  |  |  |  |  |  |
| 10. Тревожность |  |  |  |  |  |  |
| высокий |  |  |  |  |  |  |
| средний |  |  |  |  |  |  |
| низкий уровень |  |  |  |  |  |  |
| 11. Уверенность в своих силах: высокая |  |  |  |  |  |  |
| средняя |  |  |  |  |  |  |
| низкая |  |  |  |  |  |  |

Метод обсуждения и разыгрывание ситуаций «Идеаль­ный родитель или ребенок» глазами родителя и ребенка.

Метод обучающего эксперимента заключается в вы­полнении родителями задания психолога: научить ребен­ка какому-то действию, игре.

Метод анализа поступков детей и родителей, основан­ный на составлении реестра этих поступков и их класси­фикации на положительные и отрицательные с последу­ющей характеристикой поведения в одной и той же ситу­ации родителей, принимающих и не принимающих свое­го ребенка.

Метод анализа коммуникаций «ребенок — родитель» (РБК-Р) при решении проблем ребенка. Подбираются примеры на различные варианты:

РБК-Р — проблема (проблема ребенка, родители — препятствие к ее решению);

Р-РБК — проблема (проблема родителя, ребенок — препятствие к ее решению);

РБК — проблема (проблема ребенка, это только его проблема, родитель устраняется);

Р — проблема (проблема родителя, это только его проблема, ребенок не учитывается).

Метод анализа ситуации «Как помочь ребенку решить проблему?». Психолог в ходе анализа должен подвести родителей к правильному подходу:

— пассивное слушание (прояснение проблемы);

— активное слушание (декодирование чувств ребенка);

— обучение ребенка анализу проблемы и поиску ее ре­шения.

Навыки декодирования чувств ребенка, эффективно­го вербального общения отрабатываются в специальных тренировочных упражнениях.

***УПРАЖНЕНИЕ*  1**

**ВОСПРИЯТИЕ ЧУВСТВ РЕБЕНКА**

**Инструкция.** Дети коммуницируют родителям зна­чительно больше, чем это выражено в словах. За словом всегда стоят чувства. Ниже представлены некоторые типичные высказывания ребенка. Внимательно про­чтите по очереди каждое из приведенных высказыва­ний, стараясь как можно более точно воспринять чув­ства ребенка. Затем запишите в правой колонке, какие, по вашему мнению, чувства или чувство испытывает ребенок (одним или несколькими словами). Некоторые могут выражать различные чувства ребенка — запишите самые важные из них, по вашему мнению, нумеруя их по значимости.

Закончив работу, сравните ваш список с представлен­ным ниже ключом, оценивая свой результат в соответст­вии с инструкциейпо подсчету баллов (см. ниже).

143

|  |  |
| --- | --- |
| Ребенок говорит | Ребенок чувствует |
| Пример: «Я не знаю, в чем ошибка! Я не могу решить эту задачу. Может, мне не стоит больше пробовать ее ре­шать?» | а) чувствует себя глупым: б) обескуражен; в) испытывает желание бро­сить решение. |
| 1. «Ребята, до каникул оста­лось 10 дней!» |  |
| 2. «Посмотри, папа, какой са­молет я сделал новыми инст­рументами!» |  |
| 3. «Ты будешь держать меня за ручку, когда мы пойдем в детский сад?» |  |
| 4. «А мне совсем невесело! Мне ничего не хочется де­лать». |  |
| 5. «Я никогда не смогу быть таким же, как Ваня. Я упраж­нялся и упражнялся, а он все равно все делает лучше меня». |  |
| 6. «Наша новая учительница слишком много задает на дом. Я не могу сделать все за­дания! Что же мне делать?» |  |
| 7. «Все другие дети ушли на пляж. Мне не с кем играть!» |  |
| 8. «Родители Коли разрешают ему кататься на велосипеде у школы, а я ведь катаюсь луч­ше, чем Коля!» |  |
| 9. «Я не должна была так по­ступать с Наташей. Я посту­пила плохо». |  |
| 10. «А я хочу ходить с длин­ными волосами — это ведь мои волосы, правда?» | | |
| 11. «Как ты думаешь, я хоро­шо написал это сочинение? В самом деле неплохо?» |  |
| 12. «Почему этот старый ду­рак оставил меня после уро­ков? Я не один разговаривал! Как бы я хотел, чтобы его бо­льше в школе не было!» |  |

|  |  |
| --- | --- |
| 13. «Я и сам могу это сделать. Не надо мне помогать. Я уже достаточно взрослый». |  |
| 14. «Математика — очень трудная. Я такой бестолковый — ничего не могу понять». |  |
| 15. «Уходи, оставь меня одну. Я не хочу разговаривать — ни с тобой, ни с кем! Тебе, все равно, что со мной случи­лось!» |  |
| 16. «Я старался, старался быть хорошим, и все было ничего, а теперь у меня все еще хуже, чем было. Я очень старался, но это все равно не помогло. Какая от этого старания по­льза?» |  |
| 17. «Я хотела бы пойти с ней, но мне не хочется ей звонить. Что, если она будет смеяться над моей просьбой?» |  |
| 18. «Я больше никогда не буду играть с Машей. Она злая и подлая». |  |
| 19. «Я так рада, что я твоя и па­пина дочка, а не других роди­телей». |  |
| 20. «Ты знаешь, кажется, я решила, что мне делать, но, может, это и неправильно. По-моему, я всегда поступаю неправильно. Как ты дума­ешь, пап, что мне лучше сде­лать — пойти работать или поступать в институт?» |  |

Теперь, после того как вы заполнили правую колонку, используя ключ для подсчета баллов, оцените свои резу­льтаты.

1. Подсчитайте количество баллов для каждого выска­зывания.

Подсчитайте сумму баллов и запишите ее в соответст­вующую графу.

**Ключ для подсчета баллов**

1,4 балла — оценивается ответ, полностью совпадаю­щий по содержанию с ключом.

2,2 балла — оценивается ответ, частично совпадаю­щий с ключом (вы описали чувства, переживаемые ре­бенком, но не полностью).

3,0 балла — ваш ответ полностью расходится с клю­чом.

Ситуации:

1. а)радость;

б) чувство облегчения, освобождения.

2. а) гордость;

б) удовлетворение своей работой.

3. а)страх;

б) стремление получить эмоциональную поддержку.

4. а) уныние, плохое настроение;

б) апатия, нежелание ничего делать.

5. а) чувство неадекватности;

б) разочарование.

6. а) чувство фрустрации, предвосхищение непреодо­лимых трудностей в работе;

б) чувство поражения, неудач.

7. а) одиночество;

б) чувство заброшенности.

8. а) чувство, что родители несправедливы по отноше­нию к нему;

б) чувство своей компетентности.

9. а) чувство вины;

б) сожаление о своем поступке.

10. Сопротивление вмешательству родителей.

11. Сомнение, неуверенность.

12.а)злость, ненависть;

б) чувство несправедливости.

13. а) чувство своей компетентности;

б) стремление к независимости и самостоятельно­сти.

14. а) чувство фрустрации;

б) чувство неадекватности.

15. а) чувство боли;

б)злость;

в) чувство, что его не любят.

16. а) разочарование;

б) стремление бросить все.

17. а) желание пойти;

б) страх, боязнь социальной оценки.

18.а)злость, гнев;

б)радость.

19. а) радость;

б) чувство благодарности к родителям;

в) принятие, уважение, любовь к родителям.

20. а) неуверенность;

б)сомнение.

Общий балл \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Если вы набрали:

от 61 до 80 баллов — это свидетельствует о высшей степени адекватности вашего восприятия чувств ребен­ка;

от 41 до 60 баллов — ваши возможности адекватно воспринимать чувства ребенка развиты выше среднего

уровня;

от 21 до 40 баллов — ваши возможности адекватно воспринимать чувства ребенка ниже среднего уровня;

от 0 до 20 баллов — к сожалению, в этом задании вы продемонстрировали низкий уровень восприятия чувств ребенка в коммуникации.

*УПРАЖНЕНИЕ 2*

ТРЕНИНГ ЭФФЕКТИВНОГО ВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В КОММУНИКАЦИИ РОДИТЕЛЬ -РЕБЕНОК

(Как строить Я-сообщение)

**Инструкция.** Прочтите описание каждой ситуации, тщательно ознакомьтесь с содержанием вербального со­общения родителя Ты-сообщение (2-я колонка). Напи­шите в 3-й колонке высказывание типа Я-сообщение. За­кончив работу, сравните ваши версии Я-сообщение с представленными в ключе.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ситуация | Ты-сообшение | Я-сообщение |
| 1. Отец хочет почитать газе­ту. Ребенок лезет к нему на колени. Отец в раздражении. | Ты не должен мешать людям, когда они читают. |  |
| 2. Мать работает пылесо­сом. Ребенок вытаскивает вилку из розетки. Мать то­ропится скорее закончить работу. | Ты — непослушный мальчишка! Озорник! |  |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 3. Ребенок приходит к сто­лу с очень грязными рука­ми и лицом. | Ты до сих пор так и не стал взрослым мальчи­ком. Так ведут себя то­лько малыши! |  |
| 4. Ребенок откладывает и откладывает момент, когда нужно идти ложиться спать. Отец с матерью хотят пого­ворить наедине. Ребенок слоняется вокруг, шалит, мешает им разговаривать. | Тебе давно пора ложи­ться спать! Ты нам на­спать. |  |
| 5. Ребенок просит, чтобы родители взяли его в кино, хотя уже в течение несколь­ких дней он не убирает свою комнату. Уборка ком­наты — это обязанность, по поводу которой существует договоренность с родителя­ми. | Ты не заслуживаешь того, чтобы пойти в кино, когда ты — та­кой эгоист и так не внимателен к людям! |  |
| 6. Ребенок целый день ду­ется, уныл и невесел. Ма­тери не известна причина. | Иди сюда. Хватит дуть­ся! Или разговаривай нормально или уходи от меня и там дуйся. Ты слишком что-то серье­зен сегодня. |  |
| 7. Ребенок смотрит по те­левизору фильм, включив его так громко, что мешает разговаривать родителям в соседней комнате. | быть повнимательнее к другим? Почему ты включил телевизор так громко? | . |
| 8. Дочь обещала погладить скатерть, чтобы накрыть стол к приходу гостей. Це­лый день она бездельнича­ла, до прихода гостей остался час, а она и не ду­мает начинать работу. | Ты целый день безде­льничала и не выпол­нила обещанного! Как ты можешь быть — та­кой легкомысленной и безответственной! |  |
| 9. Дочь забыла прийти до­мой в установленное вре­мя, чтобы пойти с матерью купить туфли, которые так долго просила. | Тебе должно быть стыдно! В конце кон­цов, я согласилась ку­пить тебе эти туфли, а ты даже не позаботи­лась прийти вовремя. |  |

**Ключ:**

1. Я не могу одновременно читать газету и играть. Я в самом деле раздражаюсь, когда, придя с работы, не могу немножечко побыть один, расслабиться и почитать газету.

2. Я очень спешу, и меня злит то, что я должна каж­дую минуту все бросать и включать вилку в розетку. Я не люблю играть, пока не закончу работу.

148

3. Я не могу обедать, когда вижу грязные руки. У меня даже аппетит пропадает!

4. А мы с мамой хотим обсудить один очень важный для нас вопрос. Мы не можем разговаривать, пока ты не лег спать. Нам не нравится сидеть и ждать, когда ты, на­конец, пойдешь в кровать.

5. Мне неприятно что-то делать для тебя, когда ты не можешь выполнить своего обещания. Я чувствую себя обманутой!

6. Мне неприятно видеть тебя таким несчастным, но я не знаю, как помочь тебе, потому что не знаю, почему ты Так подавлен.

7. Я плохо себя чувствую. Мне надо поговорить с тво­им отцом, а этот шум доведет нас до сумасшествия!

8. У меня руки опускаются. Я целый день работала, чтобы успеть все сделать к приходу гостей, а теперь еще должна гладить скатерть.

9. Мне очень неприятно. Я так тороплюсь, отпроси­лась с работы пораньше, чтобы пойти с тобой в магазин купить тебе эти туфли, а ты даже не пришла!

***УПРАЖНЕНИЕ 3***

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ АКТОВ (РЕЧЕВЫХ СООБЩЕНИЙ) РОДИТЕЛЕЙ, АДРЕСОВАННЫХ РЕБЕНКУ**

**Инструкция.** Прочтите описание каждой из предложенных ситуаций коммуникации «ребенок — роди­тель». Оцените речевые высказывания родителей (со­общения) с точки зрения их эффективности, восполь­зовавшись списком неэффективных высказываний, приведенным ниже.

Укажите в колонке «Причины неэффективности вы­сказываний» свою оценку речевых сообщений родителя, адресуемых ребенку.

Список «неэффективных сообщений»:

уничтожение, низведение, негативная характеристика личности ребенка;

порицание, упреки, осуждение;

сарказм, непрямое выражение порицания;

приказание, готовое решение;

выражение «вторичных чувств»;

обзывание, приклеивание ярлыков;

«удар ниже пояса».

|  |  |
| --- | --- |
| Ситуация и речевое сообщение | Причины не­эффективно­сти высказы­вания |
| Пример: Десятилетний ребенок оставил без при­смотра на полу детской комнаты, где играет ма­лыш, раскрытый перочинный нож. «Как можно так глупо поступать! Малыш мог поранить себя!» | Осуждение, порицание. |
| 1. Дети подрались из-за того, что не могут догово­риться между собой, какую телевизионную про­грамму смотреть (мультфильм или футбол). «Пре­кратите драться! Сейчас же выключите телевизор!» |  |
| 2. Дочь вернулась домой в 0.30, хотя твердо обещала быть дома до половины двенадцатого. Родители си­льно волновались, что с дочерью что-то случилось. Когда дочь, наконец, явилась, родители почувство­вали облегчение. «Хорошо же ты держишь слово! На тебя ни в чем нельзя положиться! Я очень сердита на тебя. Я запрещаю тебе в течение месяца с этого дня уходить по вечерам из дома!» |  |
| 3. Мать оставила на пляже 2-летнего малыша под присмотром 12-летнего брата. Вернувшись, обнару­жила малыша на берегу моря у самой воды, а стар­шего брата — играющим в футбол со сверстниками. «Ты что, хочешь утопить своего брата?! Я очень зла на тебя». |  |
| 4. Учитель написал в дневнике замечание, что 11-летний ученик вел себя на уроке шумно и сквернословил. «Ну-ка, поди сюда и объясни, по­чему ты ставишь родителей в такое положение сво­им грязным языком!» |  |
| 5. Мать раздражена тем, что ребенок слишком дол­го копается за столом, и беспокоится, что она опоздает на работу. «Мама хотела, чтобы ты был более внимательным к ее интересам, а не думал то­лько о себе». |  |
| 6. Мать возвращается домой и обнаруживает, что в комнатах все перевернуто вверх дном, хотя она специально просила детей сохранить чистоту и по­рядок к приходу гостей. «Ну-ну, я вижу, что вы се­годня замечательно повеселились за мой счет». |  |
| 7. Отцу неприятен вид грязных рук и ногтей доче­ри. «Интересно, ты когда-нибудь будешь мыть руки и ногти, как все нормальные люди? Сейчас же отправляйся в ванную и приведи себя в порядок!» |  |
| 8. Ребенок рассердил вас тем, что, стремясь при­влечь внимание гостей, баловался и разлил на ска­терть чай. Мать: «Ах, ты, маленький кривляка». |  |

|  |  |
| --- | --- |
| 9. Мать сердита на ребенка из-за того, что после завтрака он не убрал за собой посуду. Ребенок убе­гает в школу, мать кричит ему вдогонку: «Ты меня очень расстроил, понятно тебе?!» |  |

**Сравните ваши ответы с ключом**

1. Приказание, готовое решение.

2. Осуждение, порицание, упреки. Выражение «вто­ричных чувств». Уничтожение, негативная характеристи­ка личности. Непрямое сообщение, сарказм. Готовое ре­шение, приказание.

3. Осуждение, порицание, упреки. Выражение «вто­ричных чувств».

4. Осуждение, порицание, упреки.

5. Уничтожение, негативная характеристика личности.

6. Непрямое сообщение, сарказм.

7. Порицание, осуждение. Готовое решение.

8. Обзывание, наклеивание «ярлыков».

9. «Удар ниже пояса».

***Задание 1***

Напишите для каждой из перечисленных выше ситуа­ций конгруэнтные Я-сообщения, обеспечивая эффектив­ность коммуникации и избегая всех перечисленных выше ошибок. Используйте способы вербального общение оказывающих эффективное влияние на развитие лично­сти ребенка.

7. *Приказание, распоряжение, инструктирование, команда.*

Эти сообщения говорят ребенку, что его чувства и по­требности важны, он должен соглашаться и исполнять все в соответствии с чувствами и потребностями родите­лей.

(Меня не волнует, что ты там хочешь делать, возвра­щайся домой сию же минуту.)

Эти сообщения коммуницируют неприятие ребенка таким, какой он сейчас. (Хватит суетиться!)

Они вызывают страх перед родительской властью. Ре­бенок слышит угрозу от того, кто больше и сильнее его.

(Ступай к себе в комнату, если не пойдешь — я тебя туда отправлю.)

Они могут вызвать у ребенка чувство сопротивления или злости, часто являясь причиной жестокости, вспыш­ки раздражения, противостояния родительской воле.

Они могут коммуницировать ребенку, что родитель не доверяет суждениям и не полагается на его компетентность. (Не трогай эту тарелку! Отойди от маленького брата!)

2. *Предостережение, предупреждение, угроза.*

Эти сообщения могут заставить ребенка почувство­вать страх и покорность.

(Если ты так сделаешь, то пожалеешь об этом!)

Они могут вызвать сопротивление и жестокость, точ­но так же, как и приказание, команда, инструктирование.

(Если ты сейчас же не пойдешь спать, я тебя отшле­паю!)

Они могут коммуницировать отсутствие у родителя уважения к желаниям и потребностям ребенка.

(Если ты не прекратишь стучать по барабану, я рас­сержусь на тебя.)

Эти сообщения также как бы провоцируют ребенка на то, чтобы он проверил меру серьезности угрозы родите­лей. Дети иногда испытывают соблазн сделать то, о чем их предупреждали или что им запрещали, лишь для того, чтобы посмотреть, последует ли наказание.

*3. Поучение, увещевание, морализирование, проповедь.*

Подобные сообщения опираются в своем воздействии на ребенка на власть внешнего авторитета, долга, обязан­ностей. Дети могут отвечать на «должен», «обязан», «надо» сопротивлением и еще более сильным отстаива­нием своей позиции.

Такие высказывания могут заставить ребенка почув­ствовать, что родитель не полагается на иное суждение, что он считает: правильно поступать — это поступать так, как поступают другие.

(Ты должен поступать правильно.)

Они могут стать причиной актуализации чувства вины в ребенке — чувства, что он «плохой».

(Ты не должен так думать.)

Могут заставить ребенка чувствовать, что родители не доверяют его способности обоснованно оценивать планы других людей.

(Ты всегда должен уважать своих учителей.)

*4. Советы, предложения, объяснения.* Такие сообщения часто переживаются ребенком как свидетельство того, что родитель не доверяет оценке ребенка или его способности найти правильное решение. Они могут оказать на ребенка такое влияние, что он пре­кратит сам думать и решать проблемы и станет зависи­мым от родителей.

(Что я должен делать, папочка?)

Иногда дети сильно сопротивляются советам и идеям родителей.

(Дай мне самому нарисовать! Я не хочу, чтобы мне го­ворили, что делать.)

Совет иногда коммуницирует ребенку родительские установки превосходства.

(Твоя мать и я знаем, что лучше.)

Дети могут даже приобрести чувство собственной не­полноценности.

(Почему я не подумал об этом? Ты всегда лучше зна­ешь, что делать.)

Совет может вызывать у ребенка чувство, что родите­ли совсем не понимают его.

(Ты бы не предлагал этого, если бы знал, что я чувствую.)

Постоянные советы приводят к тому, что ребенок все свое время пытается реализовывать идеи и советы роди­телей, исключая развитие своих собственных идей.

5. *Нотации, наставления, логическая аргументация.*

Попытка учить другого часто вызывает у того, кто учится, чувство собственной неадекватности, уничтоже­ния того, что вы стремитесь подчинить его себе.

(Ты всегда думаешь, что ты все знаешь.)

Логика и факты часто вызывают у ребенка сопротив­ление и защиту.

(Ты думаешь, я не знаю этого?)

Детям, как и взрослым, редко нравится показывать, что они не правы. Соответственно, они бескомпромиссно защищают свою позицию.

(Ты не прав, прав я! Ты не можешь убедить меня.)

Дети обычно ненавидят родительские наставления.

(Они говорят и говорят, а я должен здесь сидеть и слу­шать.)

Часто дети уже слишком хорошо знают те факты, на которых настаивают родители, читая им наставления, и сопротивляются предположению родителей об их недо­статочной информированности.

(Я все это знаю, и тебе вовсе не нужно мне об этом рассказывать.)

Иногда дети часто прибегают к отчаянным методам, например, обесцениванию фактов, к которым апеллиру­ют родители.

(Ну, ты слишком стар, чтобы разбираться в этом. Твои идеи слишком стары и давно вышли из моды. Ты старомоден.)

Иногда дети предпочитают игнорировать факты.

(Мне все равно. Пусть так. Со мной это не случится.)

*6. Осуждение, «приговор», критическая оценка, порица­ние, упреки.*

Эти сообщения, вероятно, в наибольшей степени, чем другие, заставляют детей чувствовать себя неадекватны­ми, зависимыми, глупыми, недостойными, плохими.

Я-концепция ребенка формируется под влиянием оценок и суждений родителей. Как родитель оценивает ребенка, так во многом и ребенок оценивает себя.

(Я так часто слышал, что я плохой, что почувствовал, что должен быть плохим.)

Негативная критика вызывает контркритику.

(Я вижу, что ты делаешь то же самое! Тебе можно, а мне нельзя? К себе ты не так строг.)

Оценка сильно влияет на детей в направлении того, что они начинают скрывать и прятать свои чувства от ро­дителей.

(Если я расскажу им, они будут меня осуждать.)

Дети, как и взрослые, не хотят, чтобы их оценивали отрицательно. Они отвечают обороной только для того, чтобы защитить свой образ-Я. Часто они испытывают злобу и чувство ненависти к оценивающему их родителю, даже если наказание и справедливо.

7. *Похвала, согласие.*

В противоположность общепринятому мнению о том, что похвала всегда полезна ребенку, она часто оказывает очень негативные эффекты.

Позитивная оценка, которая не соответствует образу-Я ребенка, может вызвать враждебность.

(Я — не хорошенькая, я — уродлива. Я ненавижу свои волосы. Я не играла хорошо, я была отвратительна.)

Дети делают заключение, что если на этот раз родите­ли оценили их положительно, то в следующий раз они могут оценить их и отрицательно. Кроме того, отсутствие похвалы в семье, где она используется часто, может быть интерпретировано ребенком как осуждение.

(Вы не сказали ничего хорошего о моей прическе, значит, она вам не понравилась.)

Похвала часто воспринимается ребенком как попытка манипулировать им — хитроумный способ заставить его сделать то, что хотят родители.

(Вы так сказали, чтобы я старательнее учился.)

Дети иногда делают заключение, что родители не по­нимают их, когда хвалят.

(Ты бы никогда не сказал так, если бы знал. что я дей­ствительно думаю о себе.)

Дети часто стесняются и чувствуют дискомфорт, по­лучая похвалу, особенно в присутствии своих друзей. - (О, папа, ведь это неправда!)

Дети, которых много хвалят, могут стать зависимыми **от** тех, кто их хвалит, от похвалы и даже требовать ее.

(Ты ничего не сказала о том, как я убрал свою комна­ту. Я хороший маленький мальчик? Как я выгляжу, мама? Правда, хороший рисунок?)

*8. Ругань, насмешка, пристыживание, обзывание.*

Подобные сообщения могут оказать разрушительное воздействие на образ-Я ребенка. Они могут заставить ре­бенка почувствовать себя недостойным, плохим, нелюби­мым.

Наиболее частая реакция детей на подобные высказы­вания — бумерангом вернуть их родителям.

(А ты — большой ворчун. Еще надо посмотреть, кто из нас лентяй.)

Когда ребенок получает подобное сообщение от роди­теля, стремящегося повлиять на него, маловероятно, что это влияние будет реализовано. Вместо этого ребенок мо­жет оправдать себя и свести на нет родительскую неспра­ведливую оценку.

(Я вовсе не выгляжу вульгарно, покрасив глаза. Эта несправедливо и смешно!)

9. *Интерпретация, анализ, постановка диагноза.* Такие сообщения коммуницируют ребенку, что роди­тель его разгадал, «вычислил», знает, каковы мотивы ре­бенка и почему он так ведет себя. Подобный родитель­ский «психоанализ» может угрожать ребенку и вызывать фрустрацию.

Если анализ или интерпретация родителя оказывают­ся правильными, ребенок может почувствовать себя в смущении и замешательстве из-за того, что его выставили напоказ.

(Тебе никто не назначает свиданий потому, что ты слишком застенчива. Ты так ведешь себя, чтобы при­влечь внимание!)

Когда анализ или интерпретация родителя оказыва­ются ложными, как и бывает в большинстве случаев, ре­бенок чувствует злость из-за несправедливого обвинения.

(Я не завистлив, это абсурдно!)

Дети часто приобретают установку превосходства ро­дителей.

(Ты думаешь, что ты так много знаешь.)

Родители, часто подвергавшие своих детей анализу, коммуницируют им свое чувство превосходства, то, что они умнее и мудрее.

Высказывания типа «Я знаю, почему...» и «Я вижу тебя насквозь» зачастую сразу же обрывают дальнейшую коммуникацию и приучают ребенка воздерживаться от обсуждения своих проблем с родителями.

*10. Утешение, успокаивание, сочувствие, поддержка, по­мощь.*

Такие сообщения вовсе не так полезны, как считает большинство родителей. Успокаивание и утешение ре­бенка, когда он взволнован чем-то, может просто убедить его в том, что вы не понимаете его.

(Ты не стал бы так говорить, если бы знал, как мне страшно.)

Родители утешают и успокаивают потому, что они ис­пытывают дискомфорт, когда их ребенок огорчен, разо­чарован, ему больно, обидно и т. п. Подобные сообщения говорят о том, что вы просто хотите, чтобы он перестал испытывать эти чувства и переживания.

(Не переживай, и все будет в порядке.)

Дети могут усмотреть в утешении попытки изменить их и часто не доверяют взрослым.

(Ты так говоришь, чтобы заставить меня чувствовать себя лучше.)

Обесценивание чувства, которое испытывает ребенок, и успокаивание его часто прерывает дальнейшую внут­реннюю работу, потому что ребенок чувствует, что вы хо­тите, чтобы он перестал испытывать то, что чувствует в данный момент (неприятие чувств ребенка).

*11. Расследование, допрос, вопросы.*

Вопросы, которые вы задаете, могут коммунициро-вать детям ваш недостаток доверия, подозрение или со­мнение.

(Ты вымыл руки, как я тебе сказала?)

Кроме того, дети рассматривают некоторые вопросы как попытку поставить их в трудное положение, «загнать в угол», повод, чтобы «пилить их».

(Сколько времени ты учил уроки? Только час. Пре­красно, ты вполне заслуживаешь тройки на предстоящем экзамене.)

Дети часто ощущают угрозу, исходящую от вопро­сов, особенно если они не понимают, почему родители спрашивают их. Заметьте, как часто дети говорят: «По­чему ты спрашиваешь об этом?» или «К чему ты кло­нишь?».

Когда вы задаете вопросы ребенку, решающему с вами проблему, он может заподозрить, что вы собираете данные, чтобы решить эту проблему за него, давая ему свое собственное решение.

(Когда ты это почувствовал? Это имеет отношение к школе? Что случилось в школе?)

Дети, напротив, часто не хотят, чтобы родители пре­подносили им готовые решения их проблем.

(Если я расскажу своим родителям, они тут же ска­жут, что должен делать.)

Когда вы задаете вопросы партнеру, разрешающему с вами проблему, каждый ваш вопрос ограничивает свобо­ду другого говорить о том, о чем он хочет, в том смысле, что каждый вопрос задает определенное направление от­вета. Когда вы спрашиваете: «Когда у тебя появилось это чувство?» — вы тем самым требуете говорить только о на­чале чувства и более ни о чем. Именно поэтому возникает столь сильный дискомфорт, например, в суде во время перекрестного допроса: вы ощущаете, что должны рас­сказывать вашу историю, точно следуя поставленным во­просам. В силу этого вопрос — вовсе не лучший метод об­легчения коммуникации для другого и, например, может сильно ограничить его свободу.

*12. Уход, отвлечение внимания, развлечение, юмор (по­пытка превратить в шутку).*

Такие сообщения могут коммуницировать ребенку то, что вы не заинтересованы в нем, не уважаете его чувства или откровенно отвергаете его.

Дети в большинстве своем совершенно серьезны и полны решимости, когда у них возникает нужда о чем-ли­бо поговорить. Когда вы шутите над тем, что их волнует, они чувствуют себя обиженными и отвергнутыми.

Отбрасывание и обесценивание чувств детей или от­влечение их внимания оказывается успешным в данной сиюминутной ситуации, однако чувства личности так легко не исчезают. Они часто неожиданно обнаружива­ются позднее. Отброшенные проблемы редко бывают ре­шенными проблемами.

Дети, как и взрослые, хотят быть услышанными и поня­тыми с уважением. Если их родители будут отмахиваться от них, они скоро научатся обсуждать свои важные проблемы и чувства где-то и с кем-то вне родительского дома.

Каждая серия описанных упражнений и заданий может составить содержание отдельной встречи родительской группы. При этом следует выслушивать всех участников группы, активно интересоваться их впечатлениями, чувст­вами и следить за динамикой родительских установок.

Приводим также еще один вариант программы груп­повых занятий с родителями (полный цикл)»

***Программа групповых занятий с родителями***

**Занятие 1**

Руководитель группы знакомит участников с основ­ными правилами ее функционирования (обращаться по имени и на «ты», открыто высказывать мысли и чувства, возникающие «здесь и теперь», избегать непосредствен­ных оценок друг друга). Члены группы представляются друг другу (называют имя, возраст, профессию). В ходе занятия происходит уяснение и принятие групповых норм участниками, знакомство их с групповым напряже­нием, обмен ожиданиями от предстоящего группового опыта, первыми впечатлениями друг о друге. Делается первая попытка обсуждения семейных проблем (на ра­циональном уровне).

Группа выполняет психологические упражнения (изобразить «дерево», «белье на веревке», «памятник», «ре­зиновую игрушку», «бросание мяча», «снежка», «брызгание водой», «передачу по кругу хлопков», «цветка», «благо­дарности», «чувства злости», «раздражения»), направлен­ные на уменьшение напряжения, активизацию и сближе­ние группы, преодоление сопротивления отдельных участ­ников, а также на подготовку их к ролевым играм.

Элемент драматизации на первом занятии представ­лен заданием произнести свое имя и имена своих детей (ласково, грубо). Для акцентирования чувства принадлежности к группе участники выработали ритуал группо­вого прощания.

**Занятие 2**

Основные темы групповых дискуссий: впечатление от первого занятия; индивидуальные цели участия в группе;

цели группы. Отрабатываются первые впечатления друг о друге (техника «ассоциаций», «горячий стул» — доверие к каждому участнику).

Невербальные психогимнастические приемы («дви­жение в темноте», «восковая палочка», ролевая игра «По­водырь и слепец») направлены на сплочение группы и знакомство с помощью тактильных контактов. Игра «Центр» (кто как себя ощущает по отношению к центру группы) и оценка эмоциональной близости группы по от­ношению к некоторым участникам (как ее ощущает груп­па и сам участник) применяются в качестве вариантов от­крытой социометрии.

**Занятие 3**

Рассказ о прошлом. Дискуссии: об отношении к оче­реди, толпе; о реакции детей на игровые занятия; о целях группы, о роли и тактике психолога; о линиях притяже­ния и отталкивания в группе. Ролевые игры «Мостик че­рез ущелье», «Автобус в часы пик» выступают имитаци­онными моделями проблемных ситуаций межличностно­го общения участников.

Психогимнастические приемы: выражение своего от­ношения к человеку, сидящему с закрытыми глазами (тренировка невербального взаимодействия), «гравита­ционный стресс» (проверка и повышение доверия в груп­пе), «узнавание на ощупь», «глядение в глаза» (диагнос­тика некоторых внутриличностных и межличностных проблем) и тренировка соответствующих навыков.

**Занятие 4**

Обсуждаются темы: должны ли супруги вместе ходить в гости; проблема ухода из семьи; об отношении к жен­щине и мужчине (одинаково ли оно); о вежливости; о прошлых обидах.

Невербальное выражение чувств к некоторым участни­кам направлено на демонстрацию недифференцированно­го эмоционального отношения в группе, стимуляцию ее активности, а в другом случае — на оказание эмоциональ­ной поддержки и выход из напряженной для участников ситуации. На каждом занятии группа прощается с семейной парой, которая вынуждена прекратить посещения за­нятий (впечатления, пожелания, уходящих качают).

**Занятие 5**

Психодраматическое разыгрывание конфликта одной из супружеских пар (в своих ролях, поменявшись ролями, в том виде, в котором ситуация приемлема для участни­ков) применяется в качестве вспомогательного средства в ходе групповой дискуссии (вместо рассказа о конфликте) с целью разрешения конфликта и создания условий для обучения новым формам поведения. Обсуждаются проб­лемы ревности у детей; воспитательные требования к де­тям; отношения с собственными родителями; допустимая грань откровенности между людьми.

**Занятие 6**

Вводится ритуал вхождения в группу опоздавших (ак­цент на причастность к группе). Дискуссия о конфликте между привязанностью к мужу и родительской семье у женщин; об объективной правоте, о том, насколько мо­жет принадлежать себе человек после вступления в брак; о «приходящей жене»; о взаимоотношениях ребенка с по­сторонними взрослыми; о мужских и женских ролях. Ра­зыгрывание психодраматической сцены «Я хочу пожить один», где роль жены по очереди выполняют женщины группы. Социометрические методики: осуществление выбора за другого участника с последующим сравнением его результатов с собственными (диагностика и трени­ровка способности к эмоциональному пониманию); вы­бора «семьи» из членов группы. «Молитва» (суггестивный прием).

**Занятие 7**

Ритуал вхождения в группу и игра «Восковая палочка» для отсутствовавших на прошлом занятии, их ознакомле­ние с содержанием прошлого занятия (акцентирование принадлежности группе + отработка некоторых индиви­дуальных проблем).

Основные темы дискуссий: впечатление от совмест­ного занятия с детьми; о поведении детей в группе и дома; об изменениях в детях; проблема «разных интере­сов», о женственности и мужественности; как должна вы­глядеть женщина дома; отношение к матери, отношение к брату. Строят семью те, кто еще не строил.

Невербальные приемы — выражение отношения при­косновением и качание (направлены на снятие напряжения и демонстрацию групповой поддержки участнице, чьи проблемы обсуждались в ходе занятия).

**Занятие 8**

Психолог интерпретирует детско-родительские отно­шения в семьях участников группы и дает ряд рекоменда­ций по воспитанию. Разыгрывается психодрама. Обсуж­даются темы: проблема «мужа-отца»; должна ли жена встречать мужа. Спонтанные высказывания о том, что дала группа.

**Занятие 9**

Дискуссии: впечатления о детях после критического анализа игрового занятия; о допускаемой границе фантазии в отношениях с детьми; о пользе занятий в группе;

проблема взаимопонимания между супругами; проблема «вечной занятости»; о гедонистической позиции; о неуве­ренности в себе. Одной из участниц демонстрируется не­эффективность некоторых форм ее поведения по отно­шению к детям; отрабатываются навыки коммуникатив­ной экспрессии, для чего используется вариант «зеркаль­ного» метода с элементами драматизации. Социометрическая методика «За дверью» (осуществление выбора за другого участника в его отсутствие и сравнение его с соб­ственным выбором).

**Занятие 10**

Обсуждаются необходимость эмоциональной сдер­жанности в присутствии ребенка, важность для воспи­тания правильной женской позиции и супружеских от­ношений. Проводятся психогимнастическая разминка (напряжение—расслабление), игра «Восковая палоч­ка» — укрепление игровой сплоченности. Невербаль­ный прием — для облегчения выражения чувств одного из участников к другому группа выстраивается спиной к ним. Результаты социометрической игры «Центр» сравниваются с результатами второго занятия. Каждый участник рассказывает, что ему дала группа.

В начале и конце цикла занятий с родителями прово­дятся совместные занятия родителей с детьми.

Таким образом, основным содержанием занятий яв­ляется обсуждение и психодраматическое разыгрывание типичных ситуаций внутрисемейного общения и особен­ностей взаимодействия с ребенком. Занятия включают также Психогимнастические приемы, ролевые игры и раз­личные варианты социометрических методик.

Динамика родительской группы содержит три фазы: ориентации и зависимости, конфликтов, конструктив­ную фазу.

Если в начале занятий участники ориентируются в об­становке, зависимы от психолога, ждут его указаний, «прощупывают» друг друга, то на этом этапе группа всту­пает в фазу конфликтов. Появляется искренность в вы­сказываниях, проявлении чувств, которые носят в основ­ном негативный характер. Постепенно сглаживаются конфликты; интерес к проблемам личности, высокий на­кал эмоций свидетельствуют о том, что группа приобре­тает коррекционную способность.

ГЛАВА III.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ, ПЕДАГОГА С УЧАЩИМИСЯ РАЗЛИЧНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА ЛИЧНОСТИ

**3.1. Общий коррекционный подход**

Разрабатывая педагогическую коррекцию на совре­менном этапе, мы обратили внимание на то, что важную роль в изменении характера играют все-таки не прямые или косвенные воздействия на психику личности, а прежде всего окружающая среда, т. е. воспитатели и кол­лектив, в котором протекает жизнедеятельность ребенка.

В построении разрабатываемой нами педагогической коррекции были использованы теоретические и практи­ческие достижения отечественных ученых: К. А. Абульхановой-Славской [З], Б. Г. Ананьева [9], П. П. Блонского [16], Л. П. Буевой [23], Л. С. Выготского [27], Б. И. Дадо-нова [38], Ю. А. Замошкина [41], И. С. Кона [53], Н. Д Левитова [62], А. Н. Леонтьева [64], Н. И. Монахова [76], В. Н. Мясищева [78], Б. Д. Парыгина [8б].

Анализ научной литературы показал, что педагогиче­ская коррекция должна быть экологически чистой, не воздействующей прямо на психику ребенка. Только через изменение педагогических условий воздействия на ре­бенка возможно достижение устойчивых изменений в ха­рактере. Главным же воспитывающим условием в семье являются родители, а в школе — учитель, которые созда­ют огромное поле педагогических ситуаций, где проявле­ния характера либо выкристаллизовываются, либо полу­чают свое изменение в плане его совершенствования.

Следовательно, необходима психолого-педагогиче­ская коррекция системы отношений между родителями и учениками, а также между учеником и учителем или вос­питателями. Предлагаемые оба направления педагогической коррекции школьника будут строиться на рекомен­дациях по изменению форм отношений к ребенку. Так, например, в условиях коррекции воспитания в семье, ре­комендации будут даны по следующим формам взаимо­отношений:

1. Отношение родителей к деятельности ребенка.

2. Отношение родителей к использованию методов поощрения и наказания.

3. Отношение родителей к ребенку.

4. Отношение родителей к окружающим людям.

5. Отношение родителей к нравственным ценностям ребенка.

6. Отношение родителей к мыслительной деятельно­сти ребенка.

Психолого-педагогическая коррекция воспитываю­щих отношений в школе основана на рекомендациях из­менения собственных форм отношений педагога или вос­питателя к учащемуся. Среди этих форм отношений мы выделяем те, которые присущи как учащемуся, так и вос­питателю, педагогу:

к людям,

к деятельности,

к своим возможностям, к самому себе,

к критике,

к коллективу,

к проявлению волевых усилий.

Рекомендации для воспитателей и педагогов по отме­ченным выше формам отношений представляют собой самый сложный раздел в педагогической коррекции в учебном учреждении. Личность учителя или воспитателя должна научиться управлять собственным социаль­но-психологическим типом личности во имя того, чтобы строить оптимальную систему отношений с социаль­но-педагогическими типами личности учащихся. Такой подход предъявляет новые требования к личности учите­ля, который не просто декларирует принципы гуманизма на вербальном уровне, а реализует их через постоянную работу над собой во имя воспитательных ценностей.

Практический опыт показал, что работать над совер­шенствованием собственной личности с учетом типиче­ских особенностей учащихся, как правило, могут только педагоги и воспитатели гармонического, сензитивного и интровертивного социально-психологических типов лич­ности. Для учителей и педагогов, имеющих конформный,

164

доминирующий, инфантильный или тревожный социа­льно-психологические типы личности, свойственны дог­матизм, консерватизм и проявление агрессивности в стремлениине изменять своих взаимоотношений с уча­щимися.

**3.2. Коррекция взаимоотношений родителей с детьми**

Характерологические свойства личности, как едино­душно отмечают зарубежные [56, 98] и отечественные [29, 51, 62] исследователи, формируются в дошкольный пери­од. Ученые расходятся лишь в определении сроков фор­мирования этих свойств. Важную роль играет педагогиче­ская коррекция в условиях семьи.

В отечественной педагогике достаточно много реко­мендаций по коррекции- отдельных черт характера ребен­ка [5, 73, 74, 107, 113]. Однако он не рассматривается как объект со сформировавшимися характерологическими свойствами, т. к. считается, что процесс формирования личности находится в стадии постоянного совершенство­вания. По-видимому, такое положение справедливо: че­ловек является самосовершенствующейся моделью. В то же время было бы несправедливо считать, что характеро­логические свойства, сформировавшиеся в дошкольный период, не определяют способы и направление самосо­вершенствования. Изучение педагогического опыта по­казывает, что процесс становления личности не столь ги­бок, т. к. в основе развития ребенка лежат психофизиоло­гические закономерности, связанные с образованием устойчивых динамических стереотипов поведения [88].

Разрушение нежелательных динамических стерео­типов поведения требует педагогической коррекционной работы, основанной на изменении условий воспи­тания, среды, и устранения множества факторов, пре­пятствующих формированию новых положительных стереотипов.

Итак, в каждый период жизни человека личностные новообразования нанизываются на тот стержень социа­льной направленности, основу которого составляют ха­рактерологические свойства личности.

Поэтому психолого-педагогическая коррекция разви­тия характерологических свойств личности должна осуществляться в семье в дошкольный период обучения как непрерывный перманентный процесс, использующий те личностные новообразования, которые могли бы воздей­ствовать на изменения в характерологических свойствах социально-психологического типа личности, появляю­щиеся в различные периоды жизни.

В разработке психолого-педагогической коррекции характерологических свойств социально-психологиче­ского типа личности сыграли ведущую роль работы оте­чественных и зарубежных авторов: В. П. Кащенко [48], А. А. Реана [93], А. С. Прутченкова [92], В. И. Гарбузова, А. И. Захарова, Д. Н. Исаева [31], И. И. Фельдштейна [106], В. Сатир [98], Р. Бэндлера, Д. Гриндера [24], С. Андреаса, К. Андреаса [15], и др.

Разработанные нами рекомендации по психолого-пе­дагогической коррекции характерологических свойств, составляющих социально-психологический тип лично­сти, строились на использовании достижений отечест­венной и зарубежной педагогической и психологической науки, которая отстаивает гуманистические позиции не­обходимости преобразований окружающей среды, когда изменившиеся обстоятельства жизни ребенка могут по­родить новые педагогические ситуации преобразователь­ного или воспитывающего характера.

В основе нашей коррекционной работы лежат кон­цептуально близкие нам положения В. Сатир [58]:

— необходимость поддержания высокой самооценки ребенка; осуществление понятной и ясной, честной и конкретной коммуникации между родителями и ребен­ком;

— необходимость построения отношений по опреде­ленным правилам, которые должны быть гибкими, гу­манными, полезными и изменчивыми;

— связь с обществом, открытая и обнадеживающая. Чтобы эти положения стали для родителей осознанной необходимостью, им следует менять точку зрения на взаимоотношения со своими детьми.

«Любое событие мы можем воспринимать будучи сами собой, будучи на месте другого (другой) или кем-то посторонним, наблюдающим за всем происходящим (на­блюдатель). Обычно в жизни мы воспринимаем вещи со своей точки зрения. Такой подход дает нам доступ только к определенной доле информации, но далеко не всей. Если мы не пожалеем времени и посмотрим, какую ин-

166

формацию мы получим став «другим» или «наблюдате­лем», приобретенные вами сведения могут лечь в даль­нейшем в основу наших поступков и действий. Иначе го­воря, мы становимся гораздо «умнее», получив доступ к гораздо более обширной информации» [10. С. 102]. Это положение С. Андреас и К. Андреас показывает, что не­обходима смена существующих позиций по отношению к ребенку за счет изменения собственных взглядов на ре­бенка. Поэтому наши рекомендации, в первую очередь, обращены на изменение позиции родителей в отношении своего ребенка и окружающих людей.

***3.2.1. Коррекция взаимоотношений родителей с детьми конформного социально-психологического типа***

**1. Отношение родителей к деятельности ребенка:**

а) систематически контролировать действия ребенка, особенно в тех случаях, когда он начинает лгать, уклоня­ется от правдивых ответов, придумывает невероятные истории в свое оправдание. Следует обратить внимание на деньги и вещи, которые появляются в доме как будто взятые на время, напрокат, полученные в результате об­мена. Все это следует возвращать истинным владельцам. Родителей должны интересовать способы получения их детьми удовольствий, в которых те остро нуждаются, так как невозможность удовлетворения желаемого может толкнуть детей на откровенное воровство, мошенниче­ство и вымогательство как в скрытых, так и в открытых формах;

б) не водить детей в общество, где употребляют спир­тные напитки и развлекаются взрослые. Необходимо либо оставить ребенка дома, либо отвести в гостях поме­щение, где бы ребенок мог играть самостоятельно или с другими детьми;

в) нельзя безразлично относиться к потребностям ре­бенка. Во-первых, их необходимо формировать самим родителям в соответствии со своими материальными и духовными возможностями. Во-вторых, потребности ре­бенка должны удовлетворяться естественным способом;

г) исключить все спекулятивные способы, которые бы ребенка подталкивали к получению самого необходимого путем ласки, мелкого подхалимажа либо путем торга по типу: «Если ты сделаешь это, то получишь то, что желаешь». Следует помнить, что выполнить эту рекоменда­цию очень сложно как родителям, так и ребенку, особен­но если он уже школьного возраста, так как стереотип сложившихся отношений разрушается за более длитель­ное время, чем формируется;

д) надо помнить, что в подростковый период дети тако­го типа требуют особо пристального внимания, так как рез­ко расширяются потребности в получении удовольствий, на которые может не хватить не только денег, но и времени. Поэтому такие дети могут длительное время не ходить в школу, имитируя успешность своего пребывания в ней. Ро­дителям для осуществления контроля необходимо ежеднев­но посещать школу и проявлять искренний, неформальный интерес к учебным проблемам подростка;

е) бдительность родителей ни в коем случае не должна нести на себе печать подозрительности или недоверия к ребенку. Контроль должен способствовать пресечению непоследовательных сумбурных действий ребенка, из ко­торых он пытается извлечь для себя выгоду.

**2. Отношение родителей к использованию методов нака­зания и поощрения:**

а) необходимо отказаться от ситуативных наказаний, т. е. когда родители в зависимости от своего настроения за один и тот же проступок ребенка могут наказать или поощрить;

б) перейти к ровным отношениям с ребенком, т. е. не должно быть повышенного заискивания перед ребенком на глазах окружающих и безразличия и грубости по отно­шению к ребенку в кругу семьи;

в) не использовать метод поощрения для достижения собственной выгоды: вызывать у ребенка чувство предан­ности и любви к родителям, принуждать к выполнению заданий, которые должны быть внутренней потребно­стью ребенка;

г) отказаться от одновременного использования мето­дов наказания и поощрения, когда необходимо только на­казание. Это случается, если отношения между ребенком и родителями строятся с ориентацией на окружающих;

д) следует адекватно относиться к совершаемым ре­бенком проступкам, не завышать меру наказания или, наоборот, не поощрять безмерно заслуги ребенка.

**3. Отношение родителей к ребенку:**

а) необходимо определиться в своих чувствах к ребен­ку и не менять их в зависимости от его поведения;

6) исключить проявление всех форм вымогательства, т. е. когда с помощью ласки, подкупа родителей ребенок добивается исполнения своих капризов;

в) прекратить строить свои взаимоотношения с ре­бенком на спекулятивной основе или взаимных уступках, чтобы исключить формирование установки на ожидание выгоды.

**4. Отношение родителей к окружающим людям:**

а) отказаться от демонстрации ребенку образцов дву­личного отношения к окружающим, т. к. до 7-летнего возраста ребенок подражает поведению старших;

б) следует обратить внимание на последовательность своих действий: исключить обсуждение друзей, знакомых в присутствии ребенка, отказаться от формального со­блюдения нравственных форм поведения в обществе и перейти к действиям по совести, требуя от ребенка того же;

в) исключить из своих действий демонстрацию образ­цов поведения, способствующих поиску личной выгоды в ущерб другим за счет обмана, подкупа, хитрости, ловка­чества, изворотливости.

**5. Отношение родителей к формированию у ребенка**

**нравственных ценностей:**

а) исключить формирование нравственных норм по­ведения за счет мер поощрения или запугивания;

б) начать диалог с ребенком об оценке им собствен­ных поступков и действий, исходя из ущерба или полез­ности, приносимой окружающим людям.

**6. Отношение родителей к мыслительной деятельности**

**ребенка:**

а) предоставить ребенку свободу выбора занятий, тре­бующих интеллектуальной деятельности, а не сводить действия ребенка только выгодным операциям для них или для самих родителей;

б) не пытаться обучать ребенка в школе за счет подку­па учителя, требуя от Него благожелательного и снисхо­дительного отношения к своему ребенку;

в) увлекать ребенка серьезными совместными заняти­ями, требующими концентрации внимания, напряжения памяти, систематизации виденного и услышанного, и, самое главное, всегда доводить до конца начатое ребен­ком интеллектуальное занятие, не бросая его на полпути при возникновении трудностей.

***3.2.2. Коррекция взаимоотношений родителей с детьми доминирующего социально-психологического типа***

**1. Отношение родителей к деятельности ребенка:**

а) необходимо прекратить восторгаться ребенком и восхвалять его достоинства, так как это не тот случай, когда без этого невозможно обойтись в стимуляции жиз­ненных сил ребенка;

б) во всех случаях, когда ребенок достигает первенст­ва или превосходства над другими, не следует реагировать бурно и эмоционально, а по возможности попытаться с ребенком проанализировать, какой ценой достигнут успех, не злорадствует ли ваш ребенок над потерпевши­ми, заострить внимание на переживаниях и ощущениях последних. В случаях поражения вашего ребенка или не­достижения превосходства над другими следует обратить внимание, не возникает ли желания отомстить победите­лям;

в) особую роль должны сыграть родители в оказании помощи своим детям, когда те попадают в депрессивное состояние в результате недостижения своих целей. В та­ких случая следует особое внимание обратить на нравст­венность средств и методов достижения цели, а самое главное, помочь ребенку выбрать цели, адекватные его возможностям, и новое поле деятельности.

**2.Отношение родителей к использованию методов нака­зания и поощрения:**

а) необходимо принимать своих детей в школьном возрасте такими, какие они есть, ни в коем случае не стремиться сломать их характер. В то же время нужно ру­ководствоваться в системе отношений со своим ребенком только рассудительным стилем семейного воспитания;

б) следует помнить, что никакими запретами, наказа­ниями нельзя остановить стремление ребенка к домини­рованию и не следует этого делать, так как он проявляет еще и мощный биологический потенциал в виде высокой социальной и физической активности. Эту активность необходимо направлять на общественно полезную деяте­льность в сочетании с формированием высокой нравст­венной культуры;

в) при сильном возбуждении ребенка родителям нуж­но не замечать, «игнорировать» его, но ни в коем случае

170

не оставлять его без надзора, т. к. он будет стремиться об­ратить на себя внимание. Наказывать ребенка в этот пе­риод небезопасно, могут быть неприятные осложнения:

немота, тики, паралич и т. п. [33].

**3. Отношение родителей к ребенку:**

а) отказаться от сотворения из ребенка кумира публи­ки, ожидая от него чего-то необыкновенного;

б) исключить все формы состязания с окружающими, родителями, сверстниками;

в) во всех конфликтных ситуациях ребенка с окружаю­щими не вставать слепо на защиту ребенка, доказывая его правоту. Необходимо детальное рассмотрение конфликта;

г) необходимо очень осторожно, предельно корректно обращаться с ребенком. Не следует вступать с ним в кон­фликт, стремиться принизить достоинства ребенка, уни­зить в глазах других, т. к. дети очень вспыльчивы, уязви­мы в своем самолюбии. Некорректное обращение с ними приводит к неврастеническим реакциям, может вызвать состояние тревожности и перевести их в разряд психоген­ных детей.

Следует помнить, что часть детей тревожного социа­льно-педагогического типа личности формируется на базе доминирующего.

**4. Отношение родителей к окружающим людям:**

а) не следует вставать на сторону ребенка в ситуациях, когда он действует в своих личных интересах в ущерб другим;

б) нет особой необходимости демонстрировать окру­жающим людям достоинства своего ребенка;

в) исключить из речевого оборота обращения с угро­зами наказания и расправы с обидчиками или людьми, говорящими правду о вас и ваших детях.

**5. Отношение родителей к формированию у ребенка нравственных ценностей:**

а) необходимо изменить позицию в формировании у ребенка только внешних форм этикета в общении с дру­гими людьми;

б) пресекать попытки ребенка нарушать нравствен­ные нормы при стремлении достичь цели любыми сред­ствами.

**6. Отношение родителей к мыслительной деятельности ребенка:**

а) обучать своего ребенка не ради выявления и разви­тия ранних способностей, которыми можно было бы блеснуть среди знакомых, а по мере того, как сам ребенок изъявляет стремление к познанию;

б) организуя совместную познавательную или игро­вую деятельность, необходимо обращать внимание на то, чтобы ребенок усваивал не только внешнюю сторону яв­лений, а стремился задать тысячу «почему», на которые бы находил собственные объяснения;

в) необходимо вместе с ребенком размышлять над всеми проблемами, с которыми он сталкивается, предо­ставляя при этом ему право на безнаказанную ошибку, необходимую для осмысливания явлений окружающего мира и собственных поступков.

***3.2.3. Коррекция взаимоотношений родителей с детьми сензитивного социально-психологического типа***

**1. Отношение родителей к деятельности ребенка:**

а) относиться с вниманием и глубоким уважением к тому, чем ребенок увлечен и подолгу может играть с во­ображаемыми предметами, по возможности подыгрывать ему, вносить элементы реальности;

б) не следует резко выводить ребенка из игры, т. к. имитируемые им действия крепко удерживают его в вооб­ражаемом им мире;

в) желательно усложнять игровую деятельность ребен­ка, чередовать интеллектуальные игры с подвижными;

г) не следует бояться разбросанности и увлеченности ребенка многообразными видами деятельности и после­довательного перехода от одного вида к другому. Пытли­вый ум ребенка интуитивно стремится к расширению по­знавательного пространства и получает удовлетворение от процесса действования;

д) не следует волноваться, что ребенок не умеет пока­зать своих истинных возможностей. Надо помнить, что ре­бенок раскроет свои способности, когда потребуется конк­ретная профессиональная деятельность, а пока он впитыва­ет знания, интенсивно познает окружающий мир.

**2. Отношение родителей к использованию методов нака­зания и поощрения:**

а) надо очень осторожно и бережно относиться к ре­бенку. При разрешении конфликтных ситуаций нельзя принимать несправедливое решение, назначать наказа­ние, превышающее меру проступка. Возникшая сильная обида может подтолкнуть ребенка убежать из дома. Неадекватные меры педагогического воздействия спо­собны привести к заиканию, развитию косоглазия, по­явлению ночного энуреза, плохого сна;

б) необходимо защищать ребенка от нападок соседей, посторонних людей, учителей и даже родственников, не всегда тактичных и справедливых. Важно разобраться в случившемся и принять справедливое решение: эти дети не умеют защищать себя и попадают в конфликтные си­туации, защищая других.

**3. Отношение родителей к ребенку:**

а) необходимо беречь ребенка от внутрисемейных конфликтов, в которых ему необходимо было бы прини­мать чью-либо сторону;

б) дружественные отношения ребенка с родителями необходимо поддерживать в совместной трудовой деяте­льности и на отдыхе;

в) особенно бережно относиться к ребенку с появле­нием в семье второго ребенка. Переключать внимание на младшего надо осторожно с привлечением старшего. При этом проявлять любовь к старшему надо не за то, что он ухаживает за младшим, а потому что он просто есть.

г) не следует скрывать от других достоинства своего ребенка, пренебрежительно относиться к его занятиям, необходимо постоянно подбадривать и вселять уверен­ность в его способности.

**4. Отношение родителей к окружающим людям:**

а) не следует быть чрезмерно доверчивым к тому, что рассказывают посторонние о вашем ребенке, желая вы­звать у вас негативные эмоции;

б) следует помнить, что отношение родителей к окру­жающим людям есть тот единственный образец, который формирует отношение ребенка к родителям;

в) необходимо быть разборчивыми в общении с окру­жающими, не допускать общения ребенка с антисоциаль­ными элементами;

**5. Отношение родителей к формированию у ребенка нравственных ценностей:**

а) обращать внимание на то, чтобы формирование у ребенка понятия совести не трансформировались в сове­стливость за проступки других. Важно, чтобы ребенок на­учился правильно оценивать поступки других людей и выражать свое отношение;

б) необходимо развивать у ребенка не чувство всепро­щения, а стремление помочь другому самому овладеть нравственными принципами жить по правде и совести;

в) учить своего ребенка сопротивляться насилию со стороны сверстников или взрослых;

г) учить своего ребенка мирно разрешать конфликт­ные ситуации путем уступок притязаниям другого ребен­ка, т. к. противостояния данного типа личности приводят к разрушению внутренних нравственных принципов.

**6. Отношение родителей к мыслительной деятельности ребенка:**

а) не торопить естественное развитие интеллектуаль­ных способностей ребенка, помнить; что его психика очень ранима и вместо любви к тому или иному роду за­нятий можно сформировать негативное отношение. «Скороспелое развитие часто ведет к кажущейся одарен­ности. Медленно развивающаяся здоровая психика креп­нет и растет с течением времени» [48. С. 77];

б) не следует постоянно находиться ребенку среди взрослых, осуществлять раннее систематическое обуче­ние, изучение языков, занятие музыкой;

в) не следует слишком рано водить ребенка в театр, т. к. сильные впечатления не усваиваются нервной систе­мой, а ярко освещенная сцена, быстрая смена движений гипнотизируют его;

г) надо помнить, что повышенная чувствительность ребенка, высокое стремление к знанию может привести к ненормальному чтению. Чрезмерно обильное чтение, но­сящее страстный и навязчивый характер, нарушает фи­зиологические потребности ребенка, приводит к быстро­му неестественному созреванию на фоне нервно-психо­логического истощения. Для нормализации чтения необ­ходимо предпринять следующие меры: позволить ребен­ку читать не более одного часа в день; провести беседу с ребенком о вреде столь углубленного чтения, переклю­чить ребенка с чтения на другие виды занятий.

***3.2.4. Коррекция взаимоотношений родителей с детьми инфантильного социально-психологического типа***

**1. Отношение родителей к деятельности ребенка:**

а) набраться терпения в ожидании того, что ребенок **сам** будет выбирать тип занятия. Играя с ним, выполнять роль ведомого, побуждая ребенка к активным действиям по определению правил, условий игры, если даже он это делает неумело;

б) исключить постоянный предупредительный конт­роль, лишающий ребенка активной деятельности или по­иска таковой по типу: «Не бери ножницы (иголку, моло­ток, шило и т.д.), так как порежешься (уколешься, уро­нишь и т.д.)» или «Я все сделаю сама, тебе еще рано, луч­ше посиди и посмотри, как это ловко делаю я». Ребенка необходимо учить пользоваться всеми предметами, кото­рыми он интересуется, и ни в коем случае не запрещать по той причине, что его занятие не соответствует возрасту. У детей этого типа часто в школьном возрасте разви­вается стремление что-то делать своими руками как бы в качестве компенсации за невозможность действовать са­мостоятельно;

в) после поступления ребенка в школу помощь со сто­роны родителей должна носить пассивный характер. Нужно помогать только в решении организационных проблем (напомнить, что пришло время готовить уроки, обеспечить необходимым материалом и т.д.), от помощи по существу выполняемого задания следует отказаться, даже если ребенок будет добиваться этой помощи капри­зами. Обычно родители таких детей из-за возможного па­дения авторитета ребенка среди товарищей или их собст­венного среди соседей, учителей с готовностью берутся за совместное выполнение уроков. Родителям следует по­мнить, что не всегда хорошо выполненное домашнее задание является гарантией успешного выполнения контрольных и самостоятельных работ в классе;

г) обязательно определить своих детей в кружки, сек­ции как спортивного, музыкального, художественного профиля, так и технического прикладного творчества: эти дети, определившись в профессиональной деятельно­сти со школьного возраста, в последующем сохраняют стремление к повышению образовательного уровня и со­вершенствованию в избранном любимом деле;

д) четко следить за кругом интересов и увлечений сво­их детей в подростковом и юношеском возрасте, помогая им советом и подбирая для них интересные занятия, так как стремление к получению удовольствий, соблазн в ко­торых велик и искушается внутренней готовностьюих эгоистической социальной направленности, может привести к раннему увлечению спиртным, наркотиками, сек­сом.

**2. Отношение родителей к использованию методов нака­зания и поощрения:**

а) необходимо отказаться от постоянного стимулиро­вания своего ребенка к активной деятельности путем не­заслуженных поощрений;

б) не следует из-за неуспешной учебной деятельности ребенка резко переходить от мер поощрения к физиче­ским наказаниям;

в) особо опасно применение запретительных мер, ущемляющих достоинство и самолюбие ребенка в подро­стковый период, жестокое обращение с применением физических мер, т. к. это может привести к суициду;

г) ни в коем случае не следует ни поощрять, ни нака­зывать ребенка, если он капризничает, повышая раз от раза свои категорические требования. В такой ситуации целесообразно использовать метод игнорирования.

**3. Отношение родителей к ребенку:**

а) необходимо снять с ребенка гиперопеку, как бы труд­но это не было. Необходимо убедить себя в том, что ребе­нок — свободная самостоятельная личность, способная де­лать правильный выбор. Определить для себя позицию пас­сивного наблюдателя, обеспечивающего только жизнеспо­собность ребенка. Отказаться от роли ведущего, преду­преждающего и исполняющего все желания ребенка;

б) если трудно относиться с благоразумием к своему ребенку, оставаясь объективными и спокойными, соблю­дая золотую середину между изнеживанием характера и его коррекцией, то следует на время поместить ребенка в чужую семью. В новой семье вся атмосфера должна быть насыщена рациональным отношением к ребенку, где не переоценивают его капризы, где перемена всей обстанов­ки и ее новизна сначала отвлекает, затем сдерживает и постепенно успокаивает нервную систему [48. С. 78].

в) нужно быть особо осторожными со своими деть­ми в подростковом возрасте. Не допускать ущемления детского самолюбия, не гасить стремления ребенка к самовоспитанию, не создавать тупиковых конфликт­ных ситуаций в доме и следить за тем, чтобы такие, на взгляд подростка, безвыходные ситуации не складыва­лись в школе или на улице. Помните, что вашему ре­бенку всегда будет нужна помощь при выходе из безна­дежных ситуаций, если таковые возникнут;

г) совместно с ребенком необходимо обсуждать его поступки, вызывая критическое отношение к своим дей­ствиям;

д) создавать ситуации длительной физической и пси­хической нагрузки, где бы ребенок мог реализовать свои потенциальные возможности действовать самостоятель­но [92. С. 46].

**4. Отношение родителей к окружающим людям:**

а) целесообразно было бы преодолеть собственный страх и предубеждение в том, что окружающие люди кро­ме ущерба и вреда больше ничего не могут принести;

б) подозрительность к окружающим людям не должна - вести к изоляции ребенка с окружающим миром и огра­ничению общения со сверстниками, т. к. только во взаи­модействии с ними расширяется естественный кругозор ребенка, нормальная потребностная сфера познания;

в) не следует слепо защищать все поступки и действия своего ребенка от оценки окружающих, видя только в других стремление причинить вам и вашему ребенку мо­ральный ущерб.

**5. Отношение родителей к формированию у ребенка** **нравственных ценностей:**

а) не использовать методы поощрения при формиро­вании норм этикета, т. е. формальной стороны нравст­венных отношений, за фасадом которой может в последу­ющем скрываться спекулятивное чувство ожидания воз­награждения за примерное поведение;

б) не закрывать глаза на безнравственные поступки своих детей по отношению к сверстникам и взрослым? Нужны постоянные беседы, в которых ребенок сам бы учился оценивать свои действия и поступки. Формальное внушение без объяснения значимости тех или иных дей­ствий ребенка приводит к ожесточению и озлоблению;

в) чтение художественной литературы, просмотр фи­льмов и спектаклей необходимо сопровождать беседами, обсуждением и сравнением поступков героев с реальны­ми поступками ребенка.

**6. Отношение родителей к мыслительной деятельности** **ребенка:**

а) учитывая, что у ребенка слабая воля, недостаточно развито внимание и нет центрированных склонностей к чему-либо, необходимо удалять ребенка от шума, раз­влечений, уменьшить количество рецепций (восприя­тий), тем самым увеличив их интенсивность. Ребенок будет видеть и слышать немногое, но получит возмож­ность глубже взглянуть на вещи, дольше интересоваться ими. Постепенное задерживание внимания ребенка на интересующих его явлениях будет способствовать не то­лько пассивному рассматриванию, но и стремлению к действию;

б) нужно помнить, что ребенок своеволен и желает за­ниматься лишь тем, что нравится, но чаще всего не учеб­ными уроками. В то же время он много читает, с увлече­нием занимается ручным трудом, с большой охотой дела­ет однообразную и тяжелую работу. Ребенку тесно в че­тырех стенах, он ищет независимости, ему нравится по­движная деятельность. Поэтому необходимо предоста­вить ему делать то, что он хочет, т. к. интерес к интеллек­туальной деятельности лежит через трудовые операции руками, через конкретное видение его результатов. Нуж­но окружить его деятельность вниманием, дать насытить­ся любимым делом, и тогда он незаметно для вас и себя сможет втянуться в выполнение неинтересной, но необ­ходимой для основного занятия работы [48. С. 58].

***3.2.5. Коррекция взаимоотношений родителей с детьми тревожного социально-психологического типа***

**1. Отношение родителей к деятельности ребенка:**

а) урегулировать сон, питание, пребывание на свежем воздухе, затраты мышечной энергии, а также отдых;

б) целесообразна организация физического воспита­ния (подвижные игры, экскурсии, спорт). Физическое воспитание снижает тревожность и корригирует проявле­ние характерологических свойств. С помощью физиче­ского воспитания также можно устранить недостатки во­левой сферы ребенка. Когда будут достигнуты успехи, можно продолжать развитие воли сначала физическим, а затем умственным трудом. Подвижные игры на свежем воздухе, не требующие обдумывания и дающие моторную нагрузку, снимающую внутреннее напряжение, уменьша­ют гнет тяжелого настроения и вызывают чувство радости [48.С. 59];

в) полезно также применение водных процедур, или гигиенического фактора физического воспитания, обес­печивающих формирование волевых усилий и саморегу­ляции психологического напряжения. Применять эти процедуры необходимо на основе соблюдения принципа постепенности, чтобы не внушать страх ребенку и тем са­мым не усилить его внутреннее беспокойство;

г) при выполнении какой-нибудь работы необходимо соизмерять реальные силы, знания и навыки ребенка, не требуя от него больше, чем он может. Не пытаться стиму­лировать выполнение задания ребенком путем подтруни­вания над ним или откровенного высмеивания его слабо­стей, или сравнения с другими детьми;

д) для развития настойчивости в тех занятиях, за ко­торые берется ребенок, необходимо интересно организо­вать игровую деятельность, где бы он мог видеть конечный результат своей деятельности;

е) надо помнить, что у ребенка нарушена система коммуникации, поэтому затруднено общение как со сверстниками, так и со старшими. Дети тревожного соци­ально-психологического типа боятся заниматься в спор­тивных секциях, кружках, студиях. Большим тормозом в таких занятиях для них является неуверенность в своих силах, необходимость демонстрации своих сил и дости­жений, страх перед наказанием за неправильное поведе­ние и за неоправданные надежды. Поэтому родители дол­жны дома обеспечить ребенку возможность творческой деятельности: сборку различного вида конструкторов, выпиливание, выжигание, другие виды ремесленниче­ского творчества;

ж) у ребенка осложнен процесс социализации в шко­ле, что влечет за собой ухудшение адаптации к учебной деятельности. Школа является для таких детей дополни­тельным психогенным фактором. Устранить его можно только переводом на индивидуальное обучение, что впол­не реально, и государством такое обучение обеспечивает­ся. Для этого необходимо иметь характеристику из шко­лы, заверенную директором и классным руководителем, справку от психотерапевта или психоневролога, решение ВКК.

**2. Отношение родителей к использованию методов нака­зания и поощрения:**

а) необходимо снять все конфликты с ребенком:

— отказаться от командно-распорядительного тона и

перейти к просьбе;

— снять все обязанности с ребенка,на почве которых

происходят конфликты;

— занять позицию терпеливого ожидания выполне­ния ваших просьб; понять главную истину, что ребенок ничего не должен родителям, он рожден им на радость;

— отменить постоянный контроль и отслеживание каждого поступка ребенка;

— отказаться от желания им управлять, стремиться только помочь;

— убрать все формы наказаний, перейти к рассудите­льному стилю семейного воспитания;

б) если родители желают чего-либо добиться от ре­бенка, то должны прибегать к просьбе, в которой не дол­жно быть и намека на приказ. Если ребенок сразу не вы­полняет эту просьбу, то следует спокойно напоминать. Если он не желает выполнить вашу просьбу, то лучше вы­звать жалость к себе, чем применить насилие над ним или просто отказаться от просьбы, обидевшись;

в) помнить, что половина конфликтов провоцируется самим ребенком, а половина — родителями и окружаю­щими обстоятельствами. Следовательно, чтобы разорвать порочный круг конфликтных отношений родители пер­выми должны прекратить провоцировать конфликты и не поддаваться на провокации ребенка. Для этого следует не доводить ребенка до гневного состояния, а если такое со­стояние уже возникло, помочь его сбросить путем более внимательного и нежного обращения или дать ему воз­можность выговориться. Не начинать обсуждать поступ­ки ребенка пока он не успокоится, даже если на это по­требуется несколько дней. Обсуждение должно носить характер личных рассуждений ребенка и его понимания ошибок. Ребенка нужно не упрекать в безнравственности его поведения, а подводить к пониманию нравственных ценностей;

г) следует полностью отказаться от физических нака­заний, т. к. они совершенно бесполезны и вредны по от­ношению к детям тревожного типа. Физические распра­вы над ребенком делают его озлобленным и мститель­ным, ослабляют его нервную систему, делают его робким, пугливым и лишенным волевых проявлений.

**3. Отношение родителей к ребенку:**

а) следует чаще ласкать своего ребенка, меньше раз­дражаться и, главным образом, научиться ровно и спо­койно реагировать на действия и поступки ребенка, в на­чале их осмысливая и лишь затем принимая решения;

б) необходимо руководствоваться следующими пра­вилами:

— стремиться уважать личность ребенка, его потреб­ности, считая их уникальными и имеющими право на удовлетворение;

— внимательно выслушивать ребенка, стремиться искренне помочь ему найти свои пути решения его проблем, не ставя это решение в зависимость от собст­венных;

— если поведение ребенка мешает удовлетворению ваших потребностей, вы должны сказать ему об этом че­стно и открыто, показав, как его действия мешают вам. При. этом нужно дать понять ребенку, что вы рассчитыва­ете на то, что он с достаточным уважением отнесется к вашим потребностям и чувствам и попытается изменить те способы поведения, которые вы не приемлете. Кроме того,, родители должны объяснять ребенку, что всякий раз, когда ваше поведение будет неприемлемым для него, об этом он должен сказать сразу, честно и открыто, чтобы вы могли изменить свое поведение;

— когда обнаруживается, что ни родители, ни ребенок не могут измениться, чтобы удовлетворить потребности друг друга, следует признать, что наступил конфликт. Ро­дители и ребенок должны взять обязательства разрешить его без применения силы или власти, не пытаясь одер­жать победу за счет другого. Ребенку следует объяснить, что уважая его потребности, вы не можете отказаться от собственных. Поэтому лучше всегда стремиться к поиску таких путей разрешения конфликта, которые приемлемы для вас обоих. Тогда потребности каждого будут удовлет­ворены и никто не проиграет, оба окажутся в выигрыше;

родители должны объяснять ребенку и понять сами, что свободное развитие личности может осуществляться то­лько через удовлетворение потребностей каждого. Поэто­му необходимо поддерживать здоровое взаимопонима­ние, стремиться к тому, чтобы стать тем, кем они способ­ны быть, общаться друг с другом со взаимным уважени­ем, спокойствием и любовью.

**4. Отношение родителей к окружающим людям:**

а) необходимо прекратить беспокоиться за других лю­дей, которым их ребенок может доставить хлопоты. В противном случае, это приведет к беспрерывному одергиванию ребенка. Необходимо предоставить ребенку возможность общаться с окружающими самостоятельно, без посредников (родителей);

б) не следует подавать отрицательные примеры не­корректного обращения с окружающими людьми. Всту­пать при ребенке в конфликты, споры, устраивать сцены разборок отношений между людьми;

в) не следует родителям самим настороженно относи­ться к окружающим людям и пугать ребенка различными художественными или вымышленными образами с целью манипулирования его поведением.

**5. Отношение родителей к формированию у ребенка нравственных ценностей:**

а) снять отслеживающий контроль за ребенком, ко­торый приходится культивировать родителям из-за стра­ха, чтобы ребенок не пошел по асоциальному пути раз­вития или не доставлял хлопот окружающим людям и близким;

б) прекратив наказания ребенка за его неудобное для родителей поведение, необходимо перейти к обсуждению поступков и действий, совершаемых ребенком, разъясняя смысл и суть нравственных форм поведения. Важно не просто путем запрета прекратить действия ребенка, кото­рые не нравятся родителям, а совместно обсудить и дого­вориться о новых формах действования ребенка, т. к. он постоянно творит собственную жизнь и жизнь других лю­дей;

в) педантичное стремление родителей к использова­нию ребенком нравственных форм поведения за счет упражняемости и насильственного их насаждения в со­знание ребенка приводит к формальному соблюдению норм морали. Чаще всего это в последующем выливается в стремление этого социально-педагогического типа лич­ности предъявлять требования к другим, но не соблюдать их самому.

**6. Отношение родителей к мыслительной деятельности ребенка:**

а) необходимо сдерживать себя, когда ребенок начина­ет самостоятельно осваивать окружающий мир. Не следует действовать с помощью запретительных мер, сопровожда­емых различной степени наказаниями. Необходимы тер­пеливое объяснение и совместное сотрудничество по осво­ению окружающих явлений. Стремиться не поднимать ре­бенка до уровня своего понимания, а опуститься до осоз­нания того, как ребенок понимает все виденное;

б) позволять ребенку длительное время сосредотачива­ться на тех видах занятий, которые увлекают его. Не дергать с одного занятия на другое, считая за него, что полезно, а что нет. Не следует все время занимать чем-то ребенка, по­тому что даже бездеятельность его есть внутренняя большая мыслительная работа, которая порой более интенсивно раз­вивает интеллектуальные способности ребенка;

в) в силу высокой впечатлительности вашего ребен­ка, слабых тормозных процессов в нервной системе и легкой ее возбудимости необходимы длительные пере­ходы от одного вида деятельности к другому, необходи­мо заранее предупреждать ребенка о смене занятия, со­вместно с ним готовить переход к новому виду деятель­ности;

г) не следует рано начинать обучение детей, т. к. неу­стойчивость нервной системы ребенка приводит к неадек­ватному его поведению, выработке отрицательного отно­шения к тем видам деятельности, где требуется мыслитель­ное напряжение. Необходимо осторожно подходить к раз­витию интеллектуальной сферы ребенка.

***3.2.6. Коррекция взаимоотношений родителей с детьми интровертивного социально-психологического типа***

**1. Отношение родителей к деятельности ребенка:**

а) следует давать ребенку только посильную работу. При этом следить, чтобы ребенок не травмировал себя теми орудиями труда, которые он пытается использовать без приобретения навыков и умений. Следует ребенку объяснять значимость выполняемых действий;

б) любая деятельность, имитирующая трудовые опе­рации или непосредственная, должна протекать в обще­нии с ребенком, т. к. замкнутость пространством трудо­вых семейных отношений не способствует созданию у ре­бенка социально ценностного отношения к трудовой дея­тельности, а существует в его представлении как средство выживаемости, что усиливает затворническое поведение ребенка;

в) необходимо играть с ребенком в игры, требующие проявления инициативы и самостоятельного поиска ре­шений творческих задач, т. к. это необходимо для расши­рения кругозора и формирования активной деятельности позиции ребенка.

**2. Отношение родителей к использованию методов нака­зания и поощрения:**

а) не следует обижаться на своего ребенка за то, что он малообщителен, не проявляет порой инициативы, т. к. он есть ваше отражение, повторяющее созданную вами систему отношений;

б) необходимо поощрять стремление ребенка к обще­нию с окружающими или самим создавать такие преце­денты, чтобы преодолеть застенчивость вашего ребенка. Для этого необходимо:

— поручать ребенку передавать какую-нибудь вещь малознакомому человеку;

— предложить сказать что-либо тому же лицу на сло­вах, что для ребенка является сложнее первого задания.

В последующем необходимо постепенно усложнять за­дания в пределах своего дома, а затем и за его пределами. Мягко проводимая система поручений осторожно, нефор­сированно дает очень хорошие результаты [48. С. 69].

**3. Отношение родителей к ребенку:**

а) следует защищать своего ребенка от несправедли­вых нападок окружающих, т. к. он не может сам дать от­пор, что еще больше приводит его к замкнутому миро­ощущению;

б) необходимо на своем примере учить ребенка лю­бить себя, чтобы он умел отстаивать свою позицию и за­щищаться самостоятельно от порой агрессивных притя­заний сверстников и взрослых;

в) нужно несколько больше проявлять к ребенку теп­ла, ласки, нежности и любви, чем вы ее проявляете на на­стоящий момент. Не следует бояться, что это изнежит ре­бенка, сделает его еще более беззащитным, ибо уважите­льные дружественные отношения укрепляют веру у ре­бенка в то, что он не один противостоит этому огромному миру человеческих отношений.

**4. Отношение родителей к окружающим людям:**

а) не следует вести затворнический образ жизни, бес­покоясь за то, что они только своим присутствием причи­няют хлопоты другим людям. Можно позволять ребенку общаться с соседями, самим ходить в гости к приятелям, знакомым, демонстрируя ребенку своим примером лег­кость и непринужденность, отсутствие смущения при об­щении с близкими и малознакомыми людьми;

б) необходимо самим учиться защищать других лю­дей, а не только сопереживать им. Научив ребенка быть солидарным в защите коллективных интересов, можно ожидать того, что он сам начнет отстаивать собственные позиции.

**5. Отношение родителей к формированию у ребенка нравственных ценностей:**

а) необходимо учить ребенка быть не только пример­ным в поведении и не нарушать общественных норм мо­рали (в этом отношении дети этого типа идеальны), но способствовать тому, чтобы они могли отстаивать обще­человеческие нормы морали в коллективе, в условиях со­вместной деятельности с другими людьми.

б) не следует вызывать у ребенка постоянное чувство стыда за свои поступки и действия, что приводит к фор­мированию страха перед другими людьми, синдром кото­рого называется застенчивостью.

**6. Отношение родителей к мыслительной деятельности ребенка:**

а) необходимо с ребенком обсуждать все, что было сделано, увидено или привлекло его внимание. Желате­льно больше слушать ребенка, его рассуждения и умоза­ключения. На вопросы ребенка лучше отвечать вопросом:

«А как он думает сам?» Для интеллектуального развития ребенка важно, чтобы он самостоятельно устанавливал те связи между явлениями и предметами окружающего мира, которые на каждом уровне его развития позволяли бы успешно действовать, вызывали инициативу и прояв­ление активности;

б) необходимо преодолеть понимание обременитель­ности себя и своих детей для общества и его членов. Нуж­но предоставить ребенку самое широкое и свободное об­щение со сверстниками и старшими, т. к. интеллектуаль­ное развитие ребенка интенсифицируется в условиях со­вместной деятельности людей.

Итак, описания рекомендаций по психолого-педаго­гической коррекции отношений родителей к ребенку и окружающему его миру могут служить совершенствова­нию системы отношений «родитель — ребенок».

Однако в силу разного культурологического уровня родителей психолого-педагогическими основами коррекционно-диагностической работы должен овладеть сам учитель или социальный педагог, который мог бы вести консультационную работу корригирующей направленно­сти тех семейных отношений, которые сложились между

родителями и ребенком и вызывают психотравмирующее влияние на личность последнего.

**3.3. Коррекция взаимоотношений учителя с учащимися**

С введением в систему народного образования дол­жности психолога усилилось мнение о том, что учите­лю-предметнику нет необходимости теперь заниматься изучением личности ученика, так как эту функцию на себя взял школьный психолог.

Опасения отдельных психологов по поводу подготов­ки учителей к познанию личности школьника связаны не только с тем, что это может породить профессиональную конфронтацию между ними (подготовка школьных пси­хологов ведется в основном из учителей), а в большей степени с тем, что учителя могут информацией о лично­стных особенностях учащихся распорядиться некоррект­но, в ущерб ученику и в целях удовлетворения своих ам­бициозных профессиональных притязаний.

Тогда не ясно, где гарантия, что учителя, не имеющие психолого-педагогических знаний о личности школьни­ка, путях ее развития и становления, будут квалифициро­ванно осуществлять процесс организации и управления учебно-воспитательной деятельностью. Отсутствие зна­ний о личности ученика наносит учителю двойной ущерб, т. к. ему сложно построить индивидуализирован­ный процесс обучения в классе, а самое главное, понять причины слабой или средней успеваемости и устранить их, если они являются результатом проявления личност­ных особенностей.

На необходимость обеспечения учителей знаниями об особенностях личности ученика в настоящее время указывает все больше и больше специалистов как в об­ласти педагогики, так и психологии (Т. В. Иванова [45], Н. Л. Коломенский [52], Р. С. Немов [79], А. А. Реан [93]).

Однако до настоящего времени не существует про­фессиональной подготовки учителя к изучению личност­ных особенностей ученика. Чаще всего обучение или даже повышение квалификации связано с подготовкой учителя к овладению знаниями о степени развития по­знавательных способностей ученика.

Лишь в последние годы в связи с психологизацией пе­дагогической науки появились рекомендации для совер­шенствования отношений в системе «учитель — ученик» (А. С. Белкин [12], П. П. Блонский [18], А. А. Бодалев [19], Л. И. Божович [20], В. М. Галузинский [28], И. В. Дубровина [39], Ю. М. Орлов [84], А.С. Прутченков, А. А. Сиялов [92], А. А. Реан [93], Д. И. Фельдштейн [106], Г. Н. Филонов [107], М. И. Шилова [113]).

Предлагаемые различными исследователями реко­мендации для построения отношений между учителем и учеником можно выделить в виде нескольких направле­ний:

1. Общее, определяющее структуру взаимодействия в системе «учитель — ученик».

2. Специальное, раскрывающее содержание взаимо­отношений в система «учитель — ученик».

3. Методическое, акцентирующее внимание на спосо­бах и формах построения взаимоотношений в системе «учитель — ученик».

4. Типологическое, ориентирующее на учет личност­ных особенностей школьника и исходя из этого построе­ние взаимоотношений в системе «учитель — ученик».

Последнее направление позволяет дифференцировать учащихся по типологическим особенностям личности школьника. Такой-то подход больше всего и насторажи­вает школьных психологов, т. к. они считают, что учитель может навешивать на учащегося ярлыки типического об­раза. Действительно, большинство учителей разделяет учеников на успевающих и неуспевающих, классифици­руя их по степени успешности обучения и отклонений в поведении.

Не лучше ли учителю понять причинно-следственные связи успешности или безуспешности обучения учащих­ся, чем слепо вешать ярлыки успевающего или неуспева­ющего. Тем более, что успешность обучения, как было уже отмечено, в большинстве случаев зависит не от ин­теллектуальных возможностей ученика, а прежде всего от особенностей его социально-психологического типа лич­ности. Но существующие в современной практике вари­анты классификации типов личности, которые мог бы освоить учитель, носят в основном клинический характер и близки по смысловому содержанию. Так, например, А. А. Реан [93], сравнивая типологию личности К. Леон-гарда и А. Е. Личко, обнаружил по большинству классифицируемых типов соответствие или близость смыслово­го содержания.

Кроме того, протяженность типологической класси­фикации личностных особенностей насыщена большим количеством промежуточных психотипов, если сравни­вать с предложенной нами социально-психологической

типологией.

Возможно было бы упростить и предлагаемую нами классификацию социально-психологических типов личности в соответствии с классификацией Э. Фромм [б1], имеющей меньшее количество типов. Э. Фромм выделяет характеры рецептивной, эксплуататорской, накопительной, рыночной ориентации и продуктив­ной. Все это соответствует инфантильному, доминиру­ющему, тревожному, конформному типам, а продук­тивная ориентация сразу трем типам: гармоническому, сензитивному и интровертивному. Однако, так как мы используем созданную классификацию в педагогиче­ских целях, ее упрощение может разрушить те причин­но-следственные основания, которые предопределили образование школьных типов.

Количество психотипов и терминологическое их опи­сание носят клинический характер у Б. П. Ганнушкина, А. Е. Личко, А. П. Егидес, К. Леонгард и практически не употребимы в педагогической практике учителя. При этом сложно убедить учителя в акцентуированности ха­рактера ученика, если его называть параноиком, эпилептоидом, гипертимом, истероидом, шизоидом, психостеноидом, сензитивом, гипотимом, конформным, неустой­чивым, астеником, лабильным циклоидом, что не позво­ляет уяснить, в чем же здесь норма, если употребляемый термин психотипа есть болезнь в тяжелой форме.

В настоящее время появилась литература, дающая ре­комендации учителю и психологу по коррекции психоти­па (Н. Я. Иванов, А. Е. Личко [44], С. И. Подмазин [89], А. С. Прутченков, А. А. Сиялов [92], А. А. Реан [93], О. И. Мотков [77], и др.).

Используя опыт вышеотмеченных авторов отечест­венной педагогики и психологии, а также зарубежных (Н. В. Владинска, Н. Петрова [26], В. Лущук [69], Л. Алексанндрсон [6]), нами были разработаны рекоменда­ции для коррекции отношений между учителем и учени­ком в сфере тех личностных особенностей, с которыми являются друг к другу ученик к учителю, и наоборот.

***3.3.1. Коррекция взаимоотношений учителя с учащимися конформного социально-психологического типа***

**1. В сфере отношения к людям:**

а) учитель должен помнить, что учащиеся конформ­ного социально-психологического типа любым путем бу­дут завоевывать у него благожелательное отношение, из которого можно было бы извлечь для себя выгоду. Поэто­му учителю не следует пользоваться услугами этих уча­щихся, т. е. их доносами и ябедничеством на сверстни­ков, услужливым выполнением всех прихотей учителя , или даже мелкими подачками. Все это учитель должен пресекать и не создавать прецедента для подобных форм поведения со стороны учащихся;

б) родители учащихся конформного социально-психо­логического типа чаще всего являются людьми такого же типа, как их ребенок. Такие родители стараются угодить учителю тем или иным способом, возможно путем его воз­величивания в ранг самого доброго или умного человека или путем мелких подарков, особых признаков внимания. Они считают, что если оказывают учителю услуги, то он не будет обращать внимания на безнравственные поступки детей и ставить им только положительные оценки. Отказ от подарков и знаков внимания вызывает со стороны по­добных родителей повторные попытки в более увеличен­ных формах. Поэтому основной линией поведения учите­ля должно быть честное исполнение своего профессиона­льного долга. Тогда родители быстро поймут бессмыслен­ность своих попыток подкупа учителя;

в) все безнравственные и негативные поступки детей конформного социально-педагогического типа учитель должен публично обсуждать в классе, создавая групповое мнение нетерпимости относительно лжи, обмана, подку­па. Учитель должен помнить, что если это не сделает он, то сделает ученический коллектив и не всегда в коррект­ной форме, т. е. возможны личные расправы и другие на­казания.

**2. В сфере отношения к деятельности:**

а) желательно давать постоянные поручения в классе, которые бы приносили пользу членам коллектива и отве­чали групповым интересам, не позволяя извлекать лич­ную выгоду;

б) следует отнестись с большим вниманием к выпол­няемым этими детьми поручениям, следить за обязательным выполнением поручений до конца, пресекать по­пытки перепоручения, не создавать ситуации возможно­сти их невыполнения по каким-либо причинам;

в) желательно включать таких учащихся в различного рода самодеятельные занятия, требующие обучения ква­зипрофессиональным видам деятельности, т. е. в кружки, секции, студии, имеющие выход на будущую профессию. Многолетние занятия в них позволяют овладеть любите­льскими видами деятельности, которые в последующем могут стать профессиональным занятием, помогающим пройти оптимальную социализацию в обществе. **3. В сфере отношения к своим возможностям:**

а) следует помнить, что эти учащиеся всегда завыша­ют свои возможности. У них никогда нет никаких проб­лем, т. к. свои задания либо перекладывают на других, либо просто не выполняют. Поэтому нужно отмечать все случаи заносчивости, обмана, невыполнения взятых на себя обязательств. Особенно необходимо останавливать таких детей, когда они начинают хвастать чем-либо, чаще всего привирая и вводя других в заблуждение;

б) для того, чтобы учащиеся этого типа адекватно оце­нивали свои возможности, необходимо повысить ответ­ственность за свои поступки и действия. Для этих целей можно использовать мнение коллектива учащихся, а так­же собственный авторитет педагога;

в) желательно применять иносказательный метод, рассказывая детям о литературных героях и приводя реа­льные примеры, показывающие, что ложь, обман, хит­рость и изворотливость могут быть наказуемыми и не всегда одобряются в обществе.

**4. В сфере отношений в коллективе:**

а) зная, что для детей конформного типа коллектив .является средством для реализации их хитроумных пла­нов и желаний, учителю следует использовать влияние коллектива, применяя метод лишения общения или же заключая специальные договора, нарушение которых

влечет за собой самоизоляцию;

б) следует также помнить, что само по себе лишение коллектива не имеет прямого воздействия на детей кон­формного типа. Для них важно не потерять благоприят­ные взаимоотношения с членами коллектива, возможность дурачить других детей, пользоваться их услугами и расположением;

в) следует пресекать наклонности детей этого типа производить обмены, торг внутри класса и за его предела­ми, брать без спроса чужие понравившиеся им вещи. Не­льзя относиться легкомысленно к стремлению этих детей манипулировать другими;

г) необходимо поощрять бескорыстие этих детей, если они пытаются что-то сделать в интересах коллектива и его членов, заведомо отсекая стоящую за благородным поступком попытку извлечения личной выгоды.

**5. В сфере отношения к себе:**

а) следует помнить, что высокая эгоистичность детей этого типа требует от учителя постановки таких учащихся в ситуацию вынужденного отказа от выгодных только для него сделок;

б) учитывая постоянное стремление у этих детей к удовлетворению своих личных потребностей с минималь­ными энергетическими затратами и без учета интересов окружающих, необходимо создавать ситуации достиже­ния удовольствий путем личных трудовых вкладов без привлечения других детей;

в) не допускать случаев, когда дети этого типа начина­ют осуждать тех, кто пытается что-то сделать для других, но у него ничего не получается. Нужно обращать внима­ние на то, чтобы учащиеся чаще предъявляли требования к себе, чем к другим.

**6. В сфере отношения к критике:**

а) следует помнить, что критика этих детей бессмыс­ленна, т. к. они ее не воспринимают. На них действует только неудобство положения, в которое они попадают. Следовательно, ни общественные порицания, ни разго­воры педагога с глазу на глаз не имеют эффекта для кри­тического восприятия ими замечаний. Поэтому только метод общественного или индивидуального игнорирова­ния поступков и действий этих учащихся вынуждает их задуматься над смыслом совершенных ими деяний;

б) необходимо учитывать, что дети этого типа посто­янно оправдывают свои неблаговидные поступки путем обвинения других и придумывания правдоподобных ис­торий в свое оправдание. Поэтому следует тщательно раз­бираться в истинности положения и тех ситуациях, в ко­торых могут пострадать другие учащиеся. Необходимо оперировать фактами и беседовать с реальными участни­ками конфликтных ситуаций.

**7. В сфере отношения к волевым проявлениям:**

а) так как все волевые проявления этих учащихся чаще всего связаны с мотивами получения удовольствий от результатов деятельности, то следует у детей такого типа формировать устойчивый интерес к общественно полезным видам деятельности вместо тех, к которым стремятся эти учащиеся, т. е. к пустому времяпрепровож­дению, курению, употреблению спиртного и т.д.;

б) следует осторожно относиться к инициативам, про­являемым детьми этого типа, т. к. они чаще всего носят авантюрный характер, и при этом могут пострадать не­практичные учащиеся и сам педагог. В связи с этим необ­ходимо достаточно глубоко продумывать те предложения, которые поступают от таких учащихся, просчитывая по­следствия своих и их действий.

***3.3.2. Коррекция взаимоотношений учителя с учащимися доминирующего социально-психологического типа***

**1. В сфере отношения к людям:**

а) учителю необходимо очень осторожно вступать в диалог с родителями детей доминирующего социаль­но-психологического типа личности, так как они могут быть такого же типа. Беседа должна начинаться с оценки положительных сторон ребенка и затем постепенно пере­ходить к обсуждению негативного в поведении ребенка. В противном случае учитель может натолкнуться на непони­мание, амбициозность и конфликт. Родителям следует все-таки объяснять, что у их ребенка возникают проблемы в особенности в средних классах из-за постоянного стрем­ления к превосходству над сверстниками, а подчас и из-за стремления унизить их. Необходимы двусторонние беседы отдельно с учеником и совместно с родителями;

б) можно создавать ситуации принудительного длите­льного общения с разными людьми, которые не разделя­ют интересов детей доминирующего типа. При этом учи­телю следует регулировать условия возникающей конф­ликтной ситуации, не доводя до физической расправы или оскорблений личного достоинства;

в) в отдельных случаях учителю целесообразно приме­нять метод игнорирования, т. е. не замечать исключительности характера учащегося. Относиться к нему спокой­но и ровно не зависимо от того, насколько учащийся же­лает выделиться из числа сверстников [48. С. 62];

г) полезными могут быть ситуации, когда учитель ста­вит доминирующий тип личности в условия жесткой кон­куренции со стороны таких же сильных и энергичных уча­щихся. Здесь важно, чтобы учитель дал понять учащемуся, что здоровое соперничество утраивает силы борющихся, и в случае поражения нельзя впадать в депрессию или в аг­рессивное состояние по отношению к победителю.

**2. В сфере отношения к деятельности:**

а) учитель должен помнить, что, если ученик домини­рующего социально-психологического типа личности не получит возможности для проявления своей деятельной активности в школе, он может попытаться это сделать вне ее, в антисоциальных группах и компаниях, где роль лидера, принятая толпой отверженных сверстников, мо­жет толкнуть на путь преступления. Поэтому необходимо таких учеников ставить все-таки в позицию официаль­ных лидеров, но постоянно обращать внимание на нрав­ственную сторону их деятельности;

б) значительный эффект можно достичь от постанов­ки этих учащихся в ситуацию, когда ему приходится за­ниматься «пустяком», общественно не значимой деятель­ностью, рутинной работой или не интересующим его предметом, т. е. такой деятельностью, за которую он не получает ожидаемой оценки со стороны класса или груп­пы и самого учителя или воспитателя;

в) немаловажную роль может сыграть в изменении от­ношения этих учащихся к деятельности ситуации, кото­рые заставляют их задуматься о каких-то бытовых мело­чах, связанных с решением либо житейских проблем, либо школьных.

**3. В сфере отношения к своим возможностям:**

а) так как учащиеся этого типа постоянно завышают свои возможности, то следует давать только те поруче­ния, которые они реально могут выполнить. Ни в коем случае не следует заставлять делать то, чего они не могут, т. к. это вызовет не просто неудовлетворенность задани­ем, но в последующем отказ выполнять какие-либо дела, даже если они полезны для всего коллектива. Для этих учащихся самое страшное — это публичное снижение статуса, что может привести к депрессивному состоянию ребенка;

б) несмотря на заносчивость учащихся этого типа, учителю тем не менее в ходе общения и в повседневной жизни требуется повышенная тактичность и ненавязчи­вый социально-психологический контроль, доброжелате­льное доверие. В то же время ему следует постоянно сове­товать учащемуся, чтобы он видел в одноклассниках и окружающих людях не только массу, которую необходи­мо использовать как средство достижения целей, а преж­де всего индивидуумов, имеющих свои притязания на ре­шение собственных проблем. Для этого целесообразно использовать рекомендуемые А. С. Прутченковым и А. А. Сияловым [92] психотехнические упражнения «День без замечании», «Приятный разговор», «Я рад тебя видеть», «Добрая улыбка».

**4. В сфере отношений в коллективе:**

а) зная, что эти дети любят командовать и распоряжа­ться другими людьми, что вызывает сопротивление по­следних и массу конфликтных ситуаций, учитель может порекомендовать такому учащемуся психотехническое упражнение «Исполнитель желаний», что будет способст­вовать коренному изменению взглядов учащихся на кол­лектив;

б) учителю важно создавать ситуации, ограничиваю­щие возможность для учащегося проявлять свой автори­тет, свою власть над сверстниками, а также и над родите­лями. Для этого, выдвигая таких учащихся на роль офи­циального лидера, следует постоянно обращать внимание на этическую сторону взаимоотношений.

**5. В сфере отношения к себе:**

а) педагогу или воспитателю необходимо научить своего подопечного относиться ко всему, что с ним про­исходит, вдумчиво, с анализом, т. е. прежде, чем реагиро­вать на слова и поступки близких, одноклассников, спро­сить себя: «А как бы поступил на моем месте мудрый че­ловек?» Нужно научить принимать решения и действо­вать лишь после нескольких минут такого спокойного со­зерцательного размышления;

б) в отдельных случаях педагог может создавать ситуа­ции, в которых так или иначе ущемляются права и инте­ресы самого ребенка. Это, конечно, может вызвать бурю возмущения или породить конфликтные взаимоотноше­ния, тем не менее при тактичном сознательном управле­нии этим процессом, ученик может извлечь урок анализа собственных действий по отношению к другим.

**6. В сфере отношения к критике:**

а) следует также помнить, что учитель не должен вступать в конфликтные отношения с подобного типа учащимися, даже если они провоцируют столкновение, желая показать свое превосходство. Необходимо ограни­чиваться замечаниями, переводя конфликт на юмори­стическую основу, где не должно быть высмеивания или унижения ученика. В противном случае учитель может быть поставлен в унизительное положение, из которого ему будет трудно выйти, не привлекая родителей или ди­ректора;

б) учителю нельзя устраивать публичные расправы над учащимися доминирующего социально-педагогиче­ского типа личности ни на педсовете, ни на собрании, ни просто в классе. В таких случаях эти ученики могут себя вести вызывающе, нагло, цинично, демонстрируя свою независимость, несгибаемость, вовлекая в конфликт все новых и новых людей (родителей, администрацию, своих товарищей). Результатом таких педагогических воздейст­вий может быть злоба, обида и по возможности вымеще­ние ее на виновных в сложившейся ситуации. Более эф­фективное воздействие имеет беседа один на один или в присутствии родителей;

в) в отдельных случаях можно ставить этих учащихся в ситуацию, когда его дела будут подвергаться критике. При этом критика должна носить конструктивный харак­тер, а самое главное, в мягкой форме, чтобы не ущемлять достоинства и самолюбия учащегося.

**7. В сфере отношения к волевым проявлениям:**

а) учителю важно время от времени создавать ситуа­ции, в которых доминирующий социально-психологиче­ский тип вынужден был бы подчиняться воле других лю­дей, особенно не являющихся авторитетными для него. В отдельных случаях это будет вызывать конфликтную ситуацию, поэтому от педагога требуется разумное управ­ление действиями обоих учащихся;

б) достаточно эффективной мерой в упреждении во­левых проявлений ученика может служить ситуация вынужденного одиночества, т. е. направленной изоляции его от свободного и разнообразного общения;

в) особенно полезно ставить этих учащихся в ситуацию, в которой им самим приходится отказываться от чего-то интересного, нового, престижного в пользу других людей.

***3.3.3. Коррекция взаимоотношений учителя***

***сучащимися сензитивного социально-психологического типа***

**1. В сфере отношения к людям:**

а) учащихся этого типа, если они хорошо учатся, сле­дует привлекать к оказанию помощи отстающим, что они делают с удовольствием, приобретая при этом авторитет среди одноклассников;

б) в отдельных ситуациях правдивые и искренние вы­сказывания таких детей или же попытка с их стороны найти справедливое разрешение конфликтной ситуации может вызвать недовольство не только их сверстников, но и учите­лей. В таких случаях педагогу необходимо защищать их от наиболее агрессивных членов ученического коллектива;

в) зная, что учащиеся такого типа умеют открыто от­стаивать нравственные принципы, педагогу следует под­держивать их непримиримое отношение к безнравствен­ным поступкам.

**2. В сфере отношения к деятельности:**

а) учащиеся этого типа имеют многообразные интере­сы и нуждаются в том, чтобы учитель направлял их уси­лия на тот род деятельности, в котором они могут достиг­нуть максимальных успехов. Раннее самоопределение сферы квазипрофессиональной деятельности позволяет им достигать вершин мастерства уже в период юношест­ва. Для них полезны психотехнические упражнения типа «Конец — делу венец», «Планирование» [92];

б) для учащихся сензитивного типа важно уметь от­крыто соперничать в тех областях, где они достигли успе­хов. Педагогу следует учить их отстаивать свои интересы и приоритет в творческой деятельности;

в) при большой разбросанности интересов такие дети часто бывают неаккуратными, имеют привычку разбра­сывать книги и вещи, не могут сосредоточиться на чем-то одном. Для устранения этого недостатка педагог может порекомендовать психотехническое упражнение «Пол­ный порядок». Содержание его заключается в том, чтобы ученик начал наводить элементарный порядок у себя на столе, определил каждому предмету конкретное место и в дальнейшем постарался бы класть его именно туда. «На­вести порядок в мыслях» можно с помощью дневника или еженедельника [92. С. 25].

**3. В сфере отношения к своим возможностям:**

а) для повышения уверенности в себе и своих возмож­ностях педагогу желательно порекомендовать учащимся такого типа психотехническое упражнение «Полный по­кой души». Смысловое содержание этого упражнения в том, чтобы, когда ученик не уверен в себе или чего-то бо­ится, пусть вспомнит приятное событие и те ощущения, которые он испытывал. Настройте его на состояние «пол­ного покоя души», и пусть он постарается находиться в этом состоянии как можно дольше. Если у него это полу­чилось хотя бы один раз, пусть запомнит это состояние, чтобы в следующий раз, когда начнет испытывать ро­бость, неуверенность в себе, вспомнит изведанное ощу­щение и войдет в него снова. В этих же целях, т. е. фор­мирования уверенности учащихся в себе и правильной оценки своих возможностей, можно использовать психо­техническое упражнение «Киногерой»;

б) учителю необходимо включить учащихся сензитив­ного социально-психологического типа в активную жизнь класса и школы в качестве официальных лидеров, так как неформальными они уже являются, хотя внешне это может ни в чем не выражаться.

**4. В сфере отношений в коллективе:**

а) учитель должен помнить, что учащиеся этого типа создают общественное мнение в коллективе, а следовате­льно, их нужно привлекать к разрешению споров внутри класса или даже конфликтных отношений между учите­лем и учеником. Дети сензитивного социально-психоло­гического типа умело находят компромиссы в решении спорных вопросов, чему способствует их авторитет в средних классах;

б) педагогам и воспитателям все-таки следует обдумать и возможно изменить свое мнение и отношение к сензитивному типу учащихся, т. к. непринятие их как заступни­ков за других учащихся, как правдолюбцев, — лишает учи­теля возможности создать здоровые коллективные отно­шения. Без права на собственное суждение, без культиви­рования ученической солидарности нельзя создать кол­лектив учащихся, объединенный единством целей.

**5. В сфере отношения к себе:**

а) в силу заниженности своей самооценки сензитивным социально-психологическим типом педагогу необ­ходимо позаботиться о повышении статуса ребенка в классе, чтобы у него не развилось чувства собственной неполноценности;

б) педагогу важно создавать ситуации самоутвержде­ния в тех сферах деятельности, где ученики могут наибо­лее полно и естественно проявить себя, показать истин­ные свои возможности;

в) педагогу необходимо постоянно создавать ситуации В школе, поддерживающие убежденность ученика в том, что он действительно нужен другим, не допускать случаев его отчуждения от коллектива;

г) можно изредка ставить этих учащихся в ситуацию несправедливого обвинения в дурном поступке, чтобы вызвать стремление к самозащите и этим самым научить их защищать себя, а не только других.

**6. В сфере отношения к критике:**

а) педагогу следует помнить, что учащиеся этого типа очень обидчивы и чутки к несправедливости. Поэтому в отдельных случаях, под своим контролем, педагогу следует ставить таких учащихся в ситуацию критики, насмешек над ними или их поведением. Разрешение таких конфлик­тных ситуаций дает возможность ученику приобрести за­щитную реакцию, позволяющую ему быть более гибким и менее ранимым к несправедливым ударам судьбы;

б) немаловажную роль в отношениях учителя и детей сензитивного типа может сыграть ситуация, когда педа­гог усилит контроль за деятельностью ученика, проявит недоверие. Это, с одной стороны, может способствовать формированию уверенности в своих силах, а с другой — повысит устойчивость и снизит тревожность ожидания критической оценки;

в) детей подобного типа нельзя наказывать публично, снижая их статус в группе, лишая себя справедливого со­юзника и создавая автоматически сильную оппозицию авторитету учителя. Таким ученикам следует просто де­лать замечания, в которых не должно быть оттенков язви­тельности, высмеивания или раздражения. С этими деть­ми достаточно проведения собеседования, заключения договора. Только в крайних случаях можно вызвать роди­телей для принятия совместных решений.

**7. В сфере отношения к волевым проявлениям:**

а) педагогу не следует злоупотреблять терпеливостью учащихся сензитивного социально-психологического типа, возлагать на них ответственность за поддержание в 198

классе порядка или постоянного выполнения обществен­ных поручений;

б) педагогу необходимо обучать этих детей (на приме­рах литературных героев) умению бороться и отстаивать свои убеждения и взгляды, т. к. они носят неординарный характер и могут опережать время и наши обыденные, сложившиеся стереотипные представления;

в) педагогу следует поддерживать те новые традиции в области нравственных отношений, которые очень часто вводят учащиеся сензитивного социально-психологиче­ского типа в коллектив.

***3.3.4. Коррекция взаимоотношений учителя с учащимися инфантильного социально-психологического типа***

**1. В сфере отношения к людям:**

а) детей этого типа педагог должен вводить в коллек­тив сам, знакомить со сверстниками, подчеркивая их по­ложительные качества, объясняя, что застенчивость и смущение — явление временное и скоро пройдет. Жела­тельно на первое время прикреплять опекуна из детей с сензитивным социально-психологическим типом;

б) учителю следует обратить особое внимание на то, как учащиеся такого типа относятся к своим родителям и близким. Нужно показать ребенку, что его родители яв­ляются не средством удовлетворения его материальных запросов, но, прежде всего, играют в обществе социально

значимую роль;

в) помня, что дети такого типа ведомы, педагогу необ­ходимо быть внимательным к тому, с какими детьми они заводят дружбу, по возможности, регулировать складыва­ющиеся товарищеские отношения, т. к. от этого зависит, насколько активно они будут осваивать общечеловече­ские нравственные ценности.

**2. В сфере отношения к деятельности:**

а) учитель с первого дня прихода в школу детей ин­фантильного типа должен брать их на особый контроль и не выпускать из поля зрения, не позволяя учащемуся от­ключаться от работы, заниматься своими делами;

б) если обнаруживается, что дети хорошо выполняют домашние задания, но не в состоянии выполнить само­стоятельную работу в классе, то можно по согласованию с родителями провести недельный или двухнедельный эксперимент. Оставлять после занятий для выполнения до­машнего задания до тех пор, пока оно не будет выполне­но, при этом не помогать ребенку;

в) учителю следует помнить, что учащиеся инфанти­льного социально-психологического типа часто имеют низкий темп обучения, отсутствие установки на обучение и особый способ мыслительной деятельности (от пред­метного действия к абстрактному, а не наоборот). Поэто­му наиболее эффективно индивидуальное обучение таких детей с помощью репетиторов или гувернеров, т. е. до­машних учителей;

г) большое значение для данного типа личности име­ют ситуации, приучающие быстро переключаться с одно­го занятия на другое, которые вполне может создавать учитель как в условиях одного урока, так и во внеучебной деятельности;

д) поучительной может быть ситуация, когда учитель не дает конкретных указаний и инструкций к выполне­нию задания, которое ученик не хочет выполнять, а по­зволит это сделать самостоятельно;

е) можно создавать ситуации освоения новых видов деятельности без образцов и лидеров, где от ученика по­требуется самостоятельный поиск новых вариантов дей­ствий.

**3. В сфере отношения к своим возможностям:**

а) следует помнить, что при всем своеволии эти дети со­вершенно несамостоятельны и не уверены в себе. Поэтому очень важно ставить этих учащихся в ситуации принятия самостоятельных решений, в особенности там, где у них, по их мнению, сложились тупиковые обстоятельства;

б) необходимо всячески способствовать выбору ими видов деятельности или активно рекомендовать занима­ться в различных кружках, секциях, где требуется прояв­ление ремесленнического таланта, т. е. приложение уси­лий рук и интеллекта;

в) раскрываемые такими учащимися в различных видах деятельности хотя бы минимальные способности требуют поощрения и признания их достижений. Для учеников данного типа вера в свои возможности есть первооснова, которая позволит в последующем рас­крыть талант в избранном ими виде деятельности. За­нятия любимым делом потребуют дополнительных зна­ний, таким образом можно будет приобщить их к учеб­ной деятельности.

**4. В сфере отношений в коллективе:**

а) в отдельных случаях, когда учащиеся инфантильно­го типа проявляют безнравственное поведение по отно­шению к своим близким, товарищам или в целом к клас­су, можно создавать ситуацию временного отказа от об­щения с ним, но не на длительный период времени;

б) педагогу необходимо давать им общественные по­ручения, которые бы поднимали престиж ребенка в гла­зах одноклассников. Такие поручения для начала нужно давать, чтобы он выполнял их с кем-то из своих товари­щей, а затем один;

в) влияние коллектива на инфантильный тип личности чрезвычайно велико, и поэтому учителю необходимо испо­льзовать его для формирования нравственной культуры учащегося в период обучения его в школе, т. к. это один из самых сложных моментов становления их личности.

**5. В сфере отношения к себе:**

а) педагогу необходимо всю свою работу с учащимися построить на преодолении нерешительности, чувства не­полноценности, закомплексованности и прежде всего ложной застенчивости;

б) при общении с этими учащимися нужно постоянно обращаться к его чувству ответственности, поддерживать любые положительные начинания. Особо опасно высмеивать или подавлять инициативу учащихся инфантильно­го типа, т. к. это может привести к непредсказуемым по­следствиям;

в) педагогу желательно постоянно подбадривать уча­щихся этого типа, давать ему возможность вспомнить и рассказать о тех ситуациях, в которых он смог проявить себя достаточно решительным и смелым человеком. Сле­дует поощрять его готовность самостоятельно принимать решение и в дальнейшее действовать в соответствии с ним. Этим учащимся можно было бы порекомендовать психотехнические упражнения «Риск — дело благород­ное», «Решительность», «Внутренний голос» [92. С. 35].

**6. В сфере отношения к критике:**

а) особо осторожно и корректно следует учителю обра­щаться с учащимися подобного типа в подростковом возра­сте, т. к. то, что раньше вызывало только обиду, может при­вести в этом периоде к самоубийству. Это связано с тем, что ученик хочет повысить свой статус в группе, не имея воз­можности. Чувство беспомощности, вступающее в проти­воречие с желанием, «сжигает» человека. Поэтому поступки детей инфантильного типа можно публично обсуждать в классе только до старшего подросткового возраста, затем необходимо только индивидуальное собеседование;

б) в младшем школьном возрасте возможна прямая критика действий ребенка с целью направить его к актив­ной деятельности.

**7. В сфере отношения к волевым проявлениям:**

а) учитель не должен позволять одноклассникам и старшим обижать детей инфантильного социально-педа­гогического типа личности, т. к. они практически никог­да не могут оказать сопротивление;

б) полезными для проявления волевых усилий могут быть ситуации, в которых учитель может вызвать сильное беспокойство и стремление к самозащите или поиску вы­хода из неблагоприятных обстоятельств;

в) педагогу по возможности в условиях школы для этого типа учащихся полезно создавать ситуации длите­льных физических или психологических перегрузок, ко­торые могли бы мобилизовать ученика на преодоление возникающих перед ним трудностей.

***3.3.5. Коррекция взаимоотношений учителя с учащимися тревожного социально-психологического типа***

**1. В сфере отношения к людям:**

а) замкнутость и суровость детей тревожного социа­льно-психологического типа личности чаще всего свя­заны с настороженным ожиданием агрессивных дейст­вий со стороны других людей. Для формирования но­вых положительных форм отношения к людям необхо­димо снизить эти опасения, проявлять тактичность са­мому и следить за тем, чтобы ученики не оскорбляли друг друга;

б) следует доводить до сознания учащихся общие пра­вила, закономерности этического общения с людьми, со­вместно разбирать возникающие ситуации, имея в виду, что такие ученики очень боятся быть осмеянными или осужденными, в то же время не воспринимают длинных рассуждений на этические темы, принимая их за пустое морализирование.

**2. В сфере отношения к деятельности:**

а) педагог может помочь родителям и убедить их в не­обходимости индивидуальной формы обучения, если был

**202**

установлен высокий уровень проявления тревожного ха­рактерологического свойства личности у учащегося;

б) в случае, если ребенок остается в классе, то желате­льно его посадить на заднюю парту, позволяя проявлять определенную двигательную активность, не мешающую другим;

в) если замечено, что ребенок переутомлен и не может сидеть спокойно, следует ввести физкультуру. В последу­ющем можно давать поручения по оказанию помощи учителю, связанные с двигательной активностью, чтобы снять психологическое напряжение.

**3. В сфере отношения к своим возможностям:**

а) педагогу следует относиться с большой осторожно­стью к возможностям учеников тревожного социаль­но-психологического типа личности, т. к. на вербальном уровне они их завышают, а в действительности не спо­собны доводить дело до конца и часто чувствуют себя либо подавленными, либо раздраженными. Учащихся этого типа нужно постоянно подбадривать и воодушев­лять, а самое главное — хвалить и убеждать в том, что у них всегда все получится;

б) занижая свои возможности, учащиеся этого типа не могут сосредоточиться ни на одном виде деятельности, поэтому необходимо внимательно отнестись к тем видам деятельности, где у ребенка наибольшие успехи, и реко­мендовать их к профессиональному самоопределению.

**4. В сфере отношений в коллективе:**

а) в период обучения детей такого типа в начальной школе не следует их брать на общественные мероприя­тия, связанные с перемещением в транспорте и больши­ми скоплениями народа. Если же ребенок оказался на таком мероприятии, то нужно его держать возле себя, так как он будет стремиться к дезорганизации коллектива;

б) не следует с первого класса формировать негатив­ное отношение к личности тревожного типа у членов уче­нического коллектива. Необходимо разбирать поступки и действия ребенка, дезорганизующего коллектив, а не личностные качества, т. к. последнее способствует пре­вращению ученика в «изгоя»;

в) педагогу необходимо использовать потребность де­тей этого типа в коллективе, но для этого необходимо обучить ребенка правильному построению контактов со сверстниками, т. к. от взаимодействия с каждым в отдельности учеником зависит коллективное мнение о нем и положительное отношение.

5. **В сфере отношения к себе:**

а) особенно полезно для учащихся этого типа поста­вить их в позицию, в которой они вынуждены хотя бы на мгновение взглянуть на себя как на неповторимое, от­личное от всех, как на носителя человеческих свойств и качеств личности;

б) из двух чувств, которые характерны для тревожного типа личности — подавленности и стремления показать себя, — все-таки следует выбирать второе и на основе его создавать ситуации, стимулирующие самовыражение и самоутверждение личности школьника.

**6. В сфере отношения к критике:**

а) детям этого типа не следует читать длинных нота­ций по поводу их поступков, разбираться в том, кто прав, а кто виноват. Желательно делать строгое замечание с требованием прекращения действий. Не следует обсуж­дать публично в классе их поступки, вызывая обществен­ное порицание, формировать групповое мнение нетерпи­мости по отношению к таким учащимся. Это бессмыс­ленно, т. к. им безразлично мнение других, наоборот, еще больше развивает циничное отношение к общественному мнению;

б) учитель должен предельно корректно обращаться с этими детьми, подбадривать их неуверенные ответы, не спрашивать в момент, когда они вертятся или мешают другим, превращая оценку в инструмент управления по­ведением. Следует помнить, что это личности, раздавлен­ные семьей, поэтому их поведение чаще всего неадекват­но реальной обстановке. Они желают показать себя, но не умеют, в результате чего образуются уродливые вари­анты самовыражения;

в) этих детей следует брать за руку, гладить по голове, нежно обнимать за плечи, особенно в тот момент, когда назревает конфликт и ученик ждет силового воздействия, а учитель, напротив, высказывает вдруг стремление к взаимопониманию.

**7. В сфере отношения к волевым проявлениям:**

а) коррекцию слабоволия с учащимися тревожного типа желательно начинать с физического воспитания, с так называемых естественных движений (бег, коньки, лыжи, плавание, гребля, кислородные экскурсии и т. п.), подвижных игр. Эти виды физических упражнений оказывают одновременно оздоровительный эффект и спо­собствуют укреплению волевых проявлений. Физическое воспитание должно осуществляться живо, забавно, весе­ло и интересно, а самое главное, не носить насильствен­ный характер, упреждающий все действия ребенка, пре­вращаясь в средство дисциплинарного наказания;

б) педагогу важно в последующем для развития воле­вых проявлений у учащихся тревожного социально-пси­хологического типа включить их в разнообразную трудо­вую деятельность с постепенным присоединением умст­венной работы. С учетом неустойчивости волевых прояв­лений ребенка их деятельность должна носить постепенно нарастающий характер по мере того, как учащийся бу­дет увлекаться деятельностью;

в) в учащихся этого типа важно вселять уверенность, что он может понять, сделать любое дело, если проявит волевые усилия. Поэтому необходимо научить учащегося приводить в исполнение свои желания. Для этого нужно давать задания различной трудности. Эти задания в тече­ние длительного времени должны быть доступными уча­щемуся и усложняться по мере развития его волевых про­явлений [48].

***3.3.6. Коррекция взаимоотношений учителя с учащимися интровертивного социально-психологического типа***

**1. В сфере отношения к людям:**

а) по возможности учителю можно было бы ставить учащихся этого типа в ситуации, в которых нужно уста­навливать неформальные контакты с окружающими. Для начала это могли бы быть близкие им люди, а в да­льнейшем и малознакомые. Это необходимо делать для того, чтобы учащийся преодолел робость в общении как со своими сверстниками,так и окружающими его людьми;

б) через различные поручения можно попробовать создать ситуации вынужденного активного общения с большим количеством людей. Первоначально это будет их сильно утомлять, но постепенно они будут привыкать к непринужденному общению.

**2. В сфере отношения к деятельности:**

а) помня о высокой исполнительности и ответствен­ности учащихся этого типа, педагогу можно пробовать их на роли руководителей. При этом им нужна будет посто­янная поддержка педагога в виде подбадривания или даже просьбы от учащихся подчиняться назначенному им руководителю;

б) предрасположенность у этих учащихся к занятию

физическим трудом не означает, что они неспособны к интеллектуальной деятельности. Напротив, если педагог будет постоянно создавать ситуации, в которых необхо­димо выполнять интеллектуальную деятельность, хотя бы по заранее заданным схемам и правилам, то очень быстро такие учащиеся добиваются успехов и в творческой дея­тельности за счет усидчивости, стойкости и желания до­водить начатое дело до конца.

**3. В сфере отношения к своим возможностям:**

а) следует учитывать, что дети этого типа могут слабо успевать по какому-либо предмету из-за робости перед преподавателем или иметь плохие оценки из-за безэмо­циональных ответов. Таким ученикам необходима дози­рованная помощь в очень тактичной форме. Иногда мо­жет быть оправданной и завышенная оценка в целях по­вышения его уверенности в себе, изменения самооценки;

б) для детей данного типа можно было бы рекомендо­вать психотехнические упражнения «Оратор», «Массо­вик-затейник», которые по своей направленности ставят учащихся в позицию активного деятеля, отрабатывающе­го постановку громкого и четкого голоса, или ведущего

развлекательного вечера [55,].

**4. В сфере отношений в коллективе:**

а) стремление учащихся этого типа личности к инди­видуальной деятельности педагогу следует преодолевать через создание совместных общих дел класса, в которых они должны играть пусть и незначительную роль, но по­зволяющую им видеть, как одноклассники высоко их це­нят;

б) педагогу необходимо создавать ситуации, в кото­рых учащиеся интровертивного типа личности не могли бы уклониться от выражения собственной позиции и от­ношения к тем, за кого они хотели бы выступить открыто с защитой или поддержкой.

**5. В сфере отношения к себе:**

а) нужно очень осторожно обращаться с закрытым от посторонних глаз богатым внутренним миром детей этого типа. Поэтому при удобном случае, если удастся найти душевный контакт, то разговор по душам должен способствовать усилению веры в себя и необходимости отстаи­вать свои убеждения и даже бороться за самоутвержде­ние;

б) очень важно в период вступления такого ребенка в подростковый возраст убедить его в необходимости сме­ны стереотипов своего поведения. Нужно объяснить, что у него нет друзей в классе и в школе потому, что он сам слишком замкнут и первый никогда не идет на контакт с товарищами. Дружба может складываться только там, где оба ждут и ждут общения друг с другом.

**6. В сфере отношения к критике:**

а) зная высокую самокритичность детей этого типа, можно в отдельных случаях ставить их в ситуацию откры­того конфликта, когда приходится отстаивать свою точку зрения и бороться с несправедливыми критическими за­мечаниями;

б) не следует смеяться над учеником ни самому педа­гогу, ни позволять это делать членам школьного коллек­тива, а также упрекать за совершенные ошибки при про­явлении инициативы;

в) следует помнить, что все неумения, которые прояв­ляют учащиеся этого типа, чаще всего связаны с их за­стенчивостью, нежеланием делать что-либо прилюдно. Поэтому очень часто они могут казаться неуклюжими, неумехами, в то время, как в них скрываются таланты. Эти дети нуждаются не в критике, а в большей поддержке со стороны педагога.

**7. В сфере отношения к волевым проявлениям:**

а) педагог должен учитывать, что при условии высо­кой развитости у этих учащихся волевых способностей, тем не менее они не самоутверждаются в группе, не от­стаивают свои убеждения и даже не защищаются при проявлении агрессивных действий против них. В связи с этим педагогу нужно постепенно развивать у детей этого типа чувство собственного достоинства, умение противо­стоять физическому насилию или моральному вторже­нию в их духовный мир;

б) педагог сможет оказать неоценимую помощь уча­щимся этого типа, если будет создавать ситуации, в кото­рых учащийся может проявить уверенность, твердость, смелость, например, в публичном выступлении, выпол­нении заданий, требующих определенной смелости. Од­нако задания должны быть посильными и доступными для выполнения.

В последнее время в связи с типологическим подхо­дом к изучению личности школьника появилась психоло­го-педагогическая литература, дающая рекомендации в соответствии с типическим образом учащихся. Среди та­кой литературы наибольший интерес представляют мето­дические рекомендации Н. Е. Щурковой [63] по исполь­зованию различных игр для развития и проявления тех или иных сторон личность школьника. Можно рекомен­довать некоторые из них в качестве дополнительных средств психолого-педагогической коррекции. Игры, наилучшим образом воздействующие на определенные социально-психологические типы, приведены в табл.3.

**Таблица 3**

**Игры для психолого-педагогической коррекции социально-психологического типа личности**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Кон­форм­ный | Доми­нирую­щий | Сензи-тивный | Инфан­тильный | Тревож­ный | Интро-вертив-ный |
| 1. Пре­зента­ция ми­ра | 1. Соци-одрама | 1. Со­кратов­ская бе­седа | 1. Раз­брос мнений | 1. Эти­ческий тренинг | 1. По секрету всему свету |
| 2. От­крытая кафедра | 2. Фи­лософ­ский стол | 2. В чем соль? | 2. Мага­зин од­ной по­купки | 2. Сме­шинка | 2. Тур­нир ора­торов |
| 3. Защи­та про­екта | 3. Чело­век вез­де |  | 3. Кор­зина грецких орехов | 3 Вол­шебный стул | 3. Пуб­личная лекция |
|  | 4. Эста­фета смыслов |  | 4. Театр -эксп­ромт |  |  |
|  | 5. День добрых сюрпри­зов |  |  |  |  |

Для изменения жизненных ориентации детей кон­формного социально-психологического типа личности полезно привлекать их к участию в следующих играх.

**«Презентация мира»** — это игра, несущая интеллектуа­льно-эмоциональное усилие. Она позволяет высветить духовную ценность материального предмета, развить способность к одухотворению, заменить предметное вос­приятие мира на духовное, способствует освобождению от вещно-предметной зависимости.

208

**«Открытая кафедра» —** игра, через которую можно всем показать мировоззренческую позицию конформного соци­ально-психологического типа личности, что является од­ним из способов выведения учащихся на осознание себя в мире, мира в себе и связи своего «Я» с обществом.

**«Защита проектов»** — игра, где учащийся выступает как социальное лицо, соотносящее свои личные интере­сы с общественными и как творческое лицо, предлагаю­щее новое решение отдельных жизненных проблем.

Для формирования нравственного отношения к лю­дям у детей доминирующего социально-психологиче­ского типа личности можно использовать следующие

игры:

**«Человек везде»** — это игра, которая учит вслушивать­ся в другого человека, понимать его, откликаться на его проблемы, придавать обыденным ситуациям гуманисти­ческую окраску.

**«Эстафета смыслов»** — игра, где педагог должен выде­лить высокую этическую заданность поведения детей. Процесс игры требует проявления максимального инте­реса к другим людям.

**«Социодрама».** Этическая основа такой игры заключа­ется в самоценности личностного выбора, в уникально­сти и неповторимости человеческих ситуационных реше­ний, в единстве добра и зла, неразъединенности положи­тельного и отрицательного, а следовательно, и правомер­ности жизненных выборов иногда и прямо противопо­ложного характера.

**«День добрых сюрпризов» —** эта игра состоит из этиче­ских упражнений в умении оказывать знаки внимания. Игра укрепляет дружеские отношения, развивает симпа­тии, повышает психологическое состояние отдельных де­тей, содействует раскрепощенности.

**«Философский стол»** — игра, где в процессе групповой деятельности можно объединить школьников для прове­дения интеллектуальной работы по отысканию социаль­ного значения и личного смысла жизни.

Для раскрытия индивидуальных возможностей уча­щихся сензитивного типа полезно включать их в следую­щие игры:

**«Сократовская беседа».** В ней такой ученик может по­казать выбранную им альтруистическую позицию и свои преимущества как личности.

**«В чем** соль?» — игра, которая будет способствовать повышению социальной значимости ученика.

Для формирования уверенности в своих силах уча­щихся инфантильного типа можно привлекать к участию в следующих играх.

**«Разброс мнений»** — игра, где ребенок может выска­зать свои суждения в самой разнообразной и неожидан­ной по своему содержанию форме, никаких границ для выражения мнений не существует, каждый имеет право сказать то, что хочет, что «приходит в голову».

**«Магазин одной покупки»** — игровая деятельность со­четается с ценностно-ориентационной, требующей от учащегося проявления определенных духовных сил. Цель игры заключается в том, чтобы подвести учащегося к осознанию правомерности собственного выбора, умению сопоставить собственное «Я» с интересами других людей, определить свою позицию по отношению к данному яв­лению.

**«Корзина грецких орехов»** — это своеобразное упраж­нение в развитии способности видеть, выделять и описы­вать проблему, так как осмысление — начало решения этой проблемы.

Одним из способов нравственного развития учащихся тревожного социально-педагогического типа может быть участие в следующих играх:

**«Этический тренинг»** — игра, которая помогает выра­ботать навыки этического общения с людьми, закрепить имеющиеся нравственные представления.

**«Смешинка»** — игра, где ученик в юмористической и непринужденной форме преподносит сюрпризы своим товарищам и тем самым обучается правильным формам общения.

**«Волшебный стул». В** этой игре сочетается ценностно-ориентационная и игровая деятельность, позволяю­щая «высветить» положительные стороны личности.

**В «Театре-экспромте»** играющий раскрепощается и приобретает чувство уверенности.

Для формирования коммуникативных способностей детям интровертивного социально-педагогического типа полезно участвовать в игре **«По секрету всему свету»,** ко­торая является поводом для неформального разговора, снимает психологический зажим, такая игра особенно рекомендуется младшим школьникам.

**«Турнир ораторов», «Публичная лекция» —** игры; кото­рые культивируют развитие речи, логического мышле­ния, формируют стремление к лидерству в коллективе.

Краткое описание рекомендуемых нами групповых деятельностных игр совместно с апробированными коррекционными мероприятиями позволит педагогу исполь­зовать их в своей профессиональной деятельности.

Итак, для того, чтобы понять смысл предлагаемых нами способов психолого-педагогической коррекции, необходимо не просто их знать, а прежде всего отчетли­во себе представлять особенности социально-психоло­гического типа личности. Поэтому необходима профессиональная подготовка как будущих специалистов в об­ласти обучения и воспитания, так и переподготовка имеющихся педагогических кадров. В последующей главе рассмотрим процесс профессиональной подго­товки будущих учителей к освоению диагностики лич­ности школьника и вытекающих из ее содержания коррекционной работы.

**3.4. Организация совместной работы с родителями и педагогами**

Наиболее сложным разделом в коррекционной психо­лого-педагогической работе является совместная деятель­ность родителей и педагога. Для этого необходима предва­рительная работа с учителями, через систему методиче­ских занятий, где их необходимо познакомить с вышеиз­ложенными стилями семейного воспитания и симптома­тикой социально-психологических типов личности. Такую просветительскую работу нужно предварительно провести психологу с преподавателями школы и администрацией. Затем психолог должен провести общее родительское со­брание с родителями учащихся 1-го класса, где им раскры­вается картина культивируемых ими стилей семейного воспитания. В последующем, по классам нужно провести родительские собрания с изложением типологических портретов, получаемых в результате культивируемых в се­мье стилей семейного воспитания. Это, как правило, и по­зволяет получить заказ от родителей на изучение социаль­но-психологического типа личности учащегося. После по­лучения результатов обследования и предлагаемой родите­лям коррекции взаимоотношений между ними и ребенком, как правило у родителей возникает вопрос: «Если мы изменим отношение к своему ребенку, а учитель — нет, то эффективность будет низкой в коррекции поведения ре­бенка?» В этом случае Вы можете попросить разрешения у родителей на передачу информации о ребенке учителю с целью организации совместной работы. Только с этого момента могут быть соблюдены все этические нормы пси­хологом и организована совместная коррекционная работа с учителем и родителями.

Современные психологические знания свидетельству­ют об огромном значении полноценного общения взрос­лого и ребенка. Поэтому одним из существенных аспек­тов психологического просвещения учителей и родителей является ознакомление их со способами правильного об­щения с детьми. Для этого необходима организация пси­хологической поддержки, создание в семье и школе бла­гоприятного психологического климата. С этой целью рекомендуем использовать нижеизложенный материал, разработанный А. Д. Андреевой и представленный в пол­ном объеме в книге «Практическая психология в образо­вании. 1997 г.».

***Психологическая поддержка ребенка***

Психологическая поддержка — это одно из важней­ших средств, способных улучшить взаимоотношения между детьми и родителями (учителями и учащимися).

Психологическая поддержка как средство психологи­ческого воздействия требует от взрослых сосредо­точенности на позитивных сторонах и преимуществах ре­бенка с целью укрепления его самооценки;

— которая помогает ребенку поверить **в себя и свои** способности;

— которая помогает ребенку избежать ошибок;

— которая поддерживает ребенка при неудачах. Чтобы научиться поддерживать ребенка, педагогам и родителям необходимо изменить привычный стиль обще­ния.

Поддерживать ребенка — значит верить в него. Вербально и невербально родитель сообщает ребенку, что ве­рит в его силы и способности. Ребенок нуждается в под­держке не только тогда, когда ему плохо, но и тогда, когда ему хорошо.

Чтобы поддержать ребенка, родители и педагоги сами должны испытывать уверенность, они не смогут оказывать поддержку ребенку до тех пор, пока не нау­чатся принимать себя и не достигнут самоуважения и

уверенности.

Помогая ребенку, взрослые должны знать, какие силы в школе, семье, детском саду способны привести к разочарованию ребенка. Такими силами являются:

1. Завышенные требования родителей.

2. Соперничество братьев и сестер (сиблингов).

3. Чрезмерные амбиции ребенка.

Для того чтобы оказать ребенку психологическую поддержку, взрослый должен пользоваться теми словами, которые работают на развитие и чувство адекватного вос­приятия себя в обществе. В течение дня взрослые имеют немало возможностей для создания у ребенка чувства собственной полезности и адекватности. Один путь со­стоит в том, чтобы продемонстрировать ребенку ваше удовлетворение от его достижений или усилий. Другой путь — научить ребенка справляться с различными зада­чами. Этого можно достичь, создав у ребенка установку:

«Ты можешь это сделать».

Даже если ребенок не вполне успешно справляется с чем-то, взрослый должен дать ему понять, что его чувства по отношению к ребенку не изменились. Полезными мо­гут оказаться следующие высказывания:

— Мне было бы очень приятно наблюдать за происхо­дящим.

— Даже если что-то произошло не так, как тебе хоте­лось, для тебя это было хорошим уроком.

— Все мы люди, и все мы совершаем ошибки. В конце концов, исправляя свои ошибки, ты тоже учишься.

Таким образом, взрослый вскоре научится тому, как помочь ребенку достичь уверенности в себе. По выраже­нию одного из родителей, это подобно прививке ребенку

от неудачи и несчастья.

Центральную роль в развитии уверенности ребенка в себе играет, как уже отмечалось, вера родителей и педаго­гов в ребенка. Родитель должен показать ребенку, что он является важным членом семьи и значит для нее больше, чем все связанные с ним проблемы. Педагог — что уче­ник, нужный и уважаемый член группы, класса.

Взрослые часто сосредоточены на прошлых неудачах и используют их против ребенка. Примерами такого оценивания являются утверждения типа: «Когда у тебя была собака, ты забывала кормить ее, когда ты занималась му­зыкой, ты бросила уроки через 4 недели, так что я не ду­маю, что тебе имеет смысл теперь заняться танцами». Та­кой акцент на прошлом может породить у ребенка ощу­щение преследования. Ребенок может решить: «Нет ни­какой возможности изменить мою репутацию, так что пусть меня считают плохим».

Чтобы показать веру в ребенка, взрослый должен иметь мужество и желание сделать следующее:

— забыть о прошлых неудачах ребенка;

— помочь ребенку обрести уверенность в том, что он справится с данной задачей;

— позволить ребенку начать с нуля, опираясь на то, что взрослые верят в него, в его способность достичь успеха;

— помнить о прошлых удачах и возвращаться к ним, а не к ошибкам.

Очень важно позаботиться о том, чтобы создать ре­бенку ситуацию с гарантированным успехом. Возможно, это потребует от взрослого некоторого изменения требо­ваний к ребенку, но дело того стоит. Например, на педа­гогическом совете учитель может предложить специально создать такую ситуацию, которая поможет развитию у ученика чувства адекватности и самоценности. Он может помочь школьнику выбрать те задания, с которыми он, с точки зрения учителя, способен справиться, и затем дать ему возможность продемонстрировать свой успех классу и родителям. Успех порождает успех и усиливает уверен­ность в своих силах, как у ребенка, так и у взрослого.

Итак, для того, чтобы поддержать ребенка, необходимо:

1. Опираться на сильные стороны ребенка.

2. Избегать подчеркивания промахов ребенка.

3. Показывать, что вы удовлетворены ребенком.

4. Уметь и хотеть демонстрировать любовь и уважение к ребенку.

5. Уметь помочь ребенку разбить большие задания на более мелкие, такие, с которыми он может справиться.

6. Проводить больше времени с ребенком.

7. Внести юмор во взаимоотношения с ребенком.

8. Знать обо всех попытках ребенка справиться с зада­нием.

9*.* Уметь взаимодействовать с ребенком.

214

10. Позволить ребенку самому решать проблемы там,

где это возможно.

11. Избегать дисциплинарных поощрений и наказа­ний.

12. Принимать индивидуальность ребенка.

13. Проявлять веру в ребенка, эмпатию к нему.

14. Демонстрировать оптимизм. Существуют слова, которые поддерживают ребенка, и слова, которые разру­шают его веру в себя. Например, слова поддержки:

— Зная тебя, я уверен, что ты все сделаешь хорошо.

— Ты делаешь это очень хорошо.

— У тебя есть некоторые соображения по этому пово­ду. Готов ли ты начать?

— Это серьезный вызов, но я уверен, что ты готов к

нему.

Слова разочарования:

— Зная тебя и твои способности, я думаю, ты смог бы сделать это гораздо лучше.

— Ты мог бы сделать это намного лучше.

— Эта идея никогда не сможет быть реализована.

— Это для тебя слишком трудно, поэтому я сам это сделаю.

Взрослые часто путают поддержку с похвалой и награ­дой. Похвала может быть, а может и не быть поддержкой. Например, слишком щедрая похвала может показаться ребенку неискренней. В другом же случае она может под­держать ребенка, опасающегося, что он не соответствует ожиданиям взрослых.

Психологическая поддержка основана на том, чтобы помочь ребенку почувствовать свою нужность. Различие между поддержкой и наградой определяется временем и эффектом. Награда обычно выдается ребенку за то, что он сделал что-то очень хорошо, или за какие-то его до­стижения в определенный период времени. Поддержка в отличие от похвалы может оказываться при любой по­пытке или небольшом прогрессе.

Когда я выражаю удовольствие от того, что делает ре­бенок, это поддерживает его и стимулирует продолжать дело или делать новые попытки. Он получает удовольст­вие от себя.

Поддерживать можно посредством:

**отдельных слов** («красиво», «аккуратно», «прекрасно», «здорово», «вперед», «продолжай»); высказываний («Я горжусь тобой», «Мне нравится, как ты работаешь», 215

«Это действительно прогресс», «Я рад твоей помощи», «Спасибо», «Все идет прекрасно», «Хорошо, благодарю тебя», «Я рад, что ты в этом участвовал», «Я рад, что ты пробовал это сделать, хотя все получилось вовсе не так, как ты ожидал»);

**прикосновений** (потрепать по плечу; дотронуться до руки; мягко поднять подбородок ребенка; приблизить свое лицо к его лицу; обнять его);

**совместных действии, физического соучастия** (сидеть, стоять рядом с ребенком; мягко вести его; играть с ним; слушать его; есть вместе с ним); **выражения лица** (улыбка, подмигивание, кивок, смех).

*Разговор с современным ребенком*

Для создания полноценных, удовлетворяющих отно­шений с ребенком взрослый должен уметь эффективно общаться с ним. Коммуникация — это вербальный и не­вербальный процесс передачи чувств, установок, фактов, утверждений, мнений и идей между людьми. Если взрос­лые стремятся к созданию удовлетворяющих их отноше­ний с ребенком, они должны научиться эффективному и ответственному общению. Для достижения нормального взаимодействия взрослый должен быть готов:

— прислушаться к мыслям и чувствам ребенка;

— поделиться своими мыслями и чувствами с ребенком. Большое значение имеет стиль взаимодействия взрос­лого с ребенком. Спросите себя: «Обращаюсь ли я «К» ре­бенку?» или «Говорю ли я «С» ребенком?». Взрослый, обра­щающийся «К» ребенку, как правило, придирчив, склонен к напоминаниям, критике, угрозам, назиданиям, вопросам, советам, оценкам или проверкам. Такой стиль общения скорее вредит взаимоотношению, чем улучшает его. Кроме того, этот стиль препятствует достижению одной из глав­ных целей воспитания — помочь ребенку научиться решать проблемы. Напротив, взрослый добьется только того, что ребенок будет чувствовать себя отверженным.

Остановитесь и спросите себя: «Хотел бы я, чтобы кто-нибудь обращался ко мне подобным образом?» Пред­ставьте, что кто-то поучает или критикует вас. Подумайте о тех моментах, когда вы были опечалены или рассерже­ны. В такие периоды вы предпочли бы, чтобы вас выслу­шали и попытались понять и принять ваши чувства. Ино­гда вы хотели бы остаться наедине с собой. Возможно, ребенок хочет того же самого.

Используемые взрослыми приказы, указания, преду­преждения или морализирования не отвечают потребно­стям ребенка в доверии, инициативе и сознании. Напри­мер, если ребенок опрокинул стакан с молоком, можно спросить:

«Разве ты неуклюжий?» Но лучше сказать: «Вот бу­мажное полотенце, чтобы вытереть молоко», что, собст­венно, и следует сделать в подобной ситуации. Взрослый должен ДЕЙСТВОВАТЬ, а не РЕАГИРОВАТЬ.

С другой стороны, взрослый, который говорит «С» ре­бенком, прислушивается к тому, что ребенок ГОВОРИТ и ЧУВСТВУЕТ. Такой стиль общения демонстрирует уважение, понимание и принятие.

Можно ли позволять ребенку выражать свои чувства? Ответ может быть только положительным. К сожалению, многие взрослые с детства усвоили, что чувства страха, гнева, печали нельзя выражать открыто. Следствием это­го убеждения является то, что взрослые решительно не знают, как справиться с ребенком, проявляющим нега­тивные эмоции.

Когда ребенок испытывает негативные чувства по от­ношению к себе, он становится замкнутым, не желает об­щаться с другими, анализировать свои чувства и поведе­ние. Ребенок или взрослый, занятый в первую очередь тем, чтобы защитить собственные чувства, не способен к эффективному взаимодействию.

*Развитие эффективного стиля общения*

Очень часто взрослые, общаясь с детьми, стремятся соперничать с ними. Взрослый может думать: «Для меня важно настоять на своем». Подобную философию было бы полезно заменить пониманием того, что «настоящий победитель тот, кто умеет обращаться с другими людь­ми». Барьеры между взрослым и ребенком рухнут, возрас­тет ощущение собственной полезности, нужности, отно­шения в семье, в школе заметно улучшатся.

Предлагаемый стиль общения взрослого и ребенка основан на взаимном уважении. Взаимное уважение подразумевает, что оба — и ребенок, и взрослый — по­зволят друг другу честно и открыто выразить чувства и мысли, без опасения быть непонятым и отвергнутым.

Эффективное общение — это:

принятие того, что сообщает партнер;

принятие его чувств;

отказ от осуждения партнера.

Другими словами, мы должны показать собеседнику, что понимаем его мысли и чувства. Помните, что вы мо­жете и не согласиться с ребенком, но вы в силах принять его чувства. Принятие можно продемонстрировать тоном и соответствующими словами. Формирование этого сти­ля общения требует терпения и практики. Сюда относит­ся также и овладение таким навыком общения, как «реф­лексивное слушание и сообщение».

Что такое **рефлексивное слушание?**

Рефлексивное слушание является важным навыком общения в силу того. что мы не можем посылать свои мысли и чувства прямо собеседнику. Мы должны пользо­ваться кодом: словами, тоном, жестами, позами и прочее. В качестве слушателя мы интерпретируем сообщение с большей или меньшей степенью точности. Для того что­бы понять сообщение как можно точнее, полезно приме­нить один из необходимых для общения навыков — об­ратную связь. Обратная связь есть ни что иное, как сооб­щение о том, что именно вы услышали. В свою очередь, собеседник может сказать:

«Да, именно это я и имел в виду» или «Нет, я не это имел в виду. Я попробую объяснить снова». Эти компо­ненты — сообщение, обратная связь и проверка подтвер­ждения — составляют процесс обратной связи.

«ОТПРАВИТЕЛЬ» - СООБЩЕНИЕ - «ПОЛУЧАТЕЛЬ».

•ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ

•ПОДТВЕРЖДЕНИЕ

В эффективности рефлексивного слушания и исполь­зования процесса обратной связи можно убедиться на следующем примере.

Мать услышала, как ее сын, вернувшись из школы, сказал: «Какой плохой день! Учительница рассердилась на меня и назвала лгуном за то, что я забыл принести домаш­нее задание. Она кричала на меня! Вот записка от нее».

Для того чтобы проверить, насколько правильно она поняла сына, и для того, чтобы удостовериться, что он действительно огорчен школьным происшествием, мать может сказать: «Похоже у тебя сегодня и вправду был ужасный день». Это послужит сыну сигналом, поняла ли мать, что он хотел сказать. В данном случае мать правиль­но поняла сына и он говорит: «Ты можешь повторить это еще раз». На этот раз мать, подумав, говорит: «Наверное ужасно стыдно, когда на тебя кричат перед всем клас­сом». Ребенок, в свою очередь, соглашается: «Конечно, стыдно, и мне очень плохо». Дальнейший разговор может выглядеть примерно так:

*Мать.* Я готова поспорить, что ты задет и обижен ее критикой.

*Сын.* Да! Так же, как и я готов поспорить, что и ей слу­чалось забыть что-нибудь и, возможно, ее никто не «кле­вал» за это.

*Мать.* Большинство из нас думает именно так, когда кто-нибудь нас задевает.

*Сын.* Ну, это несколько успокаивает.

На этом примере отчетливо видно, что рефлексивное слушание с обратной связью способствует выяснению и пониманию проблемы, нахождению решения. Если'же обратную связь установить не удается, возникают непо­нимание, раздражение и фрустрация.

Большое значение для овладения навыком рефлексив­ного слушанья имеет понимание разницы между закрытым и открытым ответом. Закрытый ответ показывает, что взрослый либо не слышит и не понимает ребенка, либо предпочитает игнорировать его рассказ. Другими словами, он ограничивает общение. **Открытый ответ** свидетельствует, что взрослый слышит ребенка и интересуется тем, о чем тот говорит. Открытые ответы стимулируют ребенка продол­жать свой рассказ. Кроме того, открытые ответы отражают чувства ребенка, стоящие за его рассказом.

Открытые ответы можно распределить по следующим категориям:

**«Стартеры»:** «Я понимаю», «О-о-о», «М-м-м», «Я хо­тел бы побольше узнать об этом», «Расскажи мне еще что-нибудь».

**Молчание:** ничего не говорите, но всем своим видом продемонстрируйте заинтересованность в разговоре.

***Открытые вопросы вместо закрытых вопросов***

Открытые вопросы призваны не просто информировать взрослого о чем-либо, а помочь ребенку прояснить его проблемы. Напротив, закрытые вопросы по своей сути приближаются к утверждению и на них можно ответить лишь «да» или «нет». Разницу между открытыми и закры­тыми вопросами легче понять на конкретном примере.

ОТКРЫТЫЙ ВОПРОС: «Не мог бы ты мне сказать, что произошло сегодня в школе?» или «Как ты относишь­ся к тому, что друзья тебя игнорируют?»

ЗАКРЫТЫЙ ВОПРОС: «У тебя сегодня был хороший день?» или «Ты сердишься на свою подругу за то, что она тебя не замечает?»

Рефлексивное слушание требует от родителей и педа­гогов понимания многобразия чувств ребенка и способ­ности установить с ним эмоциональный контакт. В резу­льтате ребенок чувствует, что его слушают, и стремится продолжить разговор.

Рефлексивное слушание предполагает определенные установки и формы поведения. Прежде всего это общая установка взрослого по отношению к ребенку: «Я беспо­коюсь о тебе, и меня интересует все, что с тобой происхо­дит и что ты делаешь», а также вербальные и невербаль­ные формы поведения, как бы говорящие ребенку: «Я слушаю тебя».

**Установки и чувства,** необходимые для осуществления рефлексивного слушания, включают:

— желание выслушать ребенка и понимание того, что это займет некоторое время;

— желание помочь данному конкретному ребенку;

— принятие как негативных, так и позитивных чувств

ребенка;

— признание того, что чувства ребенка — это его ис­тинные чувства;

— отношение к ребенку как к самостоятельной лич­ности с его индивидуальной идентичностью и чувствами;

— глубокая убежденность в способности ребенка управлять своими чувствами, преодолевать их и находить

решение;

— понимание того, что чувства преходящи, не посто­янны, а выражение негативных чувств имеет своей ко­нечной целью помочь ребенку покончить с ними.

Необходимые для рефлексивного слушания формы поведения:

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ:

— зрительный контакт: смотрите на ребенка, с кото­рым вы беседуете, но не сверлите его взглядом;

— язык жестов, естественные и свободные позы;

ВЕРБАЛЬНЫЕ, стимулирующие ребенка продолжать рассказ и помогающие ему уяснить сказанное:

— обратная связь, позволяющая ребенку узнать вашу - интерпретацию того, что он сказал;

— рефлексия чувств.

**ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ:**

1. Знайте, когда использовать рефлексивное слуша­ние. Наиболее эффективно оно в тех случаях, когда у ре­бенка возникает проблема и у вас есть достаточно време­ни на ее решение.

2. Знайте, когда не следует пользоваться рефлексив­ным слушанием. Если вы как педагог или родитель чувст­вуете, что ребенок вас не принимает или отталкивает, не нужно пытаться применить этот метод, в этом случае он **не** принесет успеха.

3. Развивайте свое умение слушать. Практика сделает «рефлексивное слушание» повседневным и привычным для вас делом. Не бойтесь разочарований, пробуйте снова.

4. Смиритесь с тем, что поначалу вам будет не совсем легко пользоваться «рефлексивным слушанием». Овладе­ние любым новым навыком сначала всегда сопровожда­ется чувством неуверенности. Это справедливо и для реф­лексивного слушания.

5. Пытайтесь комбинировать другие навыки межлич­ностного общения с рефлексивным слушанием. Исполь­зуйте рефлексивное слушание в сочетании с исследова­нием альтернатив, определением того, кому «принадле­жит» данная проблема, и т. д.

6. Учитесь видеть разницу между потребностью ре­бенка в информации и рефлексивным слушанием. Убе­дитесь в том, что ребенок ищет нужную ему информацию и, если это действительно так, дайте ему ее.

7. Сохраняйте спокойствие, демонстрируйте уважение и принятие. Сохраняя спокойствие, вы будете обладать более широким выбором способа беседы с ребенком. Де­монстрируя уважение к мыслям и чувствам ребенка, взрослые тем самым демонстрируют принятие, что повы­шает шансы успешного общения.

***Искусство построения сообщения при примене­нии метода рефлексивного слушания***

Как уже указывалось, поначалу человек может нервни­чать и испытывать затруднения при использовании рефлек­сивного слушания. Это навык, требующий времени, усилий

и практики.Не следует ожидать, что вы немедленно научи­тесь понимать чувства и стремления ребенка. Успех придет только в результате многих попыток, и все равно порой вы будете совершать ошибки. Научиться рефлексивному слу­шанию может помочь следующий метод.

Когда ребенок посылает вам эмоциональное сообще­ние, спросите себя: «Что он чувствует?» Вспомните, ка­кое из приведенных выше слов наилучшим способом от­ражает данную эмоцию.

Например, ученица заявляет: «Я буду счастлива, за­кончив это дело. У меня нет выбора, и это ужасно скуч­но».

(Вопрос: какие чувства она испытывает? Ответ: ску­ку.)

Затем спросите себя: «Почему у нее возникло это чув­ство?» Ответ лежит в высказывании девочки: «У меня нет выбора».

Теперь вы можете построить свой вопрос так: «Тебе скучно заниматься этим делом потому, что не ты его вы­брала?»

Не забывайте спрашивать себя: какие чувства испы­тывает ребенок? Почему ребенок испытывает такие чув­ства?

Общая форма ответа на такие чувства такова: «Ты чув­ствуешь.., потому что...». Сначала вы говорите ребенку, что хорошо понимаете его чувства. Затем говорите, что понимаете также и то, почему *он* испытывает эти чувства. Таким образом вы показываете ребенку, что действитель­но обращены не только к вербальной и физической сто­роне его сообщения, но и к эмоциональной; этим вы под­нимаете и тот эмоциональный опыт, который приобрета­ет ребенок.

Утверждение «Ты чувствуешь...» можно заменить сло­вами «Ты рад/огорчен...». Это продемонстрирует ваш ин­терес к чувствам ребенка.

***Что такое «Я- СООБЩЕНИЕ»?***

Возможно, что вы, подобно многим взрослым, знако­мящимся с методом рефлексивного слушания, говорите себе:

«Это очень возвышенно и благородно помочь ребенку осознать свои чувства, но и у меня есть чувства, и хорошо бы ребенок тоже знал о них».

Сообщать ребенку о чувствах, испытываемых родите­лем, можно как эффективно, так и неэффективно. Разли­чие станет понятным, если уяснить разницу между конст­рукциями:

**«ТЫ - СООБЩЕНИЕ» и «Я - СООБЩЕНИЕ».**

Многие «сообщения», которые взрослые «посылают» ребенку, содержат слово «ТЫ»: «Лучше бы ТЫ отложил это», «ТЫ не должен так делать» и т. д. В данном случае «ТЫ» обижает и заставляет другого человека чувствовать себя несчастным.

Формула «Я — сообщение» показывает, какие чувства у вас вызывает поведение ребенка. Например: «Я не могу объяснять урок, когда кто-то так шумит» или «Мне не нравится, что игрушки разбросаны по полу». Данная формула сфокусирована на чувствах взрослого и не обви­няет ребенка.

Формула «Я — сообщение» оказывается более эффек­тивной, поскольку она реализует доверие и уважение, да­вая ребенку возможность сохранить хорошее самочувст­вие. Более того, она уменьшает антагонизм между взрос­лым и ребенком. Как строить «Я — СООБЩЕНИЕ»? Мы уже уяснили, что, пытаясь корректировать поведение ре­бенка, мы должны сосредоточиться на его поведении, а не на его самосознании.

Теперь давайте сделаем следующий шаг: родитель­ский или педагогический гнев вызывает обычно не само поведение ребенка, а последствия такого поведения.

Это те самые последствия, которые пересекаются с желаниями или правами взрослых.

Если взрослый не воспринимает последствия поведе­ния ребенка как фрустрирующие и вызывающие гнев, то, вероятно, не будет волноваться, если только поступки ре­бенка не являются действительно вредными и опасными.

Например, мама занята стиркой, в то время как дети отлично проводят время, громко смеясь и болтая. В этот момент все чем-то заняты и не надоедают друг другу. Со­седка звонит в дверь, и мама, открыв, начинает разгова­ривать с ней. Теперь шум, производимый детьми, вызы­вает у нее раздражение, поскольку мешает беседе с сосед­кой.

Данный пример показывает, что вас часто раздражает не столько поведение детей, сколько его последствия для вас лично. Именно поэтому важно сказать детям, что вы чувствуете при этом. Необходимо также дать детям понять, что переживания взрослого относятся именно к по­следствиям их поведения, а не к самому поведению. В приведенном примере мама может сказать: «Из-за это­го шума я едва слышу тетю Таню».

Поскольку раздражение вызвано последствиями по­ведения детей, замечание, сделанное взрослым в соответ­ствии с формулой «Я — сообщаю», окажется более эф­фективным, нежели обычный окрик. Конструкция «Я — сообщаю — в ответ» включает в себя три ступени:

1. Безоценочное описание поведения ребенка: «Когда ты всюду разбрасываешь свои вещи...».

2. Указание на то, каким образом поведение ребенка мешает взрослому: «... я вынуждена убрать их на место».

3. Характеристика чувств, испытываемых при этом взрослым: «...и мне совершенно не нравится брать на себя эту обязанность».

При использовании формулы «Я — сообщаю — в от­вет» следует быть готовым к тому, чтобы:

— фокусировать внимание на своих или чьих-то пере­живаниях, но не на ребенке;

— общаться с ребенком тоном, демонстрирующим внимание и уважение;

— избегать обвинений, критики и т. п.;

— внимательно выслушать то, что говорит ребенок о своей проблеме.

Кратко, формула «Я — сообщаю — в ответ» в целом охватывает три специфических момента ситуации:

— поведение ребенка — чувства родителя — последст­вия поведения ребенка для взрослого.

Следующие незавершенные предложения помогут вам построить общение по данной формуле:

1. Когда ты... (констатация поступка ребенка).

2. Я чувствую... (констатация ваших переживаний).

3. Потому что... (констатация последствий поведения

ребенка).

Необязательно жестко придерживаться предложен­ной последовательности определенных частей формулы «Я — сообщаю — в ответ»; в ряде случаев можно, напри­мер, опустить сообщение по поводу ваших переживаний. Простые утверждения типа: «Я не могу убрать квартиру, поскольку в коридоре валяется твой велосипед» столь же эффективны, как и фраза: «Когда вы шумите, я совер­шенно не слышу, что мне отвечают, и это раздражает меня».

Построение конструкции «Я — сообщаю — в ответ» зависит от ситуации. Важно Помнить следующее:

— сообщение фиксируется на переживаниях взрослого (даже если об этих переживаниях специально не говорится);

— оно дает ребенку представление о том, чем именно -

его поведение мешает взрослому;

— оно не содержит обвинений ни в чей адрес. По­строение позитивных отношений между взрослыми и ре­бенком является делом одновременно радостным и уто­мительным. В одних случаях ваши усилия вознагражда­ются, в других вы испытываете разочарование. Это требу­ет огромной работы как ребенка, так и взрослого.

И в конце несколько общих правил эффективного об­щения взрослого и ребенка.

1. Беседуйте с ребенком дружелюбно, в уважительном тоне. Для того чтобы воздействовать на ребенка, вы дол­жны научиться сдерживать свой критицизм и видеть по­зитивную сторону общения с ребенком. Тон, которым вы обращаетесь к ребенку, должен демонстрировать уваже­ние к нему как к личности.

2. Будьте одновременно тверды и добры. Выбрав спо­соб действия, вы не должны колебаться. Будьте друже­любными и не выступайте в роли судьи.

3. Снизьте контроль. Контроль над детьми обычно требует особого внимания взрослых и редко приводит к успеху. Более эффективным оказывается спокойное, отражающее реальность, планирование способа дейст­вия.

4. Поддерживайте ребенка. Взрослый может поддер­жать ребенка, признавая его усилия и вклад, равно, как и достижения, а также демонстрируя, что понимает его пе­реживания, когда дела идут не очень хорошо. В отличие от награды поддержка нужна даже тогда, когда ребенок не достигает успеха.

5. Имейте мужество. Изменение поведения требует практики и терпения. Если какой-то подход окажется не­удачным, не нужно отчаиваться, следует остановиться и проанализировать переживания и поступки — и ребенка, и свои. В результате в следующий раз взрослый будет луч­ше знать, как поступить в подобной ситуации.

6. Демонстрируйте взаимное уважение. Педагоги и родители должны демонстрировать доверие к ребенку, уверенность в нем и уважение к нему как к личности.

Некоторые способы преодоления конфликтов между детьми и взрослыми.

Двенадцатилетняя Соня и ее мать спорили по поводу того, кто должен прибирать в комнате Сони. Мать счита­ла, что это обязанность дочери, но та заявила, что не бу­дет убирать свою комнату.

Что же происходит между Соней и ее матерью? Мать хочет, чтобы Соня несла ответственность за свою комна­ту; однако она говорит об этом таким тоном, что Соня за­нимает оборонительную позицию. С другой стороны, всякий раз, когда Соня начинает защищаться, мать ста­новится все более и более «глухой». Конфликт углубляет­ся. Как Соне и ее матери решить его?

Как разрешать противоречия так, чтобы выигрывали все?

***Поиск альтернатив***

Нужно научиться находить альтернативы, не случай­но мы живем в мире постоянных компромиссов и перего­воров. Нахождение альтернативы означает возможность разрешить конфликт между взрослыми и ребенком таким образом, чтобы каждый почувствовал себя лучше и понял суть противоречия. Оно включает в себя достижение вза­имного согласия.

Педагоги и родители прежде всего должны помнить, что поиск альтернатив отличается от «дачи» советов или указаний типа «Сделай это», «Я думаю, что ты дол­жен...» Такие советы бесполезны по следующим причи­нам:

— совет делает ребенка только более зависимым от взрослого. Он не способствует тому, чтобы ребенок научил­ся решать проблемы и приобрел независимость;

— часто ребенок скептически воспринимает советы взрослого и не любит, когда ему указывают, что и как де­лать. Напротив, он стремится включиться в обсуждение проблемы;

— возникает вопрос: кто виноват в том случае, если родительский совет не работает, ребенок или взрос­лый?

Научить ребенка находить альтернативу означает по­мочь ему в выборе наилучшего способа действия и при­нятии им ответственности за выполнение решения.

Существуют определенные этапы поиска альтернативы:

1. Определение противоречия или проблемы.

2. Выработка альтернативных решений.

3. Обдумывание и оценка альтернативных решений.

4. Выбор альтернативы и реализация решения.

5. Определение того момента в будущем, когдаможнобудет оценить прогресс,

Хотя на первый взгляд все это может показаться очень простым в практическом применении, тем не ме­нее имеется ряд ключевых моментов, которые необхо­димо уяснить прежде, чем начать пользоваться этой схемой. Сядьте рядом с ребенком и объясните ему про­цесс поиска альтернативных решений, а также то, как они помогут в разрешении противоречий. Необходимо помнить, что каждый участник конфликта — человек, следовательно, к каждому нужно относиться достойно и с уважением.

Противоречия успешно разрешаются в том случае, когда каждый понимает, что именно включают в себя все этапы процесса. Используя все указанные этапы решения конфликта, взрослый сможет избежать многих других проблем, связанных с конфликтом. Хотя некоторые про­тиворечия разрешаются сами по себе, а другие легко пре­одолеваются без прохождения всех стадий, мы все же ре­комендуем как родителям и педагогам, так и ребенку по­нять, что именно включается в каждый этап.

***Этап 1. Определение противоречия или проблемы***

1. Взрослый должен быть уверен, что выбранный для поиска альтернативы момент удачен как для него самого, так и для ребенка. Ребенок, как и все, обижается, если его обрывают или отвергают.

2. Взрослый не должен бояться сказать: «То, что случи­лось, является проблемой, и я хочу, чтобы ты помог решить ее». Нужно придерживаться следующих целей и правил:

а) скажите все, как есть; если вы чувствуете себя силь­ным в этом пункте, имеет смысл, чтобы именно вы обра­тились к ребенку с вопросом;

б) избегайте обвинений, которые лишь вынуждают ребенка защищаться и уменьшают шансы на разрешение

противоречия;

в) используя совместные действия, взрослому сле­дует дать ребенку понять, что они должны объединить­ся в поиске того решения, при котором никто не будет ущемлен и которое требует «встречи» ребенка и взрос­лого. Важно, чтобы ребенок поверил в то, что взрослый искренне желает его помощи и с уважением относится к его идеям.

Первый этап поиска альтернатив должен быть успешно завершен прежде, чем будут предприняты по­пытки реализовать остальные четыре этапа. В некото­рых случаях этот этап оказывается очень простым, на­пример, при выборе одежды. Проблема ясна: «Какое платье купить?» Менее ясной является проблема «Нуж­но ли Соне новое платье?» Здесь возможно противоре­чие: «Нуждается ли она в новом платье больше, чем в новых ботинках?» или «Нуждается ли она больше в но­вых платьях или в дополнительных учебных занятиях, которые стоят денег?»

***Этап 2. Поиск и выработка альтернативных решений***

Эта стадия потребует от ребенка и взрослого анализа различных решений. Для того чтобы начать «мозговой штурм», родитель или учитель может предложить ребенку подумать: «Что именно мы должны проанализировать? Какие у тебя идеи по поводу нашей проблемы?» или «Две головы лучше одной. Я готов держать пари, что у нас с то­бой появятся хорошие идеи». Для того чтобы помочь най­ти решение проблемы, взрослый должен держать в уме следующие ключевые моменты:

— позвольте ребенку первому предложить, свои реше­ния; вы воспользуетесь своей возможностью позже;

— дайте ребенку достаточно времени для обдумыва­ния его предложений, особенно если он еще малень­кий;

— будьте открытыми, избегайте оценок, осуждения или принижения предлагаемых ребенком решений;

— избегайте высказываний, создающих у ребенка убеждение, что вы не примете ни одно из предлагаемых им решений;

— поддерживайте ребенка, особенно в тех случаях, когда в поиске альтернатив участвуют несколько детей;

— занимайтесь «мозговым штурмом» до тех пор, пока не убедитесь, что «выжать» новые альтернативы не удаст­ся. Как правило, максимальное количество идей люди ге­нерируют за первые 5—10 мин.

***Этап 3. Исследование, обдумывание, оценка альтернативных решений***

Этот этап включает в себя исследование и оценку тех решений, которые, как кажется, способны разрешить противоречия или проблему. В воображении проигрыва­ются все возможные альтернативы, а также последствия

принятого решения.

Очень важно на данном этапе, чтобы взрослый вклю­чил ребенка в обдумывание и оценивание различных ре­шений. Он может сказать: «Что мы думаем о тех решени­ях, к которым мы пришли?» или: «Можно ли сказать, что какое- либо решение лучше других?»

Эта фраза может быть названа фразой «отсеивания». Решения отбрасываются, остаются только те, которые, приемлемы для ребенка и взрослого. Последний должен честно выразить свои чувства по поводу решения. Это можно сделать при помощи реплик типа: «Меня не очень осчастливит этот вариант», или «Я не чувствую, что это отвечает моим потребностям», или «Это не кажется мне справедливым».

***Этап 4. Выбор альтернативы и реализация решения***

Выбор альтернативы и реализация решения произойдут легче в том случае, если пройдены остальные стадии иссле­дования альтернатив и между взрослым и ребенком произо­шел открытый и честный обмен мнениями. Для того чтобы выбрать лучшую альтернативу, помните следующее:

1. Задайте вопросы типа «Ты думаешь, это приведет нас к решению? Всех ли удовлетворит это решение? Ре­шает ли это нашу проблему?»

2. Решения не конкретизируются. Ни одно из реше­ний не должно считаться окончательным и не подлежа­щим изменениям. Взрослый мог бы сказать ребенку:

«Звучит неплохо, давай попробуем и посмотрим, решает ли это наши проблемы?» или «Мне хотелось бы это по­пробовать. А тебе?»

3. Запишите решение на бумаге, особенно в том слу­чае, если оно включает в себя ряд пунктов, чтобы ни один

не был забыт.

**4. Все участвующие должны понимать, что каждый вносит свой вклад в поиск решения. Подводя итог,** можно сказать: «Похоже, что мы достигли согласия» или «Я думаю, мне ясна наша готовность быть...»

Всем участникам обсуждения должно быть ясно, что именно от них требуется и каким образом можно достичь взаимного согласия. Им следует постоянно обращаться к вопросам: «Кто?», «Что?», «Где?», «Как?». Например: «Кто за что отвечает? Когда мы начнем и когда закончим? Где все это будет происходить? Как все это будет осуще­ствляться?»

Например, противоречия, связанные с работой по дому и рабочими «обязанностями», могут быть урегули­рованы с помощью таких вопросов, как: «Как часто? В какие дни? Каковы критерии оценки». В конфликтах, связанных со сном, родитель и ребенок могут обсудить, кто должен следить за временем, что происходит, если ребенок вовремя не ложится спать, или почему ребенок не хочет идти в постель.

Вопросы реализации должны обсуждаться только по­сле того, как все участники дискуссии окончательно вы­скажутся по поводу решения проблемы. Реализация обычно проходит легче в тех случаях, когда устранены расхождения во мнениях.

***Этап 5. Выбор подходящего момента для оценки правильности принятого решения***

Эта стадия, про которую нередко забывают, на самом деле очень важна, поскольку не все решения наилучшим образом отвечают интересам каждого — взрослого или ребенка. Следовательно, как ребенку, так и взрослому не­обходимо вернуться назад и рассмотреть, как идут дела, насколько выбранное решение удовлетворяет каждого. Ребенок зачастую соглашается на решение, которое в да­льнейшем оказывается трудноосуществимым. Необходи­мо сверяться друг с другом, спрашивая: «Как идет выпол­нение решения? Ты по-прежнему считаешь его удовлет­ворительным?»

Иногда на стадии оценки появляется новая информация, требующая пересмотра первоначального решения. Оценива­ние является важным звеном процесса поиска альтернатив. Оценивание покажет, насколько удачным оказалось найден­ное решение, необходима ли какая-то коррекция.

Важную роль в процессе поиска альтернатив играют установки. И взрослый, и ребенок должны:

— хотеть услышать партнера;

— хотеть разрешить конфликт;

— понимать и по возможности принимать чувства парт­нера;

— верить, что другой человек тоже может найти хоро­шее решение;

— смотреть на другого человека как на самостоятель­ную личность, с его особыми чувствами.

Формы поведения, реализующие установку на по­нимание, эмпатию, доверие и принятие, включают в себя:

— зрительный контакт (смотреть на партнера, но не

сверлить его взглядом);

— язык жестов (естественные раскованные открытые жесты и позы); сюда входит и манера взрослого держать­ся, выражающая желание разрешить конфликт;

— внимательное слушание партнера, не столько отно­сящееся к тому, что он говорит, сколько поддерживаю­щее его и побуждающее продолжать и пояснять свои мысли и чувства.

Почему метод исследования альтернатив работает? Процесс исследования альтернатив оказывается эффек­тивным в разрешении конфликтов между взрослыми и детьми по следующим причинам:

1. У ребенка появляется мотив найти и реализовать решение.

2. Появляется шанс найти наилучшее решение.

3. Развиваются мыслительные способности ребенка.

4. К наилучшему результату приводит демократиче­ская философия взрослых.

5. Возникают гармония, взаимное уважение и любовь среди членов семьи, взрослых и детей в детском саду, школе.

6. Ослабевает склонность взрослых к тому, чтобы принуждать детей.

7. Устраняется потребность в демонстрации силы, как со стороны взрослого, так и со стороны ребенка.

8. Исследование альтернатив касается реальных проб­лем вовлеченных в них людей.

Возможно, в некоторых случаях метод исследования альтернатив не будет работать, убедитесь, что вы прошли через все стадии процесса, не упустив ни единого пункта. Если же, вопреки всему, решение так и не будет найдено, можно рекомендовать взрослым следующее:

1. Продолжайте обсуждение, но сделайте перерыв. Иногда после перерыва у людей возникают новые идеи по поводу как самой проблемы, так и путей ее решения.

2. Вернитесь на этап 2-й и поищите другие возможные решения.

3. Подбодрите себя и других участников обсуждения. Можно спросить: «Нашли ли мы все возможные реше­ния?»

4. Поищите скрытую проблему. Вы можете сказать:

«Странно, что же не позволяет нам решить проблему?»

Как правило, один или несколько из предложенных путей приводят к выходу из тупика.

Взрослый должен иметь в виду, что на первых порах достигнутые соглашения могут нарушаться по следую­щим причинам:

1. Соглашение оказалось трудновыполнимым.

2. Отсутствие опыта, самодисциплины или саморегу­ляции при реализации задуманного.

3. Существующая зависимость одного участника кон­фликта от другого также может стать препятствием на пути его разрешения.

4. Забывчивость.

5. Попытка проверить истинную заинтересованность другого.

6. Один из участников обсуждения только делает вид, что согласен с предложенным решением, так как стре­мится заняться чем-то другим.

Если соглашение нарушено, виновному необходимо прямо и честно показать, что произошло. Сделать это не­обходимо по возможности быстро. Это является формой логического последствия.

Процесс исследования альтернатив будет работать лишь в том случае, если оба - и взрослый, и ребенок — понимают, что от них требуется.

***Чья проблема?***

Строя отношения с ребенком, важно обладать умени­ем слушать, отвечать и исследовать альтернативы. Глав­ной целью каждого из этих навыков является создание у ребенка ощущения собственной полезности и компетент­ности. Для этого необходимо проанализировать вопрос «Кому принадлежит проблема?».

В отношениях взрослых и детей, как и в любых дру­гих, не все идет гладко. Порой возникают проблемы и

232

противоречия. Нужно быть готовым к тому, что такой момент наступит и относиться к нему как к нормальному явлению, с которым и взрослый, и ребенок умеют конст­руктивно работать.

Первым вопросом, который должен решать взрослый при возникновении какой-либо проблемы, является во­прос о том, чья именно это проблема.

Иногда проблема принадлежит только ребенку или только взрослому, в других случаях она разделена между обоими в зависимости от того, что один из них хочет до­биться от другого, либо проблема может касаться семьи в целом.

Для того чтобы определить «владельца» проблемы, нужно спросить себя:

— Чья это проблема?

— Кому с кем трудно?

— Кто не может добиться своей цели?

Что же поможет разобраться, является ли ребенок «владельцем» проблемы, либо здесь вообще нет пробле­мы взаимоотношений, либо «владельцем» является взрослый?

1. У ребенка возникает проблема вследствие того, что не удовлетворена имеющаяся у него потребность. Это не проблема взрослого, так как ребенок своим поведением никоим образом не мешает ему. Вот примеры проблем, принадлежащих ребенку: Света чувствует, что ее подруга Аня отвергает ее. У Димы не очень хорошо идут дела в школе. Петя огорчен тем, что ему не удалось собрать фут­больную команду.

2. Личные потребности ребенка удовлетворены, но поведение ребенка мешает взрослому удовлетворить свои собственные потребности. Следовательно, проблема воз­никает у взрослого. Вот примеры проблем взрослого:

Таня не выполняет домашних заданий; Лида перебивает папу, когда тот беседует с друзьями; Боря отказывается дежурить.

Взрослые, берегись! Слишком часто вы ошибочно по­лагаете, что все проблемы детей являются и вашими проблемами. Это неверно и даже вредно для ребенка. В действительности, действуя в соответствии с подобны­ми представлениями, вы лишаете ребенка возможности пробовать свои силы в решении проблемы. Так что ребе­нок имеет право находить решения проблем и сам их ре­шать.

Когда взрослый поймет, кому именно принадлежит проблема, перед ним откроются несколько путей. Напри­мер, если проблема принадлежит ребенку, взрослый мо­жет выбрать, что делать:

— внимательно выслушать;

— поискать альтернативы;

— предоставить ребенку возможность самому столк­нуться с последствиями его самостоятельности;

— скомбинировать приведенное выше.

Если же проблема принадлежит взрослому, он может прибегнуть к самостоятельному исследованию альтерна­тив.

Помните, что ответственный взрослый должен уметь определять, кому принадлежит данная проблема; он ис­пытывает удовлетворение, выбрав адекватное поведение, ведущее к возникновению взаимного доверия между ним и ребенком.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы преследовали цель показать богатство историко-психологического наследия и его приемлемость в со­временной психологической практике.

Основная цель диагностики личности школьника со­стоит в изучении тенденций в изменяющемся поведении, т. е. в определении социальной направленности учащих­ся и применении такой системы коррекционно-предупредительных мер, которая обеспечивала бы эффектив­ность воспитательных воздействий и мобилизовала, и концентрировала усилия педагога при выборе арсенала педагогических средств, форм и методов.

Диагностика, в основе которой лежат стили семейно­го воспитания и социально-психологические типы лич­ности, позволяет учителю проникнуть вовнутрь изучае­мого объекта и на основе полученных знаний об учащем­ся построить коррекционную работу с ним. Учитель, зна­комый с коррекционно-диагностической работой, диа­лектически подходит к оценке изучаемых им учащихся, выбирает логически обоснованные способы коррекции своего отношения к учащемуся.

Нам удалось разработать авторский вариант диагно­стики, который коренным образом отличается от ранее предлагаемых в научной литературе. Она основывается на изучении причинно-следственных связей между стилем семейного воспитания и появлением опреде­ленного социально-психологического типа личности. Другие методики, изучающие характер и его типы, в основном констатируют факт обнаруженных ими ха­рактерологических особенностей личности без анализа причин, способствующих их образованию.

Одной из сложных проблем данного исследования были выбор и обоснование качественных критериев рас­познания особенностей социально-психологического типа личности, которое получило описательный вариант поведения учащихся в виде характерологического свойст­ва личности в первой главе.

Поступки учащихся могут лишь отражать различные стороны личности, могут быть связаны со множеством условий, в которых проявляются самые различные нрав­ственные качества, учесть которые практически невоз­можно. Выбор пути, по которому шли многие исследова­тели, в основном был основан на классификации поступ­ков учащихся, что позволяло выделить наиболее предста­вительные признаки, указывающие на характер нравст­венного развития личности, что ложилось в основу их диагностических показателей. В данном исследовании мы пошли по противоположному пути, выделяя сразу ин­тегральные показатели личности, которые были описаны в виде характерологических свойств. Это позволило со­здать социально-психологический портрет ученика. Та­кой подход дает возможность по описанию характероло­гических свойств личности судить о предполагаемых и ожидаемых поступках и действиях школьника. Таким об­разом, данная педагогическая диагностика обеспечивала учителя информацией прогностического характера, что позволяло заранее предупреждать возможные изменения поведения в каждом конкретном случае, несмотря на ме­няющиеся обстоятельства и условия.

Кроме того, мы использовали результаты предыдущих исследований, учитывая разнообразие подходов к реше­нию проблемы диагностических признаков распознания особенностей социально-психологического типа лично­сти. Широкое применение в последние годы получило изучение социальных отношений личности [30, 80]. Ис­пользуя в диагностике систему отношений, которые име­ют особую значимость в предварительном распознании изменений в поведении, мы установили тесную их взаи­мосвязь с проявляемыми личностью характерологически­ми свойствами. Поэтому диагностируемые особенности личности в наиболее значимых отношениях (к деятельно­сти, духовным, моральным ценностям общества), изме­нения межличностных отношений (в семье, коллективе, сфере свободного общения) и отношения к самому себе являются результатом определенным образом сформиро­ванных у школьников характерологических свойств лич­ности.

Обоснование теоретических основ диагностики, изу­чающей изменения в поведении учащихся, позволило разработать специфический способ диагностического мышления. Он основан на шести элементах алгоритми­ческих операций в постановке диагноза.

Важное место в работе занимает знание психогенных факторов, определяющих изменения в поведении в резу­льтате определенного стиля семейного воспитания.

Дальнейшая работа над теоретическими основами диагностики требует наиболее серьезного поиска в облас­ти совершенствования системы индивидуального про­гнозирования поведения, планирования коррекционно-профилактических мероприятий, направленных на усиление положительных тенденций в нравственном вос­питании школьника.

Диагностика рассматривается как специфический вид деятельности. Она раскрывает систему признаков и критериев, на основе которых осуществляется распознание личности школьника с его особенностями социаль­но-психологического типа, который возникает в резуль­тате определенного стиля семейного воспитания. Диа­гностирование позволяет выявить, проанализировать, учесть и соединить информацию об основных субъектах и объектах воспитательного процесса, что является обя­зательным условием коррекционной работы учителя.

В исследовании установлено, что диагностика в каче­стве системообразующей связи всех звеньев процесса воспитания и показывает пути управления индивидуаль­ным поведением, так как обеспечивает эффективное взаимодействие всех субъектов и объектов системы вос­питания, учет уровня их развития, условий жизнедеятель­ности, организационных связей и отношений между ними.

Предлагаемые научно-методические рекомендации дают возможность организовать диагностическое изуче­ние личности школьника в течение всего периода обуче­ния его в школе с сохранением и передачей информации с одной ступени обучения на другую. Получаемая учите­лем целостная информация об учащемся позволяет ему организовать консультативную работу с родителями и коллегами по подбору научно обоснованных и практиче­ски оправданных форм, методов и средств педагогиче­ского воздействия в условиях проведения коррекционно-практических мероприятий.

Результаты исследования имеют также определенный социальный эффект, т. к. коррекционно-диагностическая работа с учащимися способствует раннему преду­преждению возможных изменений в поведении и разви­тии школьников, снижает проявление скрытых и открытых форм трудновоспитуемости, повышает эффектив­ность педагогических мер воздействия с учетом характе­рологических свойств личности ученика.

**Получаемая информация о личности учащихся обеспе­чивает первый уровень управления в системе «Учитель — ученик» и, кроме того, создает благоприятные предпосылки к управлению на втором уровне «администрация школы — учитель», т. к. позволяет увидеть реальные возможности всего коллектива и каждого учителя в отдельности в реше­нии задач учебно-воспитательного процесса по формирова­нию личности школьника.**

Экономический эффект от коррекционно-диагностической работы с учащимися связан с повышением произ­водительности труда учителей и общим снижением нер­вно-психического напряжения за счет адекватности вы­бора форм и методов педагогического воздействия и про­ведения коррекционной работы как в системе «учитель — ученик», так и «родители — ученик». К экономическому эффекту также можно отнести и то, что получаемая ин­формация о характерологических особенностях личности ученика при условии ее хранения и передачи от одной ступени школы к другой может быть постоянно исполь­зована на разных уровнях построения учебно-воспитате­льного процесса без дополнительных усилий со стороны педагогического коллектива. Более того, получаемые зна­ния о личностных особенностях учащихся позволяют ор­ганизовать обучение на качественно новом уровне, по­служить основой оплаты труда учителя и устранить стремление некоторых учителей к успеху в профессиона­льной деятельности за счет избавления от детей того или иного социально-психологического типа личности, кото­рых он не воспринимает, будучи сам представителем од­ного из социально-психологических типов.

Использование в профессиональной деятельности коррекционно-диагностических мероприятий дает учите­лю и определенный моральный эффект, т. к. снижает тре­вожность у учащихся и повышает удовлетворенность профессией. Знание учащихся позволяет учителю объек­тивно оценивать обстановку и, учитывая свои индивидуа­льные качества, выбирать свой стиль управления учеб­но-воспитательным процессом. Профессиональный на­строй на конкретный объект педагогического воздейст­вия значительно снижает количество стрессовых ситуа­ций как для учителей, так и для учащихся, и как следствие, уменьшает необходимость административного вме­шательства, которое подчас приводит к текучести кадров, особенно среди молодых специалистов. Такое положение складывается как результат некоторого необъективного, а иногда и несправедливого решения администрации при улаживании конфликтов, возникающих в системе управ­ления «учитель — ученик — коллектив».

Педагогическая диагностика, будучи первым этапом в профессиональной деятельности учителя, фиксирует на себя все последующие виды профессиональной деятель­ности, каждый раз корректируя действия и тем самым требуя от учителя постоянного самосовершенствования.

По мере внедрения в педвузы и курсы повышения квалификации программы по преподаванию «Диагности­ки личности школьника» следует продолжать совершен­ствовать коррекционно-диагностическую работу в соот­ветствии с уровнем достижений современной педагогиче­ской науки.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.

— М: Просвещение, 1984. — 208 с.

2. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.

— М: Просвещение, 1989. — 139 с.

3. Абдульханова-Славская К. А. О путях построения типологии личности. Психологический журнал. — 1963.

-Т.4.-№1.-С.14-29.

4. Адаптированный модифицированный опросник детского личностного вопросника Кеттела/ Под ред. И. Н. Гиляжева, Э. М. Александровской. — **Л.,** 1985.— 33с.

5. Азаров Ю. П. Семейная педагогика. Педагогика люб­ви и свободы. — М.: Аргументы и факты. — 1993. — 603 с.

6. Александрсон Л. Проблемы подростковой преступ­ности в Швеции. Теория и практика социальной работы:

отечественный и зарубежный опыт. — М.: Изд-во АСОПиР. - 1993. - С. 248-264.

7. Алйксашина И. Ю. Взаимосвязь психолого-педаго­гических и предметно-методических знаний как условие развития профессиональных потребностей учителя в пси­холого-педагогических знаниях. — М.: Изд-во АПН СССР. - 1989. - С 70-75.

8. Алферов А. Д. Проблемы воспитания у учащихся ответственного отношения к учению: Автореф. дисс. д-ра пед. наук. — Ростов-на-Дону, 1978. — 34 с.

9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания// Из­бранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1980.-202 с.

10. Андреас С., Андреас К. Сердце мозга. — Екатерин­бург: МООПД, 1993. - С. 99-112.

11. Ахтариева Л. Г. Психологическая подготовлен­ность студентов к профессионально-педагогической дея­тельности: Автореф. дисс. канд. психол. наук. — Л., 1978.-С. 15.

12. Белкин А. С. Отклонения в поведении школьни­ков. — Свердловск: ПИ, 1973. — С. 138.

13. Белкин А. С. Диагностика педагогически запущен­ных учащихся. — Свердловск: ПИ, 1979. — С. 107.

14. Бельский П. Г. Типология этически-дефективных несовершеннолетних// Вопросы воспитания норматив­ного и дефективного ребенка./ Под ред. А. С. Грибоедо­ва. - М.-Л., 1925. - С. 82-175.

15. Бехтерев В. М. Вопросы общественного воспита­ния. - М., 1910.-С.41

16. Блонский П. П. Как изучить школьника. — М.:

Работник просвещения, 1929. — Т. 4. — С. 16.

17. Блонский П. П. Педология/Учебник для высших педагогических учебных заведений. — М.: Гос. учеб-

-но-пед. изд-во, 1934. — С. 213—231.

18. Блонский П. П. Возрастные особенности детей// Избр. Пед. соч. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1969. — С. 373.

19. Бодалев А. А., Гомезо М. В., Петухов В. **В.,** Хохлов С. И., Коломенский Я. Л., Моргун В. Ф. Совершенство­вание психологической подготовки учителя//Пути совер­шенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеоб­разовательной и профессиональной школы. — Полтава, 1985.-С. 14-17.

20. Божович Л. И. Личность и ее формирование в дет­ском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — С. 464.

21. Бочарова В. Г. Социальная педагогика: вопросы теории и практики.— М.: РАО, 1994. — 109 с.

22. Бронзова И. Л. Использование психологических знаний в организации критериев оценки педагогических ситуаций// Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях.— М.: Изд. АПН СССР, 1989. - С. 52-56.

23. Буева Л. П. Социальная среда и сознание лично­сти. - М.: Изд-во МГУ, 1968. - С. 268.

24. Бэндлер Р., Гриндер Д. Трансформэйшн. Нейролингвистическое программирование и структура гипноза.

- СПб.: Изд-во Петербург-ХХ! в. 1995. — 317 с.

25. Веденов А. В. Воспитание воли у ребенка в семье.- М.: Учпедгиз., 1953. - С. 168.

26. Владинска Н., Петрова Н. Социально-педагогиче­ская модель коррекционно-воспитательной деятельно­сти// Теория, и практика социальной работы: отечествен­ный и зарубежный опыт. — М.: Изд-во АСОПиР, 1993. — С. 218-230.

27. Выготский Л. С. Диагностика развития и педаго­гическая клиника трудного детства. — М.: Учпедгиз, 1936.-25 с.

28. Галузинский В. М. Индивидуальный подход в вос­питании учащихся. — Киев, 1982. — С. 156.

29. Ганнушкин П. Б. Клиника психопатий: их стати­ка, динамика, систематика, некоторые общие соображе­ния и данные// Психология индивидуальных различий. Тексты. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 262-269.

30. Гаранина О. М. Единство теоретической и практи­ческой подготовка студентов педвуза к внеклассной вос­питательной деятельности: Автореф. дисс. канд. пед.наук. -М., 1986.-15 с.

31. Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н. Невро­зы у детей и их лечение. — М.: Медицина, 1977. — С. 14-24.

32. Герберт И. Ф. Педагогические отношения. — Л.: Лениздат, 1983. — С. 95.

33. Голубев Н. К. Битинас Б. П. Введение в диагнос­тику воспитания. — М.: Педагогика, 1989. — С. 160.

34. Гонболин Н. Ф. Книга об учителе. — М.: Просве­щение, 1965. — 260 с.

35. Грибоедов А. С. На пути к преступлению (трудно­воспитуемые). —Л., 1928. — 121 с.

36. Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников. — М.: Знание, 1988. — 79 с.

37. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.

38. Дадонов Б. И. Гармоническое развитие и типиче­ское своеобразие личности// Психология формирования и развития личности. — М.: Наука, 1981. — С. 292.

39. Дубровина И. В. О связи психологических иссле­дований с педагогической практикой// Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания// Сб. научных трудов. — М., 1984. — С. 3—12.

40. Дьякова Н. Н. Нервно-возбудимые дети и их вос­питание// Под ред. А. С. Дурнова. — Н., 1928. — 62 с.

41. Замокший Ю. А. Кризис индивидуализма и лично­сти: Социалистический анализ некоторых тенденций в общественной психологии США. — М.: Наука, 1966. — 328 с.

42. Зимичев А. М., Зимичева С. А. Прогнозирование результативности педагогической направленности// Со­временные психолого-педагогические проблемы высшей

242

школы. Вып. 5./ Под ред. А. А. Крылова, Н. В. Кузьми­ной. - Л.; ЛГУ, 1985. - С. 49-55.

43. Занков Л. В. Опыт психологического изучения в составе психологических исследований// Вопросы пси­хологии. — 1971. — № 2. — С. 42.

44. Иванов Н. Я., Личко А. Е. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков. — М.: Фолиум, 1994. — 64 с.

45. Иванова Т. В. Особенности развития психологиче­ской готовности студенчества к педагогической деятель­ности: Автореф. канд. психол. наук. — М., 1983. — 16 с.

46. Кант И. Антропология и прагматические отноше­ния. - Лейпциг, 1880. - С. 205-227, 215.

47. Каптеров П. Ф. О детских типах// Педагогический сборник, март, 1985. — С. 275—297.

48. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция. — М.: Просвещение, 1992. — 223 с.

49. Кащенко В. П., Мурашов Г. В. Исключительные дети, нервные, трудновоспитуемые и отсталые, их изуче­ние и воспитание. — М.: Работник просвещения, 1929. — С. 22.

50. Кикнадзе Л. Т. Роль педагогической практики в оптимизации подготовки будущих учителей к воспитате­льной работе в школе: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Тбилиси,1966. — 15 с.

51. Ковалев А. Г. Психология личности. — М.: Про­свещение, 1970. — С. 391.

52. Коломенский Н. Л. Критерии эффективности психолого-педагогической подготовки учителей// Пути совершенствования психологической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовате­льной и профессиональной школы. — Полтава, 1985. — С. 33-34.

.53. Кон И. С. Социология личности. — М.: Политиз­дат, 1967. - 383 с.

54. Конникова Т. Е. Формирование общественной на­правленности личности школьника как педагогическая проблема// О нравственном воспитании школьника//Уч. записки ЛГПИ. -Л., 1968. -Т. 341. - С. 13-19.

55. Кочетов А. И. Педагогическая диагностика в шко­ле. — Минск: Народная асвета, 1982. — 223 с.

56. Кречмер Э. Строение тела и характер// Психоло­гия индивидуальных различий. Тексты. — М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 219-247.

57. Крилюк К. Методология изучения несовершенно­летних правонарушителей// Теория и практика социаль­ной работы: отечественный и зарубежный опыт. — М.: Изд-воАСОПиР, 1993. - С. 231-247.

58. Кричевская Е. К. Детские капризы и их преду­преждение/ Под ред. А. С. Дурнова. — М., 1927. — 32 с.

59. Лазурский А. Ф. Классификация личности. — Л.: ГИЗ, 1924. - С. 290.

60. Лебединская К. С., Райская М. М., Грибанова Г. В. Подросток с нарушением в аффективной сфере. — М.: Педагогика, 1988. — 168 с.

61. Левитов Н. Д. Вопросы психологии характера. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. - С. 235-236.

62. Левитов Н. Д. Психология характера. — М.: Про­свещение, 1969. — С. 424.

63. Леонгард К. Акцентуация личности. — Киев: Выща школа, 1989. — 374 с.

64. Леонтьев А. Н. Об историческом подходе в изуче­нии психологии человека// Психологические науки в СССР. - Т. 1. - М., 1959. - С. 23.

65. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. — СПб.: Товарищество худ. печати, 1900. — 247с.

66. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочине­ний. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. - Т. 1. - С. 269.

67. Личко А. Е. Подростковая психиатрия. — Л.: Ме­дицина, 1985. —416с.

68. ЛоккД. Педагогические сочинения. — М.: Учпед­гиз., 1939. - С. 72-221.

69. Лущук В. Методы коррекции социального поведе­ния подростков// Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. — М.: Изд-во АСО-ПиР, 1993. - С. 239-249.

70. Мазей Б. К. К вопросу о потребностях и их роль в системе отношений человека// Уч.зап. — Л.: ЛГУ, 1959. -Т. 265.-С. 86-115.

71. Макаренко А. С. Книга для родителей. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1985. - 448 с.

72. Маркова А. К., Лидере А. Г., Яковлева Е. Л. Диа­гностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. — Петрозаводск, 1992. — 180 с.

73. Маркова В. В. Воспитание нравственных потреб­ностей младших школьников. — М., 1984. — С. 86. 244

74. Медынский Е. Н. Воспитание культурных навы­ков поведения и речи детей. — М.: Учпедгиз, 1958. — 150с.

75. Мерлин В. С. Проблемы экспериментальной лич­ности. — Пермь: Пермский гос. пед. ин-т, 1960. — С. 42

76. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспи­танности: Теория и методика. — М.: Педагогика, 1981. — С.144.

77. Мотков О. И. Психология самопознания лично­сти. - М.: РАО, 1993. - 97 с.

78. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1960.-С. 18.

79. Немов Р. С., Кирпичник А. Г. Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллек­тива (реформа школы, пути ускорения). — М.: Педагоги­ка, 1988. - С. 144.

80. Нравственное развитие младших школьников в процессе.воспитания/ Под ред. И. А. Карпова, О. С. Бог­дановой. — М.: Педагогика, 1979. — С. 83—192.

81. Общая психология/ Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1986.

82. О педагогических извращениях в системе нарком-проса: от 4 июля 1936 года// Директивы ВКП(б) и поста­новление Советского правительства о народном образо­вании: Сб. документов за 1917—1947 гг., Вып. 1. — М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. - С. 190-193.

83. Оппенгейм Г. Нервные болезни и воспитание. — СПб., 1908.-С. 18-19.

84. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание ха­рактера. — М., 1987. — С. 224.

85. Осипова Е. А. Строение тела, моторика и характер олигофренов// Вопросы педологии и детской психоло­гии. Вып. 3./ Под ред. М. О. Гуревича. — М. — С. 76—257.

86. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологиче­ской теории. — М., 1978. — 348 с.

87. Петровский А. В. Дети и тактика семейного воспи­тания. — М.: Знание, 1981. — С. 95.

88. Платонов К. К. Об изучении психологии учащих­ся. — М.: Профтехиздат, 1961. — 14 с.

89. Подмазин С. И. Тесты для диагностики акцентуа­ции характера у подростков. — Киев, 1994. — 94 с.

90. Полежаева Л. В. Радость или горе? — М., 1928. — 32с.

91. Прейер В. Душа ребенка. — СПб., 1891. — С. 41.

92. ПрутченковА. С., СияловА. А. Эй, ты, параноик!!! (О психотипах личности, о диагностике акцентуации ха­рактера детей и педагогической помощи им). — М.: Но­вая школа,1994. — 64 с.

93. Реан А. А. Психология познания педагогом лично­сти учащихся. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 5.

94. Рейнвальд И. Н. Принцип деятельности в психо­логическом исследовании личности: Автореф. дис. докт. психол. наук. — М., 1980. — С. 43.

95. Рейнвальд И. Н. Психология личности. — М.: Изд-во Ун-та дружбы народов, 1987. — 196 с.

96. Саготовская Л. Г, Воспитание личности в условиях семейного коллектива. — Томск, 1971. — С. 64.

97. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: Психотех­нические упражнения и коррекционные программы. — М.: Новая школа, 1993. — 144 с.

98. Сатир В. Как строить себя и свою семью. — М.: Педагогика-пресс, 1992. — 190 с.

99. Слабодзинская М. Н. Семейное воспитание в пе­дагогической системе П. Ф. Лесгафта: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Л., 1946. — С. 3—4, 26.

100. Смирнов Г. Л. Советский человек: Формирова­ние социалистического типа личности. — М.: Политиз­дат, 1973. - С. 77.

101. Собачик Л. Н. Диагностика межличностных от­ношений. — М., 1990. — 48 с.

102. Сухорева Г. Е. Телосложение, моторика, характер умственно отсталых девочек// Вопросы педологии и дет­ской психологии. Вып. З/ Под ред. М. О. Гуревича. — М., 1990.-С. 134-144.

103. Тен И., Дарвин Ч. Наблюдения над жизнью ре­бенка. - СПб., 1900. - С. 48.

104. Торбин М. Лесгафт и его педагогические взгляды. - Б-М., 1939. - 241 с.

105. Ушинский К. Д. Избранные педагогические со­чинения. М.: Педагогика, 1974. — Т. 1. — 584 с.

106. Фельдштейн Д. И. Психология воспитания подрост­ка. — М.: Знание, 1978. — 48 с.

107. Филонов Г. Н. Проблемы эффективности воспи­тания личности в условиях развитого социализма. — М.: Педагогика, 1978. — 223 с.

108. Фромм Э. Психоанализ и этика. — М.: Республи­ка, 1993. - С. 61-99.

109. Футер Д. К. К постановке проблемы трудновос­питуемого детства// Современная психоневрология. — М., 1929. - Т. 8. - № 1. - С. 45-105.

110. Шахвердов Г. Г. О труде П. Ф. Лесгафта «Семей­ное воспитание и его значение»// П. Ф. Лесгафт, собра­ние педагогических сочинений. — М., 1956. — Т. 3. — С. 30.

111. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения. — М.: Работник просвещения, 1962. — Т. 2. — С. 476.

112. Шелгунов Н. В. Избранные педагогические сочи­нения. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. - 404 с.

113. Шилова М. И. Изучение воспитанности школь­ника. — М.: Педагогика, 1982. — 104 с.

114. Шорохова Е. В. Тенденция исследования лично­сти в советской психологии// Проблемы психологии лич­ности. — М.: Наука, 1982. — С. 15.

115. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. — М.: Парсифаль, 1993. — с. 10.

116. Щуркова Н. Е. Собрание пестрых дел: Методиче­ский материал для работы с детьми. — М.: Новая школа, 1994. - 96 с.

117. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Анализ семей­ных отношений подростков при психопатиях, акцентуа­ции характера, неврозах и неврозных состояниях. — М., 1992. - 22 с.

118. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция/ В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М.: Изд-во МГУ, 1990.

197 с.

119. Юнг К. Г. Конфликты детской души. — М.: Ка­нон, 1994. — 336 с.

120. Юстицкий В. И. Эти трудные почти нормальные семьи// Семья и школа. 1979. — № 8. — С. 32—34.

121. Янг С. Система управления организацией/— М.: Советское Радио, 1972. — 455 с.

122. Adier A. Social interest: a challenge to mankind. — N.Y., Copricom Books. - 1964. - P. 31.

123. Allport G. Pattern and growth in Personality. — New York.-1961.-593 p.

124. Anastasy A. Differential Psychology. From Encyclo­pedic of psychology, vol.1. Ed. H.J.Eysench and others. — London, 1972. - P. 38-41.

125. Block J. Н. Mastery Learning. - N.Y., 1971. - P. 56

126. Bloom В. S. Taxonomy of Educational Objectives — N.Y.,1971.-P. 98.

127. Cattal R. В., Eber H.Jatsuoka M. Handbook for the siseflen personality factors questionaire (16 PF). — P. 25.

128. Cattal R.B., Dreger R. M. Handbook of Modem Per­sonality Theory. — N.Y.: Applton Century Crofts, 1974. — P. 18.

129. Dearborn D. The Emotion of Joy. N.Y. — London-Macmillan, 1979.-70 p.

130. Educational evaluation: Ethnography in theory, prac­tice and politics. — Beverly Hills, 1986.— P. 223—229.

131. Eysenk H. The structure of human personality — London: Methuen, 1971.

132. Fisher S., Cleveland S. Body image and personality

-N.Y., 1973.-448 p.

133. Gordon Т. Parent effectiveness training. — N Y Pe­ter Wyden, 1970.-P.54.

134. Harrison C. H., David C. Developmental and adapti-al physical education. — N.Y. Prentice-Hall, 1963. — 208 p.

135. Kempe C. H., Heifer R. E. Helping the battered child and his family. — Philadelphia: L. B. Lippincott, 1972.

136. Kennedy C. E., Man- P. C., Passmark L. C., Parker C. J. Resource catalogue for foster parent education. Manhat­tan, Kan.: Kansas State University, 1978. — P.31.

137. Kupisiewicz C. Szkolnictwo w procesie przebudowy kierunki reform oswiatowych w krajach uprzemyslowionych — Warszawa, 1982. — S. 32.

138. Leonhard К. Akzentuirte Personilichkeiten. — Berlin 1968.

139. Rodgers G. R. Client-centered therapy. — Boston 1951.-P.66.

140. Sharma A. Socimetry: A handbook for teachers and counsellors. — New Delhi, Nat. 1975. — 226 p.

141. Sheldon W. H. With the collaboration ofS.S. Sferens. The Varieties of Temperaments. A psychology of constitutio­nal differences. — N.Y, 1942. — 86 p.

142. Skinner В. E. Verbal behaviour. — N.Y., 1957 — P. 44.

143. Tolman E. C. Collected papers in Psychology — Ber­keley, 1951.—P. 16.