

442
С201

Селиванова О.А.

РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ ГРУППЫ РИСКА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Селиванова О.А.

**РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ ГРУППЫ
РИСКА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**



Издательство «Вектор Бук»
Тюмень
2005

ч. 42
с. 291

ч. 420.026.43

Рецензент Видт И.Е. доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики ИППУ Тюменского государственного университета

ББК 88.836 УД 159.992.7-053.7

Селиванова О.А.

К 67 Работа с подростками группы риска в учреждении дополнительного образования: Монография. – Издательство «Вектор Бук», 2005 – 144 .

Монография посвящена исследованию проблемы ресоциализации подростков, имеющих ярко выраженные особенности характера и поведения, во внешкольном досуговом учреждении. В работе раскрыты основные подходы к использованию ресурсов внешкольного учреждения в процессе педагогической коррекции характерологических особенностей личности «трудного» подростка, планированию и организации коррекционно-педагогического процесса.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава I. Психолого-педагогические аспекты проблемы акцентуации	10
1.1. Понятие «акцентуация»	10
1.2. Педагогическая диагностика акцентуаций характера	34
1.3. Общие закономерности коррекционно-педагогического процесса	54
Глава II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПОДРОСТКОВОЙ АКЦЕНТУАЦИИ	71
2.1. Особенности социализации акцентуированных подростков в условиях многопрофильного учреждения дополнительного образования и содержание воспитательно-коррекционного процесса в нем	71
2.2. Модель педагогической коррекции акцентуации характера подростков	89
2.3. Исследование эффективности коррекционного процесса	97
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	117
ПРИЛОЖЕНИЯ	119
БИБЛИОГРАФИЯ	127

ВВЕДЕНИЕ

Современные условия экономической нестабильности, политической и социальной неопределенности в нашей стране предъявляют повышенные требования к личностным качествам каждого человека. Особое значение приобретают вопросы социализации молодежи, полноценности, ее самореализации в обществе, сохранения и развития индивидуальности, обеспечения ее социальной адаптированности без ущерба психобиологическому здоровью.

В ряду актуализировавшихся в последнее время проблем повышения эффективности работы по предупреждению и профилактике преступности важное место занимает проблема ранней профилактики отклоняющегося от нормы поведения несовершеннолетних.

Среди общепризнанных причин отклоняющегося поведения несовершеннолетних все более серьезно заявляет о себе психобиологический фактор. У 100% подростков - правонарушителей диагностируются те или иные девиации психического здоровья, большинство которых, не являясь глубокими патологиями, отражают лишь кризисность развития психики в пубертатный период.

Наибольшую распространенность применительно к подростковым характерологическим отклонениям получило явление, обозначаемое терминном "акцентуация", понимаемое как "...крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим" (87; 33). Акцентуация характера входит в число важнейших психобиологических предпосылок отклоняющегося поведения несовершеннолетних: 25% всех правонарушений совершают эпилептоидные

подростки, 18% – шизоидные, 15,6% – гипертимные (И.П. Заика, В.Г. Козюля, Г.Р. Трофимов и др.).

Попытка вскрыть причины данного явления влечет за собой необходимость анализа всей совокупности культурных, социально - экономических, психолого-педагогических, политических проблем развития нашего общества на современном этапе. Не имея возможности произвести целостный анализ, остановимся лишь на проблемах, непосредственно входящих в область изучаемых нами вопросов.

Признавая общую тенденцию увеличения психических заболеваний у населения в современное время, следует все же оговориться, что в небольшой степени цифра "психически ненормальных" людей растет за счет расширения границ самого понятия "психическая норма". Еще О.В. Кербиков отмечал, что: "...границы психиатрии, отделяющие ее от области "субнормы", непрерывно расширяются. В сферу психиатрического изучения включаются такие формы личностных реакций и отклонений, «... при которых еще недавно считались уместными только педагогические или педитенциарные меры".

В то же время, по данным различных исследователей (К.Леонгард, А.Е. Личко и др.), акцентуации – широко распространенное явление в подростковой среде: от 50 до 100 процентов всей популяции может быть отнесено к тому или иному типу. Примечательно, что число собственно «трудных» подростков в этой группе невелико. Основу акцентуированного большинства составляют вполне благополучные в социально-психологическом смысле «середнячки», обычно не привлекающие своим поведением внимание ни педагогов, ни тем более медиков.

Актуальность проведения воспитательно-профилактической работы по предупреждению отклонений в поведении этой категории подростков не вызывает сомнений.

В целом же, что касается подростковых акцентуаций, то во-первых, в силу принадлежности акцентуаций к предмету исследования "малой психиатрии", т.е. психиатрии пограничных состояний, мысли о немедицинском воздействии на данное явление сводятся в литературе либо к констатации возможности, либо к желательности применения мер педагогического воздействия. Во-вторых, практически незатронутым остается вопрос о возможном положительном потенциале характерологических особенностей, его роли в процессе формирования индивидуальности личности. В-третьих, общепринятое мнение о естественности бурного формирования характерологических особенностей в пубертатном периоде и высоковероятностное сглаживание этих черт с повзрослением снижает значимость типа акцентуации как одного из возможных "опорных пунктов" для построения системы коррекционно-профилактических мер. В-четвертых, государственные институты, осуществляющие на данный момент профилактическую деятельность по предупреждению правонарушений, несмотря на начинающиеся кое-где перемены, в массе своей пользуются преимущественно карательными методами, сводящими идею ранней профилактики правонарушений, индивидуализации работы с каждым проблемным подростком на нет.

Ряд авторов допускает возможность обратного развития патохарактерологических реакций на начальном этапе становления и их коррекцию их с помощью мер воспитательного воздействия (М.В.Сизиков, А.М.Адаменко и т.д.). Особое значение в этом процессе принадлежит микросоциальному фактору. В последнее время широкое распространение получила концепция педагогически ориентированной инфраструктуры микросоциума В.Г. Бочаровой, раскрывающая подходы к использованию воспитательных возможностей открытой социальной среды. Наиболее ценным, на наш взгляд, является выдвинутое автором концепции положение о целостных моделях воспитания, позволяющих включить в процесс соци-

ального воспитания все разнообразие возможностей и средств общества для организации непрерывного и разностороннего воздействия на личность в разных сферах микросреды.

В то же время, недостаточная рассмотренность механизмов воздействия на личность конкретных звеньев подобной целостной системы может привести к снижению эффективности ее работы в изменившихся условиях функционирования. Наибольшие опасения вызывает в этом отношении внешкольная сфера социального развития личности в силу своей неформальной, свободной организации.

Важное место в процессе социального воспитания занимают учреждения дополнительного образования, объединения по интересам, клубы. Именно внешкольные учреждения являются основным и часто практически единственным институтом социализации трудновоспитуемых подростков, на которых утратили свое влияние основные институты социализации - семья и школа.

В научной литературе довольно широко освещен опыт работы подобного рода учреждений не только по воспитанию, но и перевоспитанию "трудных" подростков. Во многом успех реабилитационного процесса обусловлен использованием фундаментальных положений педагогики "параллельного" воздействия А.С.Макаренко. В то же время "описательный" характер большинства работ, стремление авторов показать уникальность конкретного практического опыта не позволяют увидеть базовые системообразующие принципы построения воспитательно-коррекционного воздействия на личность подростка и проанализировать возможные пути его оптимизации.

Методологическим основанием настоящего исследования явились положения психологических теорий деятельностного (А. Н. Леонтьев) и личностного (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев) подходов.

Базовые положения теории нормологии П. Б. Ганнушкина, О. В. Кербикова, А. Д. Степанова, А. В. Снежневского (общая теория нормы), К. Abraham, F. Redlich, F. Hacker, B. Brown, В. Я. Семке (социальная норма), Lidz (адаптивная норма), теории конституциональных типов А.И. Клиорина, Б. М. Теплова, взгляды на проблему пограничных состояний Э. Кречмера, Г. Юнга, Э. Крепелина, К. Шнайдера, К. Леонгарда, Г.Риделя, В. Байера, Г. Гейнца, Е. Кана, важнейшие методологические положения пограничной области подростковой психиатрии, разработанные А.Е. Личко, помогли нам составить собственное представление об акцентуации как изучаемом явлении.

Пытаясь определить специфику коррекционной деятельности применительно к явлениям пограничной сферы, мы обратились к работам Л.С. Выготского, Б.В. Зейгарник, Б.С. Братуся, Г.В. Грибановой, М.М. Кабанова, В.В. Лебединского, М. М. Либлинга, О. С. Никольской, Д.Б.Эльконина.

Основные подходы к осуществлению педагогической коррекции разнообразных социально-психологических девиаций детей и подростков раскрыты в работах П.А. Кащенко, Д. И. Фельдштейна (методологические положения), С.А. Беличевой, Г.М. Бреслава, Н. Владиной В. И. Гинецинского, А.Л. Додонова, В. Лушука, Н. Петровой (теоретические исследования). Для нас имели особое значение вопросы активизации личности как субъекта воспитания, рассмотренные в работах А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, И.П. Иванова, Л. И. Новиковой.

Значительным вкладом в разработку методологических оснований комплексного социально-педагогического коррекционного воздействия на личность ребенка явилась концепция социально ориентированной инфраструктуры микросоциума В.Г.Бочаровой. Мысль о специфических, уникальных возможностях отдельных воспитательных институтов микросреды, доминирующем влиянии того или иного института в разные периоды

развития социализации личности, явились отправным моментом при анализе нами педагогических условий внешкольного клубного учреждения.

При описании конкретного педагогического опыта, приводимого в нашем исследовании, мы опирались на методологические положения организации и проведения педагогического исследования, отраженные в работах Ю.Г. Бабанского, В.И. Загвязинского, М.П.Скаткина.

При выборе и обосновании типа экспериментального подтверждения положений выдвинутых нами в результате проведенного исследования мы воспользовались работами Дж. Кэмпбелла, Дж. Гласса, Дж. Стенли, Р. Готтсданкера посвященными методическим основам моделирования экспериментов в социальных и педагогических исследованиях, а также работами Б.П. Битинаса, Б.З. Вульфо́ва, в которых разработаны подходы к осуществлению педагогической диагностики.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ АКЦЕНТУАЦИИ

1.1. Понятие «акцентуация»

Акцентуация характера - понятие, широко распространившееся в последнее время в психиатрической литературе, посвященной проблемам пограничных состояний, в социально-педагогической, отражающей вопросы профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних.

Изучение пограничной сферы психического здоровья человека имеет в науке давнюю традицию. Весьма близкими к акцентуированным личностям являются «необычные натуры» немецкого психиатра Г. Риделя, «угрожающие структуры» Б.Баера, «своеобразные личности» Г. Гейнца, «дискордантно - нормальные» Е.Капа. Немецкий врач-психотерапевт К. Леонгард, поясняя содержание предложенного им понятия «акцентуированная личность», подчеркивал, что любая индивидуальность заключается в преимущественной выраженности отклонений от некоей средней величины двух сторон психической деятельности - характера, отражающегося в способе мышления и стремлениях человека, и темперамента, влияющего на темп и глубину аффективных реакций (84,112). Наибольшее распространение в нашей стране получило выражение «акцентуация характера», введенная А. Е. Личко для определения пограничных подростковых характерологических особенностей.

В настоящее время в литературе практически параллельно используется два термина: «акцентуация личности» и «акцентуация характера». А.Е. Личко мотивирует введение понятия "акцентуация характера" тем, что понятие "личность" гораздо шире и включает в себя не только характер, но и способности, интеллект и т.д. Справедливости ради следует сказать, что в работах К. Леонгарда используется как словосочетание "акцен-

туированная личность", так и "акцентуированные черты характера". Критерием их разграничения служит степень соотношения биологических и социальных факторов в процессе формирования: для акцентуированных личностей главную роль играют «...влияния окружающей среды (фенотипа), ... в акцентуациях характера больше проявляются генотипические свойства (генотип)» (65, 45).

Некоторые исследователи указывают на различную функциональную нагрузку при формировании акцентуации неблагоприятных факторов наследственности и факторов социального воздействия.

По мнению Ю.А. Александровского, "...психогенной ситуацией (социально-психологическими факторами) определяется прежде всего факт возникновения ... расстройства, его же тип и форма во многом зависят от достаточно стабильного личностного своеобразия человека" (3,59). Сложность "процентного" разграничения этих двух факторов приводит к тому, что в литературе чаще всего употребляется термин "акцентуация" без дальнейшей конкретизации.

Казалось бы, рассматривая вопросы педагогического воздействия на акцентуированных подростков, следует говорить преимущественно об акцентуированных личностях, формирование которых явилось следствием длительного воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды, в то время как биологическая доминанта акцентуации должна анализироваться специалистами медиками, психиатрами. Приходится признать, что подобное разделение терминологически, безусловно, оправдано, но в процессе анализа конкретного воплощения акцентуации в поведении, реальной жизни вряд ли возможно говорить о "чистой" акцентуации личности вне зависимости от особенностей характера человека. Более того, для решения задач социально-педагогической коррекции это представляется малоэффективным, так как процессу социализации подвергаются не разо-

рванные по отдельным психологическим частям некие идеальные характеристики, а личность как психологическое целое.

«Пограничность» явления акцентуации позволило нам проанализировать различные основания выделения этого понятия в науке и вычленить его существенные признаки.

В психиатрии трактовка акцентуации теснейшим образом взаимосвязана с проблемой соотношения категорий нормы и патологии. Многообразие различных концепций, ориентаций, терминов в области нормологии, отражающее всевозрастающий интерес представителей психиатрии, социологии, психологии, педагогики и других научных дисциплин, свидетельствует о важности и актуальности проблемы дихотомии "норма-патология" для разрешения не только психиатрических казусов, но и вопросов более широкого плана.

Проблему дисгармоничности характера подростков мы будем рассматривать на непатологическом уровне девиаций, а потому, естественно, не станем обращаться к анализу специального вопроса о психопатиях. Однако в силу того, что область явлений пограничного характера (категориально и терминологически) тяготеет к сфере психической патологии, и так как исследуемое нами явление «акцентуации» получило наиболее полное обоснование в психиатрической литературе, представляется невозможным полное исключение из текста исследования психиатрической и медицинской терминологии. Раскрытие ряда положений и обозначение анализируемых категорий потребует оперирования научными понятиями, относящимися к смежным наукам (дефектологии, юридической психологии, коррекционной педагогике и др.). Кроме того, пограничность явления «акцентуации» дает уникальную возможность сочетания и взаимопроникновения в плоскости ее изучения понятий, категорий и процессов, характерных как для сферы нормы, так и для патологии. Признавая обширность темы и не претендуя на ее всеохватность, тем не менее считаем, что анализ некото-

рых общих положений нормологической теории позволит более обоснованно подойти к формированию нашего взгляда на изучаемую проблему. Вместе с тем мы попытаемся сохранить педагогическую направленность нашего исследования.

В современной литературе отмечается несколько подходов к определению нормы. Одни авторы считают норму и патологию чисто условными понятиями, между которыми провести грань невозможно. Другие признают различие между ними, но убеждены, что оно носит количественный характер. Сторонники негативных критериев психологического здоровья понимают норму прежде всего как отсутствие каких-либо патологических симптомов; релятивистски-статистические критерии нормы базируются на двух предпосылках: на статистическом понимании "нормального" как среднего или наиболее обычного и на точке зрения культурного релятивизма, согласно которому как о норме, так и о патологии можно судить лишь на основании соотнесения с определенной социальной группой, с особенностями ее культуры. В качестве наиболее распространенных подходов к разграничению нормы и патологии следует отметить адаптивную теорию нормы (B.Brown, T.Lidz), выделение в качестве единственного критерия способность выдерживать тревогу (M.Foucault, S.Arieti), способность к свободному, произвольному управлению своим поведением (F.Hacker).

Очень часто слово «акцентуация» употребляется исследователями фактически как синоним в ряду многочисленных понятий, составляющих предмет изучения «малой психиатрии». Так, для обозначения состояний предболезни в психиатрии используются следующие термины: предневротическое состояние, латентные психопатии, акцентуации личности, акцентуации характера, характерологические реакции, непатологические ситуационные реакции, состояния психической дезадаптации. Многие авторы, по-существу имея в виду «предболезнь», пользуются терминами: «стресс,

диетресс, кризис, дезадаптация, синдром дезадаптации, адаптация, патос, психическая напряженность, недуги, недомогания, повышенный риск, акцентуация, преневротическое состояние, пренсихопатическое состояние и т.п.» (134, 74).

Разнообразие точек зрения, взглядов особенно болезненно сказывается на области пограничных явлений, основная характеристика которых (с некоторыми вариациями) сводится к «...недостаточной выраженности симптомологических черт соответствующей патологии» и «...чрезмерной необычности, по сравнению с нормой, поведения человека», оставляя неразрешенным вопрос о их содержательной наполненности и затрудняя вычленение конкретных смысловых единиц, составляющих семантическое поле понятия акцентуация. Во многом это объясняется неопределенностью предмета самой «малой психиатрии», расплывчатостью границ понятий «норма» и «патология», отсутствием единых критериев разграничения и группирования явлений, входящих в эту область.

Ведущим в психиатрии является понимание акцентуации как крайнего (явная акцентуация) и обычного (скрытая) вариантов нормы психического здоровья, которые в результате воздействия длительных неблагоприятных факторов окружающей среды могут выступить в качестве важнейших причин предболезненного развития и в первую очередь психопатий.

Условиями и одновременно критериями этого процесса являются:

- 1) распространение поведения, характерного для конкретного типа акцентуации за пределы ситуации, послужившей «началом»;
- 2) утрата психологической понятности поведения;
- 3) присоединение к нарушениям психологического характера невротических расстройств (нарушения сна, повышенная раздражительность и т.п.);
- 4) возникновение патологического стереотипа определенного поведения;

5) превышение глубины и силы эмоционально-поведенческих реакций, характерных для данного возраста;

6) приведение к психологической дезадаптации (О.В.Ковалев, А.Е.Личко).

Очевидно, что всесторонний, комплексный анализ по приведенным параметрам равносителен постановке диагноза и находится в компетенции психиатрии. Являясь типичным примером негативного подхода к разграничению нормы и патологии, эти параметры позволяют четко представить себе совокупность показателей психопатии, но само состояние акцентуации, как относящееся к границе нормы, а не патологии, фактически характеризуют путем отрицания наличия указанных показателей.

Применительно к патологическим явлениям и состояниям в психиатрии утвердилось отношение преимущественно негативной окрашенности всех отмечаемых особенностей. Существует устойчивая тенденция распространять подобный подход на «пограничную» область. И говоря об акцентуации характера как о крайнем варианте нормы, исследователи в первую очередь указывают на возможность психологических срывов и социальной дезадаптации, нервного перенапряжения и развития острых аффективных реакции и т.п.

Нами был составлен список определений, используемых в литературе для характеристики того или иного типа акцентуации (всего было привлечено 14 работ). Соотношение «положительных» и «отрицательных» определений в целом отражается пропорцией 1:3. Уже это само по себе довольно показательно.

В современной науке посвященной вопросам нормологии, остается фактически открытым вопрос о позитивных психологических характеристиках «ненормальной» личности. Односторонняя «отрицательность» при описании «ненормальностей» личностного развития вызывает справедливые возражения в среде специалистов, пытающихся отойти от узконаучно-

го взгляда на проблемы нормологии, используя междисциплинарный подход.

Л.С.Выготский, раскрывая принципы воспитания дефективных детей (слепые и глухонемые дети), высказывает очень важную мысль: «... в ненормальном ребенке мы усматриваем только дефект, и потому наше учение о ребенке и подходе к нему ограничиваются констатированием такого-то процента слепоты, глухоты или извращений вкуса. Мы останавливаемся на золотниках болезни и не замечаем пудов здоровья. Мы подмечаем крупницы дефектов и не замечаем колоссальных, богатых жизнью областей, которыми обладают дети, страдающие ненормальностями» (41, 37). Естественно, именно эти «крупницы» привлекают к себе внимание в поведении конкретного подростка, в силу возникновения сложностей межличностной, внутригрупповой и микросоциальной коммуникации как для него самого, так и для «партнерской» стороны.

Аналогичную мысль проводит в своей работе «Аномалии личности» Б.С.Братусь: «... если же мы ...обратимся к исследованию реальных видов аномалий, то... обнаружим отнюдь не одни только признаки ущерба, негативные отклонения от нормы, но и присущие каждой аномалии позитивные, лишь ее отличающие характеристики или их особое, специфическое сочетание» (31, 51). Более того: «... и в случаях нормы, и в случаях аномалий речь идет не об одномоментных, застывших состояниях, а о развитии. Всякое же развитие не может быть лишь цепью потерь и ущербов, но обязательно и обретений, новообразований. Другое дело – какого рода эти обретения в аномальном развитии, какую роль они играют в судьбе человека, к каким поступкам и действиям приводят» (31,51).

С точки зрения психиатрии, акцентуации – вариант нормы, но не следует забывать, что поведенческие проявления характерологических особенностей в реальных ситуациях очень часто бывают далеки от категории «нормальное поведение».

Психологический аспект рассмотрения акцентуации заключается в анализе обычного варианта возрастной психологической нормы, характеризующегося онтогенетически обусловленными изменениями эмоционально-волевой сферы личности и условий социальной среды, которые могут привести к предельному напряжению психологических адаптационных механизмов.

Ряд исследователей определяют акцентуацию как «вид патологического нарушения онтогенеза» (3, 9). С этим можно согласиться, если только взглянуть на весь подростковый период как на «период патологического нарушения». Но в таком случае, проблематичен процесс самостоятельной компенсации черт акцентуации с повзрослением.

Учитывая возрастные особенности подросткового периода и широту распространенности в нем акцентуаций (до 50% среди «нормальных» подростков и до 100% среди «трудных»), необходимо признать, что акцентуации характера должны рассматриваться как возрастная статистическая норма. Само по себе наличие акцентуации характера в подростковом возрасте отражает естественный процесс неравномерности развития отдельных сторон психики. Не имеет смысла даже приводить огромное количество работ, в которых убедительно показано, что с повзрослением в большинстве случаев у подростков улучшается саморегуляция, повышается способность к критической самооценке, увеличивается процент позитивных и продуктивных способов разрешения конфликтных ситуаций, повышается эмоциональная устойчивость и т.д. и т.п. Важно другое. По мнению многих исследователей (Г.С. Абрамова, В.В. Ковалев и др.) именно в этом возрастном периоде возможно сглаживание трудностей поведения и имеются условия, способствующие «депсихонатизации». Так Г.С.Абрамова вводит понятие «потенциал динамичности» применительно к конкретному периоду развития человека, отмечая, что «... в стабильные периоды этот потенциал ниже, в критические периоды жизни он выражен очень значи-

тельно, но неравномерно, в сензитивные периоды потенциал динамичности равномерен и очень высок, но только по отношению к определенному виду воздействия» (1,156).

Таким образом, целесообразнее рассматривать не паталогичность нарушения процесса развития, но сензитивность периода подростничества применительно к процессу социализации, процессу активного усвоения норм человеческого общежития. Поэтому, следует приложить максимум усилий, чтобы из периода проблем и стрессов подростковый этап жизни человека превратился в период раскрытия лучших свойств и качеств его личности.

В общей структуре психических изменений подросткового периода особое место по значимости для формирования акцентуаций занимает эмоционально-волевая сфера.

Ю.А. Александровский определяет акцентуацию характера как добользенную эмоциональную напряженность (3,125). Одновременно он же (3,197) отмечает несамодостаточность преморбидных личностных особенностей для перехода границ нормы, называя в качестве факторов формирования акцентуации характера отсутствие компенсирующих влияний социальной среды и выраженность сопутствующих факторов, вызывающих психоэмоциональное перенапряжение, которое в данном случае выступает как результат действия определенных неблагоприятных факторов социальной среды. И, кстати, с этой точки зрения акцентуации находятся уже за границей нормы.

Ряд исследователей различает степень влияния эмоциональных и волевых нарушений при формировании того или иного типа акцентуации.

Так, данные В.Н. Соколовой и Г.Я. Юзефовича свидетельствуют о том, что «... если при акцентуации гипертимного, циклоидного, лабильного типов поведения определяется эмоциональным фоном, то у неустойчивого типа уязвима волевая сфера» (140, 133). На нарушении волевых меха-

лизмов делает акцент В.П. Кащенко: «...Психические черты у нормального ребенка являются случайным признаком, от которого он может легко отделаться, если захочет и сделает соответствующее усилие. Психопаты и нервные дети не могут этого сделать, так как не в состоянии достаточно проявить волевое усилие» (63, 15). «Затруднения в саморегуляции своего поведения подростки испытывают не столько на когнитивном, сколько на аффективном и волевом уровне (неспособность тормозить себя, свои аффективные вспышки или противостоять мнению окружающих)», – считает С.А. Беличева (16,91).

Способность критически проанализировать и оценить свой поступок, поведение, предвидеть возможные последствия относится к числу качеств сформированной, устойчивой личности. В подростковом возрасте эмоционально-ценностное отношение к себе становится ведущим переживанием внутренней жизни подростка. Обостряется восприятие внешних оценок и самовосприятие, оценка собственных качеств становится насущной задачей подростка. Социальное поведение часто требует от подростка преодоления непосредственных эмоциональных реакций как со стороны партнера по общению, так и своих собственных, то есть требует определенной гибкости эмоционального реагирования и переживания. Специфически подростковые адаптивные задачи, связанные с обретением самостоятельности, независимости, самоутверждением, не могут быть решены без развития способности регуляции переживаний.

Потеря же эмоционального контроля ведет к формированию психологической зависимости подростка от ситуации и ограничивает «репертуар его совладающего поведения» (136, 29).

Обязательным условием «совладающего поведения» является наличие не только адекватной самооценки, но и адекватность оценки ситуации подростком. По нашему же мнению, одну из центральных позиций в специфичности акцентуации как явления пограничного занимает не столько

критерий адекватности - неадекватности самооценки подростка, сколько неадекватность оценки им (подростком) травмирующей ситуации, обуславливаемая характерологическими особенностями. Внешне чрезмерно «сильная» поведенческая реакция подростка в травмирующей ситуации - не более чем его адекватный ответ на субъективно воспринимаемую опасность ситуации.

Одним из отличительных «признаков» акцентуации характера у подростков А.Е.Личко называет наличие определенного для каждого типа «места наименьшего сопротивления», обращение к которому создает конфликтную ситуацию и задействует механизм психологической защиты.

У взрослых психологическая защита - скорее, способ пассивного ухода от действительности (вытеснение, замещение, уход в болезнь и т.п.) и «...сохранение внутреннего комфорта происходит в результате ... снижения действительности социального контроля и создания почвы для самооправдания..., в результате чего... конфликт не преодолевается, и...человек не может встать на путь самосовершенствования» (50, 78).

При анализе способов психологической защиты, применяемых акцентуированными подростками, обращает на себя внимание их «нестандартность» и потенциальная положительность. Содержательно способ психологической защиты у акцентуантов представляет из себя многократное усиление основного типа поведения. Абрамова Г.С. отмечает: «... в основе патогенеза акцентуации характера лежит частичный срыв социальной адаптации, который блокирует именно ту форму поведения, в сторону которой выражена акцентуация» (1,151). Так, например, если для гипертимного подростка характерна большая подвижность и неугомонность, то в ответ на травмирующее воздействие он пытается лишь еще более разнообразить и активизировать свою деятельность. Внешне же такого рода поведение воспринимается как упрямство, нежелание подчиняться «разумным»

требованиям конкретного человека, коллектива или общества в целом (здесь не имеется в виду грубое нарушение социальных норм).

В данном случае мы сталкиваемся с некоторым парадоксом: чрезмерно выраженное, часто неосознанное стремление подростка использовать свои самые лучшие качества для интеграции в общество воспринимается последним обычно лишь как «покушение» на свои нормы и правила и соответственно пресекается в довольно резкой форме. Это происходит на различных уровнях: межличностном, внутригрупповом, микросоциальном. Если для подростков с истероидным типом акцентуации характерен эгоцентризм и «ненасытная жажда внимания к своей особе» и т.п., то очевидна и демонстративная направленность поведения. А так же естественно, что отсутствие условий для удовлетворения потребности в признании повлечет за собой первоначально усиление демонстративности, а затем - нарастание эмоционального напряжения, за которым последует срыв адаптационных механизмов личности. Мы согласны с Василиюком Ф.Е. в том, что «...тип критической ситуации определяется характером состояния «невозможности» (34, 32), в котором оказалась жизнедеятельность субъекта. «Невозможность» же эта определяется, в свою очередь, тем, какая жизненная необходимость оказывается парализованной в результате неспособности имеющихся у субъекта типов активности справиться с наличными внешними и внутренними условиями жизнедеятельности. Тип ситуации, «проявляющий» черты той или иной акцентуации, может быть определен как ситуация фрустрации, для которой характерно «...сочетание сильной мотивированности к достижению определенной цели и препятствий на пути к ней» (34, 37). Причем «... фрустрационное поведение не обязательно лишено всякой цели, внутри себя оно может содержать некоторую цель... Важно то, что достижение этой цели лишено смысла относительно исходной цели или мотива данной ситуации» (34, 39).

С целью определить специфику типологического поведения подростков, мы сделали попытку выявить ведущие поведенческие реакции акцентуантов в ситуации фрустрации. Инструментом замера являлся тест «Рисуночной фрустрации» С.Розенцвейга.

Профиль фрустрационных реакций представляет собой соотношение направлений реакций (экстрапунитивная / внешнеобвинительная - Е, интрапунитивная / самообвинительная - J, импунитивная / безобвинительная - М) и типов реакций (с фиксацией на препятствии - ОД, с фиксацией на самозащите - ЕД, с фиксацией на удовлетворении потребностей N-P).

В результате анализа данных тестирования более чем 200 подростков в возрасте 14-15 лет, занимающихся в клубе (реальная группа новичков 1989 года), были установлены некоторые закономерности между типом акцентуации и типом поведения в ситуации фрустрации.

Для акцентуантов ЭПИЛЕПТОИДОВ ведущей является экстрапунитивная направленность с фиксацией на самозащите. Причем фактор Е, характеризующий разного рода проявления агрессии (обвинение, порицание, враждебность) представлен наибольшим количеством реакций. Общий паттерн 3х наиболее часто встречающихся в профиле факторов имел вид: $E > c > m$.

Обращает на себя внимание значительно превышающий норму показатель «чистой» агрессии (Е-Е), отражающий направленность на обвинение других лиц. Совершенно не представлен у эпилептоидов показатель, отражающий тенденцию извиняться, исходя из чувства вины (J-J), указывающий на способность видеть и признавать свою ответственность.

Показатель GCR, традиционно понимаемый как показатель социальной адаптации субъекта к своему окружению в группе исследованных подростков - эпилептоидов имеет процентное значение - 46, что для данной возрастной категории находится за пределами нижней границы нормы.

У подростков ГИПЕРТИМНОГО типа акцентуации характера ведущей является экстрapunитивная реакция с фиксацией на удовлетворение потребностей.

Среди Супер-эго паттернов своим низким значением выделяется показатель, говорящий об отсутствии способности увидеть собственную вину и извиниться ($J - J = 0$).

Общий паттерн по гипертимному типу имеет вид: $e > i > E$. Показатель GCR имеет процентное значение 53,5, что входит в пределы нормативных показателей.

ЛАБИЛЬНЫЙ тип характеризуется тем, что все показатели находятся в границах нормативных значений. Ведущая фрустрационная реакция имеет импунитивную направленность с фиксацией на самозащите и удовлетворении потребностей. Супер-эго паттерн $J - J = 0$.

Общий паттерн фрустрационных реакций лабильных подростков имеет вид: $e > m > M$. Показатель GCR составляет 59% и находится в границе нормы. Этот факт является некоторым подтверждением того, что из всех известных типов акцентуации характера именно лабильный считается наиболее адаптивным в силу своей подвижности и гибкости.

В качестве критерия адекватности поведения в ситуации фрустрации традиционно принимается оценка N-P, отражающая направленность испытуемого на решение проблем. С этой точки зрения наиболее конструктивными являются реакции гипертимного (e, i) и лабильного (e, m) типов, направленные на удовлетворение потребности.

Наиболее популярной реакцией среди всех выявленных нами типов является реакция, характеризующаяся ожиданием разрешения конфликтной ситуации от другого лица. За этим показателем может скрываться несформированность активной жизненной позиции, потребительское отношение подростка к другим людям.

Проведя структурный анализ понятия «акцентуация» (прил. 1), мы сочли необходимым ввести понятия «типологическая потребность», основное содержание которого соответствует типу акцентуации. Если биологические потребности (в физиологическом комфорте и т.п.), психологические и социальные (потребность в общении у подростков и т.п.) присущи в той или иной степени всем людям без исключения, то типологические потребности отражают особенность характерологического заострения конкретной личности. Типологическая потребность постоянно актуализирована у акцентуанта, и это придает фрустрирующий характер любой ситуации, независимо от целей конкретной деятельности, как только ситуация прекращает удовлетворять типологическую потребность.

По мнению Г.С.Абрамовой, понятия нормы психического развития и нормы психического здоровья связаны с социализацией человека, с его возможностью жить среди людей, быть «таким, как все» (1, 151).

Способность к социально-психологической адаптации - один из критериев выделения акцентуации характера. В.Я. Семке: с позиций адаптивных возможностей удастся выделить несколько вариантов личностного склада, отражающих разную степень социальной зрелости и приспособляемости личности: «...нормальный; сбалансированный; акцентуированный; препсихопатический и психопатический» (136, 94). К.Абрахам нормальным в социальном смысле считает человека, которому никакая слишком выраженная эксцентричность характера не мешает адаптироваться к интересам общества. По F. Haecker основным критерием нормы является «интеграция личности». В целом взгляд на социальную норму сводится к способности человека соответствовать интересам и запросам общества.

Несамодостаточность подобного понимания становится очевидной, если обратиться к проблеме соотношения социальной нормы и индивидуальности человека в обществе. Как показывает практика, процесс социализации личности подростка интеграции его в обществе, усвоение норм и

правил человеческого общежития не всегда сопровождается положительной адаптацией. Иногда наблюдается прямо противоположное. По мнению В.Г. Норакидзе, дезадаптированность человека может быть прямым следствием высокой степени и полноты его социализированности (113, 29).

Польский психолог К.Домбровский считает, что сама способность «... всегда приспосабливаться к новым условиям и на любом уровне являться чем-то, свидетельствующим о моральной и эмоциональной неразвитости. За этой способностью скрывается отсутствие иерархии ценностей, эта позиция не содержит в себе элементов, необходимых для положительного развития личности и творчества» (134, 8).

С другой стороны, многое зависит и от позиции общества по отношению к «нестандартному» человеку. А.Менгетти говорит следующее о гениальности ребенка: «...сознание его при серьезном ... исследовании не отличается от сознания шизофреника-параноика. Но общество не считает его больным, потому что комплекс в этом случае совпадает с одной из социальных функций» (106, 52). Здесь мы видим интересное противоречие: с точки зрения психологии и психиатрии слишком яркая выраженность черт характера - фактически обязательное условие для дезадаптации, с точки же зрения социальной человек может быть «ненормален» психически или иметь проблемы психологического характера, но если он соответствует требованиям и нормам общественной жизни в поведении, то он находится в границе нормы. В этой связи представляется важным отметить значение не только личностной активности в процессе социализации, но и наличие «социального заказа» общества на личностное своеобразие и индивидуальность каждого растущего человека.

Определяя акцентуацию как своего рода индивидуальность (... в смысле яркого отличия от других людей поведением и т.п.), К. Леонгард тем самым задает изначальную противоречивость проблеме успешной социализации акцентуанта в обществе. Процесс социализации как процесс

усвоения индивидом социального опыта (И.С. Кон, Е.С. Кузьмин и др.) в некотором отношении прямо противоположен процессу индивидуализации личности, предполагающему обособление человека от тех самых норм «всего общества» в силу его непохожести, нестандартности поведения, убеждений и взглядов на жизнь. Казалось бы разнонаправленность процессов индивидуализации и социализации – явление, объективно отражающее действительность.

В.Франкл указывает на неизбежность противоречия индивидуальности и социальной нормы: «Чем более специфичен человек, тем менее он соответствует норме - как в смысле средней нормы, так и в смысле идеальной» (154, 219). Серьезная ошибка оценки поведения человека, по мнению В.Франкла, заключается в том, что «... все достойное и полноценное в человеческом поведении сводится к социальной корректности и ею же исчерпывается. Утверждение о том, что в индивидуальном поведении ценным является только то, что выгодно сообществу, с нравственной точки зрения несостоятельно. Такая этическая предпосылка привела бы к обеднению ценностей человеческого существования. Легко показать, что в мире ценностей существуют целые области сугубо личного, «индивидуального пользования». Это те ценности, которые могут или должны реализовываться за пределами всякого сообщества и независимо от него. Сюда относятся, например, все те ценности, которые мы называли ценностями переживания. Они находятся целиком за пределами влияния сообщества».

Однако индивидуальность человека как существа социального не имеет смысла вне общества, вне условий в которых она и проявляется; ценность индивидуальных особенностей личности всегда связаны с сообществом, в котором она существует.

«Врастание» человеческого индивида в социальную среду, по мнению В.Е. Кемерова, оборачивается постепенным его обособлением. «Он (индивид) устанавливает с этой средой предметно-деятельные связи, обна-

руживая в ней смысл своей жизнедеятельности, осознает свою зависимость от других людей, а через осознание этой зависимости - и свое собственное бытие, свое собственное «Я». В результате его связь с внешним миром (и зависимость от него) становится все более опосредованной, все менее наглядной и ощутимой. Именно вследствие освоения того или иного содержания, тех или иных форм общественной жизни, личность оказывается в состоянии занять «свое собственное», относительно самостоятельное положение в общественном бытии и в соответствии с этой позицией - способной варьировать свое поведение» (70, 149).

Интересный взгляд на проблему соотношения всестороннего гармонического развития человека с формированием и «развертыванием» его своеобразия как индивидуальности и как представителя определенного типа - конституционального, психологического, социального дан в работе Б.И. Додонова (50). Автор, указывая на принципиальную ошибочность классической количественной трактовки типов, обнаруживает диалектическую взаимосвязь «типологических крайностей» и всесторонность развития личности. Суть этой взаимосвязи в том, что: «...это иной способ доминирования по сравнению с тем, что имеет в виду классическая теория типов. Доминирование не путем вытеснения других стремлений человека, а путем превращения в своеобразного их лидера, «ведущего» (50, 177).

В.В. Сериков (137, 30) отмечает, что «... сущностное существование человека ... состоит не в его социальности как таковой, а в его способности осмысливать (придавать смысл), субъективировать действительность, внося в природу и социум на всех их уровнях свое субъективное начало, ...«передача культуры» - это лишь внешняя сторона воспитания. Собственно воспитательное отношение - это создание личностно утверждающей ситуации, обеспечивающей становление опыта субъективирования».

Подобный подход позволяет рассматривать социализацию индивида как необходимые стороны и взаимообусловленные этапы единого процесса

развертывания личностного своеобразия индивида в условиях открытой социальной среды

Соблюдение «золотой середины» между этими двумя, казалось бы, разнонаправленными процессами, возможно, на наш взгляд, лишь при условии поэтапности актуализации их в период становления личности. Человек должен сохранить и по возможности развить свою индивидуальность, но сделать это он может лишь при условии осознанного выбора предпочитаемого вида деятельности. Выбор должен обеспечиваться разноплановостью осваиваемых подростком деятельностей, разноразнообразием его участия в них. Осознанность выбора должна быть гарантирована достаточно глубокими знаниями, умениями и навыками подростка в спектре предлагаемых видов деятельности. Многофакторность же социально положительного взаимодействия подростка со средой, осуществляемая через разноплановую деятельность и взаимоотношения должна способствовать тренинговой наработке социально и психологически адаптивного, и в то же время индивидуального стиля поведения.

Исходя из этого, мы сделали два предположения: во-первых, «естественный», неорганизованный институционально процесс социализации личности в обществе может проходить лишь за счет ущерба для этой личности, путем потери индивидуальности и приобретения личностью неких социально одобряемых поведенческих «клише». Сохранение своеобразия личности в данном случае сопряжено либо с тяжелыми внутренними конфликтами, либо с нарушениями общепринятых норм социума (отклоняющееся поведение). Во-вторых, «специально организованная» среда неформальной передачи жизненного опыта позволяет сделать основным содержанием процесса социализации развертывание внутреннего своеобразия личности и, таким образом, способствует ее индивидуализации.

Адаптированность вообще как свойство личности и способность человека к социально-психологической адаптации является одним из цен-

тральных критериев перехода акцентуантом границ нормы (психологической и социальной). С.Б.Семичов отмечает: «... пока акцентуант остается адаптированным, нет оснований говорить об отклонении от нормы» (15, 130).

Но если говорить о социальной адаптации, то целый ряд исследователей (А.Е.Личко и др.) говорят о факультативности нарушений социальной адаптации при акцентуациях характера.

Акцентуацию характера некоторые исследователи относят к случаям парциальной дезадаптации, предполагающей предельное напряжение адаптационных механизмов: «... сосуществование парциального повышения функции одновременно с парциальным снижением ее вообще характерно для так называемых «кризисных состояний», несущих в себе двойной потенциал - позитивный и негативный, поскольку они, с одной стороны, представляют собой возможность для достижения закаливания, а с другой – опасность трансформации в болезнь» (135, 86).

В данном случае очень важной представляется сама идея амбивалентности состояния, возможности развития как отрицательных, так и положительных потенциалов. Будучи перенесена на социально-педагогическую почву воспитательного учреждения применительно к работе с акцентуированными подростками, она становится одним из системообразующих оснований модели педагогической коррекции характерологических девиаций несовершеннолетних.

И.Ф.Обросов указывает на то, что «... склонность психопатических личностей реагировать избирательно формируется не сразу. В инициальной (начальной) стадии... наблюдаются...различные «личностные напластования», приобретающие характер «факультативных признаков», по сути своей являющиеся средствами психологической защиты» (цит. по 134, 51).

А.Менгетти отмечает принципиальную позитивность механизмов психологической защиты: «... жизнь с самого рождения одарила его под-

ростка многочисленными средствами и механизмами защиты. Те искаженные, невротические механизмы, о которых мы знаем из психоанализа, в принципе все происходят от изначальной структуры жизни. Этим я хочу сказать, что все механизмы защиты позитивны по своей природе...» (106, 66).

Социально-психологический аспект рассмотрения акцентуации теснейшим образом связан с проблемой соотношения характерологических особенностей личности и девиантного поведения.

Очевидным кажутся два положения: во-первых, что все несовершеннолетние правонарушители являются как минимум акцентуированными подростками (в остальном диагностируются ЗПР, те или иные психические заболевания и т.п.), с другой – далеко не все акцентуированные подростки – правонарушители (довольно большое число акцентуантов отличаются хорошей социально-психологической адаптацией). В данном случае целесообразно ответить на вопрос: правомерно ли рассмотрение каждого дезадаптированного акцентуанта как потенциального или реального «трудного»? Исследования показывают (11, 46), что решающее значение в данном случае играет направленность личности. При отсутствии криминальной направленности личности отклонения в поведении, обусловленные психической патологией, могут выражаться в совершении правомерных, не нарушающих закон действий. В структуре же личности правонарушитель наряду с болезненными отклонениями наблюдаются принципиально иные не патологические явления, например такие, как корысть, склонность к паразитизму, убежденность в безнаказанности и т.д.

Таким образом, акцентуация характера может быть понята:
с точки зрения психиатрии:

1. Крайний (явная акцентуация) и обычный (скрытая) вариант нормы психического здоровья, которые в результате воздействия длительных неблагоприятных факторов окружающей среды могут выступить в качест-

ве важнейших причин предболезненного развития в первую очередь психопатий;

с точки зрения психологии:

2. Обычный вариант возрастной психологической нормы, характеризующийся онтогенетически обусловленными изменениями эмоционально-волевой сферы личности, при неблагоприятных условиях социальной среды могущий привести к предельному напряжению психологических адаптационных механизмов;

3. Вариант онтогенетической сензитивности эмоционально-волевой сферы личности в пубертатном периоде;

с точки зрения социальной педагогики:

4. Важнейший психобиологический фактор отклоняющегося поведения, проявляющийся в типологически обусловленных вариантах нарушения социальной дезадаптации разного уровня (девиантное, делинквентное поведение).

Очевидно, что причиной подобного разнообразия точек зрения на проблему понимания акцентуации, являются различия в категориальном аппарате разных наук и специфичность рассматриваемых ими ее аспектов.

Тем не менее, во всех трех выше приведенных подходах в трактовке явления акцентуации заложен семантический оттенок двойственности, динамичности.

Психиатрическая трактовка «факультативности» проявления типологических черт раскрывает перспективы «закаливания» организма в процессе преодоления критического состояния.

Психологическая точка зрения на изменения эмоционально-волевой сферы подросткового периода развития демонстрирует сензитивность и принципиальную положительность происходящих процессов.

Социально-педагогическое понимание «девиантности» подразумевает не только отклонения социального характера, но и необычность одаренности.

К сожалению, в основном «положительные» аспекты пограничных явлений лишь упоминаются либо декларируются. В практике же работы решаются вопросы воздействия на «негативные» проявления характерологических особенностей.

Попытка интегрировать имеющиеся подходы применительно к педагогической действительности и определить специфику педагогического взгляда на проблему акцентуации приводит к необходимости рассмотрения именно «положительного» ее потенциала. Не отрицая возможных срывов, негативных проявлений акцентуации в реальной действительности, мы попытаемся в данной работе проследить перспективы развития этого явления в качестве основы индивидуального своеобразия личности.

Таким образом, признавая и имея в виду вышеперечисленные определения, мы будем понимать акцентуацию как амбивалентное психическое состояние, обладающее потенциалом положительного продуктивного развития, и рассматривать на двух уровнях: на уровне типа, на уровне латентного состояния, не имеющего ярких проявлений в поведении, и на уровне черты индивидуальности.

На основе проведенного теоретического исследования, предположим, что основными показателями акцентуации характера как типа, являются:

- наличие типологической потребности;
- сниженный уровень самоконтроля;
- непродуктивность поведения в ситуации фрустрации;
- общий низкий уровень социально-психологической адаптации;
- аффективность поведения;
- замкнутость личности на типологические проблемы.

Основными показателями акцентуации характера как черты индивидуальности являются:

- наличие потребности в самореализации, самообразовании, саморазвитии;
- высокий уровень самоконтроля;
- продуктивность поведения в ситуации фрустрации;
- общий высокий уровень социально-психологической адаптации;
- развернутость личности во вне.

В дальнейшем, вслед за А.Е.Личко под акцентуацией характера мы будем понимать «... крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим» (87, 34).

Существует две наиболее распространенных классификации акцентуаций характера, предложенные К.Леонгардом и несколько позже А.Е. Личко. В обеих классификациях (правда, с некоторыми содержательными и терминологическими особенностями) используются такие названия типов как гипертимный, эпилептоидный, демонстративный, неэмпатичный, истероидный, лабильный, сензитивный и т.д. Содержательное описание этих типов довольно подробно дано в вышеуказанных работах, поэтому мы лишь будем по ходу дальнейшего изложения обращаться к наиболее важным особенностям того или иного типа. Более того, в данной работе мы ограничимся анализом лишь тех типов акцентуации, которые имели место в практике нашей работы в учреждении дополнительного образования (гипертимный, эпилептоидный, лабильный).

1.2. Педагогическая диагностика акцентуаций характера

Находясь на границе нормы и патологии, акцентуанты в реальной жизни часто остаются в некоем вакууме пространства, именуемого специалистами областью пограничных отклонений. Методы медицинского, психотерапевтического воздействия применяются практически лишь в случаях тотальной дезадаптации, когда поведение подростка становится полностью деструктивным, и он подпадает под определение ненормального, больного. В тоже время проблемы, связанные с характерологическими особенностями подросткового возраста, заявляют о себе фактически постоянно, требуя со стороны педагогов адекватных, своевременных мер воздействия.

В основном эти особенности проявляются в поведении (постоянно - при явной акцентуации и в критических, стрессовых ситуациях - при скрытой) подростка в виде разного рода отклонений от «...нормы внешне наблюдаемых действий (поступков)» (77, 72), привлекающих внимание своей «необычностью».

Способность педагога занять верную позицию по отношению к «нестандартному» подростку во многом зависит от его (педагога) внутренней положительной, оптимистичной оценки личности воспитанника и от точности диагноза типа акцентуаций.

Общезвестны опросники К. Леонгарда, Х. Шмишека, Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого, П.П. Горшенина, доказана высокая валидность ПДО А.Е. Личко по определению типа акцентуации. Но следует признать, что использование этих методик в практике педагогической деятельности проблематично, не из-за их недоступности, но по причине довольно большого объема тестов, трудоемкости их заполнения и обработки.

В современных условиях школы определение типа акцентуации подростка - фактически обязательная задача психолога при индивидуальном обследовании учащегося. Но на индивидуальное обследование направля-

ются подростки, поведение и перспективы неблагоприятного социального развития которых уже вызывают серьезные опасения педагога. Иными словами, неадекватность поведения подростков, повышение конфликтности в общении с педагогом и, что вероятнее всего, очевидная малоэффективность применяемых педагогом мер воздействия, заставляют его (педагога) искать объективные причины создавшегося положения, обращаясь за психологической консультацией. А это свидетельствует о произвольности приемов и методов работы, применяемых педагогом в работе с подростком, их опоре лишь на субъективную оценку внешнего поведения воспитанника. Работа педагога с проблемным ребенком зачастую осуществляется стихийно, методом проб и ошибок. Коррекционная деятельность нередко направлена на ликвидацию внешних признаков наблюдаемого явления отклонений в поведении.

При этом часто к отклонениям поведения, психологическая природа которых «... совершенно различна, применяются одинаковые методы воспитания» (99, 93). Но, как верно подметил И.А. Цевский (9,56), внешнее проявление - грубость ученика на уроке - может быть следствием целого ряда причин (общее физическое переутомление, реализация желания нагрубить учителю и т.п. и т.д.). В этих условиях неверно поставленный «педагогический диагноз» приведет к неадекватности реагирования педагога на поведение подростка.

Желая определить различия в характере оценки в среде педагогов, работающих в разных сферах микросоциума, мы составили довольно простой опросник, состоящий из пар определений, первое из которых было взято из литературных источников, а второе выявлено с помощью компьютерной программы «TESAL» и представляло собой противоположное по семантической окраске понятие (аккуратный - педагогичный, агрессивный - настойчивый и т.п.).

Опросник предъявлялся последовательно классному руководителю и педагогу клуба относительно подростка, предварительно продиагностированного по Патохарактерологическому Диагностическому Опроснику А.Е.Личко (далее ПДО) и имеющего четко выраженный тип акцентуации. В инструкции предлагалось из двух определений пары выбрать одно, наиболее подходящее для характеристики данного подростка. В результате в подавляющем большинстве случаев оценки педагогов школ оказались более негативны, чем оценки педагогов учреждений дополнительного образования.

Поясняя свой выбор, учителя указывали на причины, затрудняющие обучаемость данного подростка, отрицательно влияющие на его дисциплину, на способность усвоить материал и т.д. Педагоги же клуба при прочих равных условиях несколько чаще отмечали позитивность индивидуальных характерологических черт, их полезность для успешности подростка в избранном виде деятельности.

Так, подросток Женя П., 15 лет (шизоидный тип акцентуации) получил следующие оценки: классный руководитель : «... подросток малообщителен, невнимателен, на уроках постоянно занимается своими делами»; педагог клуба: «Евгений очень вдумчиво относится к порученному делу – оформлению личных карточек на членов клуба. Регистрационные списки составляет очень точно, получил благодарность в приказе штаба за аккуратное выполнение постоянного поручения...».

Дмитрий С., 14 лет (эпилептоидный тип) был охарактеризован учителем как «замкнутый... обидчивый... драчливый»; педагог клуба отметил успехи подростка в руководстве трудовым взводом (текущий ремонт помещений), его требовательность по отношению к подчиненным, упорство в достижении цели.

Мы ни в коем случае не хотим сказать, что в характеристиках учителей не было ничего хорошего о подростках, а в характеристиках педагогов

клуба - плохого. Приведенные примеры лишь отражают, на наш взгляд, некоторую тенденцию.

В целом же, в оценках поведения акцентуированных подростков преобладает негативизм. Причем это касается прежде всего основных характеристик типов. Например, основное свойство эпилептоидного типа - его склонность «... к состояниям злобно-тоскливого настроения с постепенно накапливающим раздражением и поиском объекта, на котором можно сорвать зло. Для него характерны ... мелочная аккуратность, скупуплезность, дотошное соблюдение всех правил» и т.д. (А.Е.Личко 84, 86). Аналогичные цитаты можно было бы продолжить.

Подобные сугубо отрицательные характеристики со всей определенностью формируют и соответствующий взгляд на проблему организации работы с акцентуированными натурами, понимаемую в основном как компенсация и исправление имеющихся дефектов. В дальнейшем мы попытаемся доказать некоторую неправомерность такого рода воздействия.

Совершенно не желая снизить значимость самого процесса оценивания, и признавая, что «... качество оценочной деятельности педагога - существенный критерий качества всей педагогической работы» (37, 28), нам бы хотелось отметить ее малую эффективность применительно к оценке индивидуальных характерологических особенностей личности. Основная причина, думается, заключается в низкой структурированности самого процесса оценивания. Сложно поставить точный «диагноз», если не знать, что именно диагностируется, каковы этапы и критерии диагностики. Недостаточная продуманность системы признаков, «по которым можно фиксировать проявление того или иного факта, отсутствие единства требований в применении этих признаков всеми участниками наблюдений» - одно из самых слабых мест в процессе организации педагогического наблюдения с целью диагностики, по мнению Ю.К.Бабанского (11, 67).

Еще раз оговоримся, проявлению личностного подхода к воспитаннику, творчеству педагога в подборе конкретных форм и приемов работы с подростком должен предшествовать четко структурированный этап педагогической диагностики. И не только предшествовать, но и постоянно сопровождать процесс воспитания в форме анализа педагогом конкретных педагогических ситуаций, своих действий, поведения воспитанника, прогресса или регресса в его развитии. Особенно важен этап «педагогической диагностики» при организации целенаправленного воспитательно-коррекционной работы с подростком, так как от верности поставленного «диагноза» зависит определение этапов коррекции, верность при оценке ответной реакции подростка на конкретные приемы и методы воздействия и т.п.

Безусловно, ни о какой подмене психологической диагностики личности не может быть и речи, но рассматривая вопрос о педагогической коррекции характерологических особенностей подростков, мы столкнулись с практически полной неспособностью педагогов верно оценить тип акцентуации воспитанника.

Изучению степени адекватности отражения педагогом характерологических особенностей подростков посвящена работа А.А. Реана (126). Автор сделал попытку ответить на вопрос: чего чаще всего не замечает педагог в характере подростка? Выводы оказываются неутешительными: «... педагоги вообще плохо выделяют специфично - индивидуальные особенности в личности подростков – делинквентов» (126, 143). В частности, фактически не замеченными остались черты эмотивности (повышенная чувствительность и впечатлительность) - в 100% случаев; циклотимности (циклические колебания настроения) - 91%; застревания (повышенная обидчивость и аффективность) - 83%.

Напомним, что речь шла об оценке подростков, состоящих на учете ИДН, с нарушенной адаптацией, выраженность характерологических осо-

бенностей у которых (по всем имеющимся в литературе исследованиям) должна быть (и есть по данным психологического тестирования) достаточно высокой.

К сожалению, автор не сделал попытку проанализировать причины столь низкой адекватности оценивания, указав лишь на блокирование адекватности познания педагогом личности подростка за счет действия определенного стереотипа подростка-делинквента.

По нашему же глубокому убеждению, эффективность оценивания в данном случае и не могла быть высока, так как анализ мнения педагогов производился, по всей видимости, лишь на основе стандартных школьных характеристик, содержание которых отражает чаще всего показатели, актуальные для осуществления успешного процесса обучения (успеваемость, дисциплина на уроке, отношение к воспитательным воздействиям педагога, участие в общественной жизни класса и статусное положение в коллективе учащихся). Если же характеристика дается «трудному» подростку, то подлежат перечислению наиболее тяжкие его проступки и привычки (курение, прогулы и т.п.). Приведенная А.А. Реаном в качестве примера характеристика на подростка Леонида Я. (126, 143) – типичнейшее тому подтверждение. Имея в процессе работы возможность ознакомления с большим количеством «сопровождающих» психолого-педагогических характеристик (при переводе подростка из школы в школу, при постановке несовершеннолетнего на инспекторский учет, при направлении в спецшколу и спецучилище), мы убедились, что основное содержание их сводится к формальному перечислению фактов поведения по довольно произвольно отбираемым критериям. Психологическая ценность характеристик педагогов без наличия точных тестовых замеров довольно проблематична, а собственно педагогическая, должна отражать специфику взаимодействия, построение взаимоотношений с подростком, эффективность тех или иных

способов воздействия педагога на личность воспитанника, анализ «зоны ближайшего развития» личности и т.д., обычно и вовсе отсутствует.

Причины этого, думается, в следующем:

1. Отсутствие целостного плана педагогической диагностики личности воспитанника.

2. Отсутствие плана анализа «сферы проблем».

3. Фрагментарность объяснения фактов, наблюдаемых в поведении, общении и деятельности подростка, отсутствие попыток обобщения наблюдаемых фактов, их типизации.

4. Отсутствие прогнозирования поведения подростка на основе анализа индивидуальных особенностей личности и существующего уровня развития.

5. Отсутствие анализа подбора и оценки эффективности применяемых способов и методов построения педагогического воздействия.

На основании проведенного нами опроса среди педагогов школ и клубных учреждений Центрального района г. Тюмени были получены интересные результаты. Педагогу клуба предлагалось охарактеризовать трех учеников (воспитанников), предварительно проанкетированных на предмет определения типа и степени акцентуации характера по «ПДО», и назвать те критерии, которыми они пользовались в процессе работы. Подростки относились к случаю явной ярко выраженной акцентуации. Аналогичное задание предлагалось педагогу школы (классному руководителю подростка). Всего было опрошено 34 учителя и 12 педагогов клуба.

В результате выявилась следующая картина (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнительно-сопоставительный анализ оценочных суждений педагога о личности подростка с результатами диагностики акцентуации характера

Тип акцентуации	Гипертимный	Эпилептоидный	Лабильный
Оценка классного руководителя	40	54	100
Оценка педагога клуба	34	42	80

Числовое выражение - взвешенная величина $\Sigma 2/1 \times 100 \%$

1 - абсолютная величина не замеченных педагогом пиков акцентуаций;

2 - абсолютное число подростков, имеющий соответствующий тип акцентуации.

Как видно из приведенных таблиц, уровень совпадений в оценке типа акцентуации подростков с реально диагностируемым у педагогов клуба несколько выше, чем у педагогов школ. Черты лабильности (потребность в тесном эмоциональном контакте), не замеченные классным руководителем, в ряде случаев отмечались педагогом клуба. Справедливости ради стоит отметить, что основной процент этих совпадений дали оценки подростков – девушек, что может быть обусловлено более тесными эмоциональными отношениями в силу половой принадлежности.

И учителям и педагогам клуба предлагалось пояснить «ход мыслей», приводящий их к тому или иному выводу. В результате ответов выявились некоторые закономерности.

Четко диагностируется наличие яркой выраженности той или иной черты характера (о гипертимных подростках сразу же говорят: «Очень общителен, не может на одном месте усидеть») и т.д. В основном доля верных оценок особенностей характера подростков связана у педагогов с правильностью определения типа ВПД. Наиболее ярко в повседневном пове-

дении отражаются базовые черты темперамента. Именно поэтому по внешнему поведению сразу же различают гипертима от шизоида, эпилептоида подростка от психастеника и т.п.

Гораздо хуже обстоит дело со способностью определить степень проявления акцентуации. В подобных случаях чаще ограничиваются определениями типа «сильно», «чрезмерно» и т.п., причем само наличие подобных определений у учителей школ находится в прямой зависимости от субъективной оценки «трудности» данного подростка (а не от индивидуальных особенностей характера!). Чем более «труден» данный подросток, тем более яркая выраженность характерологических особенностей отмечается педагогом. Более того, смысловая наполненность определения «трудности» подростка часто сводится педагогом к перечислению акцентуированных черт характера, отрицательно оцениваемых (подросток труден именно потому, что чересчур общителен или слишком замкнут и т.п.).

Но, если эмпирическая диагностика типа акцентуации подростка педагогом оказывается в целом верной, то что касается дальнейших звеньев цепочки «педагогического диагностирования», то она фактически отсутствует. В нашем случае лишь два педагога школы (люди с большим опытом работы) связали яркую выраженность черт характера учеников с непереносимостью ими некоторых, определенного рода ситуаций. Так, о подростке-сензитиве было сказано, что он очень застенчив, робок и в силу этого болезненно реагирует на насмешки товарищей и публичные негативные оценки педагогов.

Обобщение результатов эмпирического исследования эффективности процесса «педагогического оценивания» характерологических подростковых особенностей позволило обосновать необходимость формирования своеобразного алгоритма педагогической диагностики акцентуаций.

По нашему мнению, процедура постановки педагогического диагноза должна в обязательном порядке включать в себя:

1. Эмпирическую оценку подростка на основе наблюдений, опросов (родителей, друзей и т.д.), бесед, изучение документации,
2. Первоначальный вывод о типе акцентуации,
3. Подбор фрустрирующих ситуаций, соответствующих типу акцентуации,
4. Моделирование типологически фрустрирующих ситуаций,
5. Анализ реального типа реагирования подростка на предлагаемый тип фрустрирующей ситуации,
6. Заключительный вывод о типе акцентуации, на основе обобщения полученных результатов.

С целью повышения эффективности постановки «педагогического диагноза» педагогам было предложено охарактеризовать тех же подростков по разработанному нами опроснику (см. прил. 2), включавшему упрощенный алгоритм постановки педагогического диагноза. Результаты отражены в таблице № 2.

Таблица 2

Сравнительно-сопоставительный анализ оценочных суждений педагога о личности подростка с результатами диагностики акцентуации характера по алгоритму

Тип акцентуации	Гипертимный	Эпилептоидный	Лабильный
Оценка педагога клуба (суждение)	34	42	80
Оценка педагога клуба по алгоритму	25	36	77

Числовое выражение - взвешенная величина $\Sigma 2/1 \times 100 \%$

1 - абсолютная величина не замеченных педагогом пиков акцентуаций;

2 - абсолютное число подростков, имеющих соответствующий тип акцентуации.

Как видно из таблицы, число верно поставленных диагнозов возросло. Присутствуя по вопросам работы на консультациях школьного психолога, при выдаче им рекомендаций учителю школы, мы заметили такой факт. Как только педагог уяснил для себя критерии анализа акцентуации, он тут же находил аналогичные примеры проявления характерологических особенностей у других учащихся. Подобная же закономерность наблюдалась и на родительском собрании с участием психолога при диагностике родителями своих детей. Это, по нашему мнению, может свидетельствовать в пользу именно эмпирической диагностики характерологических отклонений. В любом случае, педагогу необходимо сопоставлять результаты субъективной оценки себя подростком по тесту со своими наблюдениями из практики общения.

Кроме того, диагностика типа акцентуации должна сопровождаться в обязательном порядке оценкой социальных факторов развития подростка. Критерий адаптированности-неадаптированности акцентуированного подростка к условиям микросоциума подлежит обязательному рассмотрению в силу своей неоднозначности. Поясним. Нами проведен сравнительный анализ результатов обследования подростков, занимающихся в 9 классе средней школы г.Тюмени, с ребятами девятиклассниками школы-комплекса города специализированной для работы с «трудными» детьми, подростками, состоящими на учете ИДН района и воспитанников клуба 14-15 летнего возраста. Всего было обследованно по 30 человек. Полученные данные в целом соотносимы с имеющимися в литературе и отражают существующую закономерность: чем «труднее» подросток в социальном смысле, тем ярче выражены черты акцентуации в его поведении. Если в средней школе акцентуированность диагностируется приблизительно у 45-50% учащихся, то 96,5% подростков школы-комплекса могут быть отнесены к тому или иному типу акцентуации. Тестирование сопровождалось опросом классных руководителей, которых просили назвать фамилии «труд-

ных» учащихся в классе. В средней школе у всех ребят, отнесенных педагогами к «трудным» выявлялись черты того или иного типа акцентуации. Вместе с тем к акцентуантам по результатам исследований были отнесены подростки, характеризуемые педагогами только в положительном отношении. Казалось бы, подобный факт служит подтверждением заключения исследователей: «...в норме акцентуация не мешает успешной адаптации подростка» - но при выборочном более детальном обследовании небольшой группы ребят из «адаптированных акцентуантов» нам удалось выявить факты, которые в силу малочисленности обследованных не позволяют говорить о закономерностях и тенденциях, но тем не менее могут быть основанием для выдвижения предположений. Так, несмотря на удовлетворительную адаптацию в школе, высокое рейтинговое положение в коллективе класса, устойчивую успеваемость в учебе, подтверждаемую психологическими показателями шкал интеллекта, положительные характеристики поведения со стороны учителей, некоторые подростки являлись выраженными акцентуантами. Желая исключить возможные случайности при тестировании с помощью опросника Х. Шмишека, с их согласия этих ребят, они были дополнительно протестированы по ПДО (А.Е.Личко). Показатели типа акцентуации двух исследований фактически совпали.

Обследование ситуации в семье выявило ее внешнюю благополучность, достаточный материальный и образовательный уровень родителей (неполных семей в этой группе не обнаружилось). Сложности отмечались лишь в сфере взаимоотношений родителей и детей, и родителей между собой.

Все «внешние» характеристики явно свидетельствовали, что перед нами - успешно адаптированные подростки, выраженность черт акцентуации которых - лишь следствие проявления личной индивидуальности.

Так, в одной из семей мать сочетала в стиле общения с сыном черты потворствующей и доминирующей гиперпротекции (вседозволенность

«кумира семьи», подконтрольность его каждого шага) и черты гипопротекции (полное отсутствие истинного интереса к делам, волнениям и увлечениям сына). В школе подросток характеризовался только с положительной стороны, являясь одним из самых успевающих и самых авторитетных для одноклассников. В результате обследования у мальчика определен ярко выраженный гипертимно-истероидный тип акцентуации. При беседе же со школьным психологом и ознакомление с его рабочими материалами по подростку, которые указывали на наличие у мальчика высокого уровня тревожности, неуверенности в себе, сложностей в общении. Все это позволило предположить, что акцентуация носит внутриличностный, скрытый характер.

Аналогичная картина проявилась в процессе анализа типов акцентуации характера подростков, занимающихся в клубе. За период проведения исследования (несколько лет) количество акцентуированных подростков в клубе не падает ниже 84 процентов от общего числа занимающихся. Причем подавляющее большинство этих подростков не имеют отрицательных социальных оценок. Чаще всего, они характеризуются как обычные, твердые середнячки, не без некоторых недостатков, но в целом о них «ничего особенно плохого сказать нельзя». Теоретически, подобные случаи должны быть отнесены к категории нормы, учитывая, что «в норме акцентуация не препятствует удовлетворительной социальной адаптации...». Но можно ли говорить об успешности социализации такой личности в дальнейшем?

Отсутствие ярко выраженных в поведении черт акцентуации характера (явной акцентуации по А.Е.Личко) вовсе не свидетельствует о полном благополучии подростка в социально-психологическом смысле, хотя и относится специалистами к обычной норме. Внешняя замаскированность, непроявляемость в ежедневном поведении в форме ярких легкоопределимых «на глаз» типических реакций, затрудняя диагностику, тем не менее

не выключает действия центрального механизма акцентуации: избирательную

непереносимость действия психогенных факторов, адресующихся к «месту наименьшего сопротивления». И если для гипертима непереносима ситуация и условия жесткой дисциплины, то не следует забывать о том, что дисциплина - это не только «казарменность» закрытых учебных заведений, но и самая обычная повседневная необходимость не опаздывать на уроки, излишне категорично высказанное родителем требование быть дома к 9 часам и т.п. И в то время как подросток с явной акцентуацией, «устроив скандал», добьется своего, то внешне социализированный, адаптированный подросток со скрытой акцентуацией может уступить к вящему удовольствию «воспитателя». Но не проявленные в поступке, слова действия механизмов психологической защиты могут стать причиной развития серьезных внутриличностных конфликтов.

Таким образом, очевидно, недостаточен показатель внешней успешности адаптации. Или, иными словами, отсутствие ярко выраженных особенностей поведения, а тем более отклонения его в негативном направлении не может служить исчерпывающим условием успешности социализации и адаптации (как критерия сохранения акцентуированных черт характера в границах нормы).

Необходим детальный анализ микросоциальной среды развития и общения подростка с раннего детства, учет наиболее ярких, запомнившихся окружающим, событий его жизни. Совокупность подобного рода информации может помочь педагогу при определении типа акцентуации подростка с целью индивидуализации работы. Один из вариантов карты для сбора подобного рода информации приведен в прил. 3.

Таким образом, мы доказали принципиальную важность этапа «педагогической диагностики» при организации воспитательно-коррекционной деятельности.

Осуществление практической коррекционной деятельности связано не только с педагогической диагностикой самого явления акцентуации, но и с диагностикой эффективности применения конкретных коррекционных мер. Существующие диагностические средства не позволяют определить, что же именно приводит акцентуанта к успешной социализации и индивидуализации – либо естественный процесс взросления, либо специально организованная педагогическая среда. Проводимые нами в течение ряда лет периодические замеры типа акцентуации у подростков (начиная с 13 лет и до семнадцатилетнего возраста) показывают минимальную динамику профиля у отдельного исследуемого, что не может служить достаточным основанием для определения наличия каких-то изменений, новообразований, происшедших в личности, либо, напротив, отсутствия таковых.

Необходимы дополнительные косвенные доказательства качественной переориентации акцентуированных черт характера. Проведенный нами в первом параграфе анализ явления акцентуации делает возможным привлечение в качестве одного из показателей успешности осуществления процесса педагогической коррекции акцентуантов характеристик оптимальной социально-психологической адаптации. Поясним.

В ходе исследования, проведенного Э. Сигельман, Дж. Блоком и др. (49, 381) на достаточной выборке были выявлены описательные характеристики, максимально положительно определяющие оптимальную социально-психологическую адаптацию.

К таковым были отнесены следующие характеристики человека:

1. Дружественный, способный к близкому общению;
2. Исключительно надежный и ответственный человек;
3. Рефлексирует свои мотивы и поведение;
4. Продуктивный, доводит дело до конца;
5. Социально восприимчив в широком смысле;
6. Поведение не противоречит собственным этическим принципам;

7. Ценит свою независимость и самостоятельность;
8. Откровенен и искренен в общении с другими;
9. Способен проникнуть в суть важной проблемы;
10. Искренне ценит интеллект и знание;
11. Спокоен, мягок в обращении;
12. Ведет себя тактично, участливо;
13. Имеет широкий круг интересов.

Очевидно, что вся вышеназванная совокупность характеристик может быть сгруппирована и определена условно следующим образом:

3, 6 - регулятивность самоконтроля;

2, 4 - высокий уровень сформированности деловых качеств;

1, 8, 12, 11 - характеристики общения, которые могут быть использованы в качестве показателя психологического комфорта;

5, 13 - характеристики продуктивной «развернутости» личности во вне

10, 7 - характеристика индивидуализации как осознанной самостоятельности.

Как видим, в понимание успешной адаптированности включены и выделенные нами выше важнейшие характеристики проявления акцентуации как черты индивидуальности:

- наличие потребности в самореализации, самообразовании, саморазвитии (7, 10);

- высокий уровень самоконтроля (подразумевает осуществление важнейшей своей функции - регулятивной - 3, 6);

- развернутость личности «вовне» (5, 13);

Сюда же могут быть отнесены и 1, 8, 11, 12, так как они характеризуют одно из своеобразных следствий процесса «развертывания» индивидуальности акцентуации - эмоционально положительное расширение связей с внешним миром. Известно, что по-настоящему «индивидуальные» люди -

центр притяжения для окружающих в силу своего целостного внутреннего своеобразия.

Исходя из всего выше упомянутого, мы сочли возможным допустить наличие взаимозависимости между успешностью социально-психологической адаптации и разворачиванием акцентуации как черты индивидуальности личности. Иными словами, высокие показатели социально-психологической адаптированности должны сочетаться с высоким же профилем типа акцентуации.

В качестве уровней оценивания мы использовали следующие показатели:

-1 - данная черта не свойственна подростку в поведении и общении вообще;

0 - данная черта не явно выражена, проявляется в поведении подростка периодически;

+1 – данная черта свойственна подростку в большинстве ситуаций общения и поведения.

К тестированию были привлечены 200 подростков в возрасте 14-15 лет из числа «новичков» клуба. Результаты оценивания по 13 пунктам заносились в специальную таблицу (см. Таблицу N 3).

Таблица 3

№ подростка								0	1	2	3	Σ 1-13
1												
...												
200												

Учитывая, что максимальное число суммарных положительных оценок могло быть равно 13, минимальное -13, а среднее «0», мы сочли возможным при получении суммы в границах значений от -13 до +5 условно

фиксировать низкий уровень социально-психологической адаптации личности; от -4 до +4 - средний, и от +5 до +13 - высокий уровень.

Принимая во внимание тот факт, что вышеприведенная совокупность характеристик относилась к уже сформировавшимся, взрослым людям, и, следовательно, маловероятным было бы нахождение среди подростков испытуемого, получившего максимально высокие результаты, предполагалось принять максимальный суммарный результат (+13) за идеальный.

При фиксации высокой степени акцентуации характера (по существующим тестовым нормативам) и высоком уровне социально-психологической адаптации личности мы делали вывод о наличии акцентуации как черты индивидуальности личности, при фиксации высокой степени акцентуации характера и низком уровне социально-педагогической адаптации мы делали вывод о наличии акцентуации как типа, разрушающего структуру личности, и при фиксации высокого уровня акцентуации характера и среднего уровня социально-психологической адаптации мы делали вывод об акцентуации как латентном состоянии.

Напомним, что величиной, достаточной для диагностики типа акцентуации для лабильных и эпилептоидов по «ПДО» А.Е. Личко является «6», а для гипертимов — «7». ПДО позволяет диагностировать смешанные типы акцентуации. При диагностике такового, мы для простоты обработки результатов учитывали лишь гипертимный, лабильный или эпилептоидный «компонент».

Одним из способов представления данных является так называемая диаграмма рассеивания (46, 109). Обычно эти диаграммы строятся в единицах положительных интервалов. Данные, имеющие в результате шкалирования отрицательный знак обычно преобразуют. Мы же решили этого не делать и представить данные по оси Y в интервале от -13 до +13, что по-

высило наглядность графика и облегчило его интерпретацию (см. приложение №).

Пунктирной линией мы отметили 3 условных зоны социально-психологической адаптации. Зона А - высокий уровень адаптации, В - средний и С - низкий.

В целом, анализ диаграммы рассеивания взаимосвязи выраженности акцентуации характера и уровня социально-психологической адаптации личности показал существование довольно тесной взаимосвязи этих двух факторов. Не имея возможности привести здесь обработку всех 200 показателей, остановимся на анализе 30 результатов, принадлежащих подросткам, вошедшим в экспериментальную и контрольную группы проводимого нами эксперимента, описание которого будет приведено в конце работы.

Результаты первого замера на момент записи в клуб приведены в таблице прил. 5 (N - 1-10 - гипертимы; 11-20 - лабильные; 21-30 эпилептоиды). Из диаграммы видно, что фактически нет связи X и Y в зоне В. Как мы установили выше - это зона акцентуации характера как пограничного состояния. Отсутствие связи подтверждает теоретическое положение о факультативности социально-психологической адаптации для случаев пограничного характерологического отклонения.

Напротив, в зоне низкого уровня социально-психологической адаптации (С) наблюдается довольно сильная прямая связь между X и Y. Этот факт также иллюстрирует эмпирическую взаимосвязь проблемного, отклоняющегося поведения и акцентуации характера, как фактора, усугубляющего дезадаптацию личности. И наконец, в зоне А, по нашим предположениям являющейся зоной раскрытия акцентуации как черты индивидуальности, связь между X и Y очень слаба (более точно сказать сложно, так как в ней лишь 4 результата).

Обращает на себя внимание и количественное распределение результатов по зонам. Наибольшее число результатов находится в «пограничной»

зоне (19), на втором месте - зона слабой адаптации, можно даже сказать дезадаптации (7), и замыкает ряд 4 результата, находящихся в зоне хорошей адаптации. Анализируя распределенность по зонам типов акцентуации, мы видим, что наименее адаптированным является эпилептоидный тип (все 10 результатов расположены в интервале отрицательных значений шкалы Y: зона В - 4 результата и зона С - 6 результатов). Гипертимный А - 1, В - 6; С - 3 Лабильный тип оправдывает свое название как наиболее адаптивный - подавляющее число значений находятся в пограничной зоне (В - 6) и из 4 значений, достигших уровня хорошей адаптации 3 - лабильного типа (А - 3).

Учитывая полученные результаты, фиксация величин показателя акцентуации характера с одной стороны и уровня социально-психологической адаптации с другой - позволяют рассмотреть две независимых переменных, анализируя связи между которыми до экспериментального воздействия и после можно будет сделать вывод о его эффективности. Иными словами, если результаты тестирования пришедшего в клуб новичка покажут сочетание высоких профилей акцентуации и средних или низких уровней социально-психологической адаптации, а в результате специально организованного коррекционного взаимодействия повысится уровень адаптации без значительного снижения профиля акцентуации, то тем самым будет подтверждена эффективность применяемых воспитательно-коррекционных мер.

Все вышесказанное позволяет выделить этап педагогической диагностики акцентуации характера в качестве одного из важнейших условий эффективности реализации педагогической системы коррекционных мер.

Прежде чем перейти к описанию конкретной воспитательно-коррекционной деятельности, необходимо, на наш взгляд, на основе сформированных представлений о сущности, структуре, генезисе явления ак-

пентуации определить педагогическую специфику коррекционной деятельности применительно к акцентуированным натурам.

1.3. Общие закономерности коррекционно-педагогического процесса

Некоторые специалисты, говоря о выборе методов работы с пограничной категорией характерологических отклонений, на первый план выносят приемы психокоррекции. Так А.С.Спиваковская отмечает: «Когда речь идет о детях «еще не больных, но уже не здоровых», о начинающих складываться формах невротического реагирования и дезадаптированного поведения, на первый план выступают методы и приемы психокоррекции» (42, 49). Ю.А. Александровский поясняет: «...роль психотерапии в этих случаях (при акцентуациях характера и психопатиях) определяется значением в динамике состояния больного психогенных факторов. Чем больше удельный вес последних в декомпенсации пациента по сравнению с биологической недостаточностью, тем больше успеха можно ожидать от психотерапии» (3, 310). А.Е. Личко указывает на обязательность учета типа акцентуации характера «...в преморбиде при построении комплекса реабилитационных мероприятий» (87, 157).

Правомерность такого рода подходов определяется трактовкой объекта коррекционного воздействия. Естественно применение психотерапевтических и психокоррекционных мер по отношению к «уже не здоровым» людям, к «больным».

Если же принять трактовку акцентуации как крайнего варианта нормы, и решать вопросы не лечения уже заболевших пациентов, но профилактики возможных срывов, то очевидно повышение роли педагогических мер воздействия.

Еще О.В.Кербиков (1961) отмечал, что пока процесс патохарактерологического формирования личности «...не приобретает характера фиксации повторных форм личностного реагирования с выраженной социальной дезадаптацией, он еще обратим ...».

К сожалению, проблема собственно педагогического воздействия на подростков с характерологическими отклонениями разработана довольно слабо. Ее решение фактически сводится к необходимости учета типа акцентуации при построении воспитательного процесса.

Например, В.И. Гинецинский допускает возможность собственно педагогической коррекции крайних вариантов нормального поведения «...за счет создания определенных условий деятельности, поддержания определенного типа отношения и обращений с посетителями такого рода дефектов. Тип ... педагогического воздействия должен быть направлен на компенсацию имеющегося дефекта...» (44, 45). Компенсация понимается автором как «...уровень и... форма функционирования уже сложившихся структур, которые позволяют устранить... обнаружившийся дефект развития» (44, 44).

В.И. Гинецинский указывает: «Если воспитание предполагает продуцирование механизмов, обеспечивающих нормальное осуществление жизнедеятельности, то коррекция подразумевает изменение уже сформировавшихся механизмов». Проблематично говорить о стабильности и окончательной сформированности такого явления, как акцентуация характера, тем более применительно к подростковому периоду, с его бурными новообразовательными процессами.

В.П.Кашенко определял педагогическую коррекцию как «...исправление или ослабление недостатков психического и физического развития детей» (68, 25). В целом же, различные взгляды на понимание коррекционного воздействия на личность в психологической и педагогической литературе можно свести условно к двум основным: в одной группе

определений процесс коррекционного воздействия как бы распадается на два этапа:

первый – снятие, разрушение, ломка определенных негативных новообразований;

второй – воссоздание, формирование положительных новообразований (В.П. Кащенко, Н.Ю. Максимова, В.Н. Спиваковская).

В другой коррекция понимается как перестройка, изменение, преобразование, исправление уже сформировавшихся недостатков.

Второй подход кажется нам более продуктивным, так как допускает амбивалентность коррегируемого явления, позволяя опираться на его положительные стороны.

Если рассматривать акцентуацию характера в структурной модели личности К.К.Платонова (116, 138), то мы увидим те конкретные единицы - объекты, целенаправленное коррекционное воздействие на которые может привести к положительному результату переориентации акцентуации (см. табл.4).

Таблица 4

Схема иерархии основных рядоположенных подструктур личности

Название	Подструктуры	Связь с активностью	Виды формирования
Направленность	Убеждения, миро- воззрения, идеалы, стремления, интересы, желания	Через убеждения	Воспитание
Опыт	Привычки, умения навыки, знания	Через привычки	Обучение
Особенности псих. процессов	Воля, чувства, восприятие, мышление, ощущения, эмоции, память	Через волю и эмоции	Упражнение
Биопсихические свойства	Темперамент, половые возрастные свойства	Через силу и подвижность нервных процессов	Тренировка

Казалось бы, сфера применения коррекционного воздействия очевидна: область биопсихических и психических свойств личности. Сово-

купность проявлений особенностей темперамента и эмоционально-волевых процессов - акцентуация характера.

В литературе имеются фактологические подтверждения эффективности коррекционных влияний на свойства темперамента (В.Н. Стреляу).

Приведены подробные описания процедуры коррекционного психологического воздействия на эмоциональную сферу личности (А.С. Спиваковская, М.М. Либлинг, Г.В. Грибанова). Рассмотрены вопросы коррегирования средствами педагогики криминогенной направленности (С.А.Беличева, А.И.Кочетов, И.А. Певский) подростков - делинквентов.

Ряд авторов-медиков отмечает возможность существования контрастных преморбидному радикалу (т.е. максимально простому психическому явлению, характеризующему данное заболевание) болезни личностных напластований, которые могут не только «маскировать» основной конституциональный радикал, но способны детерминировать поведение в большей мере, чем врожденные качества. На акцентуацию характера, как на генетически заложенный фундамент, в процессе развития человека под влиянием воздействий социального окружения происходит наложение личностных качеств и свойств, которые либо ослабляют, либо усиливают имеющиеся черты характера.

На аналогичную возможность указывают и психологи: компенсаторные образования, затушевывающие ядро личности, осуществляют защитную функцию, снижая предрасположенность типологического варианта к определенным формам патологии. Причем они «...играют приспособительную роль и не только «внешне» затушевывают, но в известной мере и выравнивают, нивелируют конституционально-генетические особенности, составляющие личностное ядро» (135, 50). А.Е.Личко (106, 90) выделяет амальгамные типы акцентуации, формирующиеся вследствие напластования черт одного типа на эндогенное ядро другого в силу неправильного

воспитания или других длительно действующих неблагоприятных условий.

В данном случае правомерен вопрос: не могут ли правильное воспитание и другие длительно действующие положительные условия привести к подобным же результатам? Эта точка зрения указывает на потенциальные резервы воспитания, социализации, поведенческой терапии, которые, будучи обращенными к уникальной личности подростка, могут опосредованно коррегировать характерологические особенности акцентуации.

До недавнего, однако, времени фактически не была оценена роль жизненного опыта в вышеописанном процессе. Одним из неоспоримых приобретений в области изучения подростковой психиатрии является выдвинутая А.Е. Личко (86, 35) идея динамичности акцентуации характера: «...при повзрослении особенности характера либо остаются достаточно выраженными, но компенсируются и не мешают адаптации, либо настолько сглаживаются, что явная акцентуация переходит в скрытую». Компенсация может происходить за счет: «...стихийных факторов окружающей среды», а факторами сглаживания называются «повзросление и жизненный опыт» (86, 48).

По поводу возможного сглаживания акцентуаций с возрастом небезынтересно привести мнение Ю.Л. Пуллера о состоянии тревожности (как известно, одним из характернейших признаков психастенического типа акцентуации является повышенная тревожность, неуверенность в себе): «... в зависимости от степени выраженности, других характерологических особенностей и жизненной ситуации тревожность и неуверенность могут по разному проявляться и развиваться..., однако, во всех случаях с возрастом отмечается постепенное нарастание тревожности» (114, 46).

Тем не менее, хотелось бы особенно отметить значение жизненного опыта в процессе сглаживания акцентуаций характера. В эту сферу К.К. Платонов включает привычки, умения, знания и навыки.

Аббревиатура «ЗУНы», обычно вызывает ассоциации со школой. Действительно, образовательная функция - основная для школы как института социализации. Но! Во-первых, общезвестен наукообразный характер школьных ЗУНов, а во вторых, не менее известно то «огромное» желание, с которым дети эти ЗУНы осваивают (в массе своей). Для некоторой же части подростков (а среди них немало акцентуированных) успешность «школьного» пути освоения жизненного опыта и вовсе закрыта в силу потери этим институтом социализации референтной для них значимости.

К. Леонгард особо отмечал актуальность социальной ситуации для развития положительного либо отрицательного потенциала акцентуации : «... некоторые акцентуированные личности предстают перед нами в отрицательном свете, так как жизненные обстоятельства им не благоприятствовали, но вполне возможно, что под влиянием других обстоятельств, они стали бы незаурядными людьми» (84, 18).

Роль открытой микросреды и ее институционализированных сфер в передаче опыта подрастающему поколению глубоко и подробно освещена в диссертационной работе В.Г. Бочаровой.

Справедливо отмечая огромную роль семьи в процессе социализации детей и подростков, автор указывает на важнейшее свойство открытой микросоциальной среды в целом - многофакторность влияния на личность.

Б.Н. Алмазов называет в качестве предмета реабилитационной педагогики «воспитательную ситуацию»: «... образно говоря, задача заключается в адаптации среды к реальным возможностям тех несовершеннолетних, которые оказались внутри нее» (4, 11). Внешкольные учреждения рекомендовали себя как тренинг разнообразных способов поведения и общения, как учреждения, могущие моделировать одновременно и конкретные, и разноплановые ситуации.

Сложность педагогического подхода к осуществлению воспитательно-коррекционной деятельности заключается, по-нашему мнению, в на-

хождении способов организации педагогического пространства таким образом, чтобы обеспечить усвоение подростком-акцентуантом норм социального общежития через раскрытие его индивидуальных способностей, сформировать в человеке осознание востребованности обществом его индивидуальных свойств и качеств, предоставить возможность практически применить полученные знания в условиях открытой социальной среды, способствуя тем самым формированию продуктивного внутреннего переживания и осознаваемого жизненного опыта.

В числе обязательных условий успешной организации коррекционной работы выдвигается дифференциация педагогических условий (С.А. Штейн), адекватность технологий воспитания результатам комплексной диагностики (В.А.Бадмаев), комплексность, многомерность воздействия на личность (В.Г. Бочарова), включение подростка в систему новых отношений, строящихся на основе коллективной, общественно-полезной деятельности (Д.И.Фельдштейн и др.)

В качестве основных психотерапевтических принципов при коррекции делинквентных акцентуированных подростков Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий отмечают:

1) необходимость реализации и активизации позитивных свойств личности делинквентного подростка.

2) противодействие негативным качествам с переключением активности, привычек, свойств подростка на иные социально приемлемые цели.

Следует признать, что безусловно верные принципы коррекции довольно слабо раскрыты исследователями в смысле практического своего воплощения в конкретных приемах и способах работы. Некоторое исключение, на наш взгляд, составляет статья Л.З.Вильдавской «Психологическая диагностика и индивидуально дифференцированный подход к акцентуированным подросткам». Исследователь делает попытку выйти за рамки односложных предложений - рекомендаций и дать характеристику органи-

зации коррекционного взаимодействия в целом, выделяя главные направления.

Так, при работе с гипертимным подростком автор рекомендует: «... подростки этого типа легко идут на контакт вследствие своей общительности. Влияние на подростка может оказать педагог, который сам является самостоятельной личностью и проявляет к подростку интерес, благожелательность. Рекомендуется обеспечить возможность широких контактов, хорошо действует помещение в группу молодежи, слегка старшей по возрасту. Среда должна быть разнообразной, с богатыми возможностями для проявления собственной активности подростка. Учебная или трудовая деятельность должна осуществляться в коллективе, с возможностями смены обстановки, характер труда - не монотонный, разнообразный, со сменой видов деятельности» (36, 16). В данном случае, сделана попытка обозначить позиции педагога и воспитанника как субъектов коррекционного взаимодействия, дать характеристику среды, коллектива, деятельности.

Анализируя совокупность характеристик психокоррекционного воздействия, отражающих его специфику, можно выделить две особенности, являющиеся актуальными и для педагогической коррекции:

- во-первых, это реализация индивидуального подхода. Нельзя говорить о психологической коррекции группы детей в смысле доведения всех, хотя бы по одному параметру, до одинаковых показателей, а следует говорить о создании условий для развития тех или иных психологических качеств каждого участника процесса.

- во-вторых, психологическая коррекция планирует не достижение каких-то конкретных результатов, а создает условия для всемерного личностного роста. Излишне говорить, что условия «внутренние» (снятие стрессового состояния, разрешение внутриличностного конфликта, приобретение в результате тренинга навыков общения и т.п. и т.д.) необходимо подкреплять условиями «внешними» - специальным построением среды

деятельности и общения человека, целенаправленно закрепляющей в реальных жизненных ситуациях достигнутые психокоррекцией результаты. Особенно важно это для детского и подросткового возраста.

При организации работы с акцентуацией на уровне типа коррекция должна включать в себя решение следующих задач и функций (по А.И.Кочетову):

1. Восстановительная, предполагающая восстановление тех положительных качеств, которые преобладают у подростка до появления трудно-воспитуемости, обращение к памяти подростка о его добрых делах.

2. Компенсирующая, заключающаяся в формировании у подростка стремления компенсировать тот или иной недостаток усилением деятельности в той области, которую он любит, в которой может добиваться быстрых успехов. Если подросток плохо учится, то может преуспевать в спорте, труде и т.д.

3. Стимулирующая функция направлена на активизацию положительной общественно-полезной деятельности ученика, она осуществляется посредством осуждения или одобрения, т.е. небезразличного, эмоционального отношения к личности подростка, его поступкам.

4. Исправительная функция связана с исправлением отрицательных качеств подростка и применение разнообразных методов поощрения, внушения, убеждения, примера и т.д., связанных с коррекцией поведения.

В случае акцентуации - латентного состояния коррекция должна носить предвосхищающий, профилактический характер и осуществляться в основном на уровне жизненного опыта личности путем включения подростка «...в систему многообразных видов деятельности, ...которая предполагает непрерывное усложнение постоянно изменяющихся, увлекательных дел и забот» (153, 31).

Воспитанник, по отношению к которому могут быть применены меры педагогической коррекции, должен характеризоваться наличием типо-

логической потребности, замкнутостью на решение связанных с этой потребностью задач, непродуктивным «отгораживанием» от типологических фрустрирующих ситуаций, внутренней напряженностью и повышенной тревожностью, и как следствие, иметь трудности в общении, возможно - в поведении.

Верная организация и построение воспитательно-коррекционного взаимодействия неразрывно связаны с активной позицией педагога, и подбором им верных критериев оценки ее результативности.

Критерии оценки эффективности коррекции акцентуации характера у подростков наиболее полно отражены в подходе В.П. Кашенко: «...если нам удастся настолько ослабить дефекты характера, что как сам подросток, так и его окружающие не будут их ощущать, то мы сможем сказать, что задача наша (педагогической коррекции) выполнена» (68, 181).

То есть, если поведение и реакции подростка будут адекватны не только по внешнему критерию - визуально и чувственно наблюдаемая соотношенность «типа реакции типу раздражителя», но и внутренне продуктивная оценка подростком сложной ситуации, в поиске прогрессивных способов разрешения ситуации. В этом отношении показателем успешности коррекции может служить состояние психологического комфорта (100, 49).

Так как один из центральных «показателей» акцентуации - тип поведения подростка в ситуации фрустрации, то может показаться, что научив подростка верно распознавать трудные для него ситуации и социально приемлемо на них реагировать, можно успешно провести коррекцию негативных проявлений характерологических особенностей личности. Однако, из практики психокоррекции известно, что: «Отработка правильных, социально приемлемых эмоциональных реакций в одной конкретной ситуации не может гарантировать адекватности ребенка в других обстоятельствах» (165, 74). Следовательно, необходимо не научение адекватно реагировать

на конкретную ситуацию, но формирование общей способности социально адаптивного, психологически комфортного поведения.

Лишь расширяя и углубляя практику социального опыта подростка в целом, не «заикливаясь» на недостатках, но всемерно способствуя расширению возможностей проявления положительных свойств и качеств личности, можно решить и вопросы конкретного поведения подростка в ситуации фрустрации.

Объективность критериев успешности проведенной работы должна обеспечивать действие принципа «личное достижение», показатели должны фиксировать приобретение личностью качественных новообразований, подъем личности на новую «ступеньку» и открытие перспективы движения вперед.

Такая диагностика подразумевает отсроченную проверку результатов коррекции, которая бы доказывала устойчивость ликвидации «симптоматики» отклонения на отдельных этапах после завершения коррекции.

Применительно к акцентуации отсроченность проверки результатов педагогической коррекции довольно проблематична, если учесть «возрастную приписанность» данного явления подростковому периоду развития. С другой стороны, отсутствие в юности ярких десоциализирующих проявлений того или иного типа акцентуации, может свидетельствовать о невилковке влияния психобиологического фактора и успешности процесса социализации. Но в данном случае останется не ясным, что же именно привело к успешной социализации - либо естественный процесс взросления человека, либо специально организованная педагогическая среда.

Описание процесса педагогической коррекции делает необходимым постановку и ответ на несколько вопросов:

1. Что именно корректируется? (что есть ?)
2. Какова цель коррекции? (что должно быть ?)

3. Какова последовательность этапов коррекции для преобразования (1) во (2)?

4. Каковы оптимальные условия для успешного осуществления коррекции?

5. Каковы показатели успешности - неуспешности осуществляемого коррекционного взаимодействия?

В результате всего вышесказанного, мы можем следующим образом представить себе процесс педагогической коррекции акцентуации характера у подростков.

Субъект коррекции - подросток, характерологические особенности которого препятствуют успешности процесса социализации. Акцентуация в данном случае выступает в качестве типа - рамок, ограничивающих, сужающих возможности личности.

Цель педагогической коррекции - переориентировать потенциально положительные особенности акцентуации путем специально организованной деятельности и взаимоотношений в коллективе. Важный аспект заключается прежде всего не только в создании условий для усвоения подростком социально-положительного жизненного опыта, но и в придании этому процессу личностно значимого смысла, формирующего активную жизненную позицию растущего человека. Что же касается коррекции акцентуированных подростков, то в данном случае необходимо формирование у подростка осознание своей индивидуальности и потребности использовать свою индивидуальность в целях саморазвития и самосовершенствования.

Педагогическая коррекция должна опираться на результаты диагностических замеров и носить не узкий «адресный», т.е. направленные к месту дефекта (Г.С. Абрамова), но комплексный характер обращаясь к личности подростка в целом.

Содержанием процесса, на наш взгляд, должно быть формирование механизмов акцентуации характера, как индивидуальности, выявленных нами в исследовании, к которым относятся:

- эмоциональная положительность восприятия подростком психотравмирующей ситуации;
- продуктивность поведения в ситуации фрустрации;
- общая способность социально-психологически адаптированного поведения.

Формирование указанных качеств у подростков связано с некоторыми трудностями:

Во-первых, глубинная доминанта любой акцентуации - темперамент, практически не может быть значительно изменена, и, следовательно, динамические характеристики акцентуации сохраняются в любом случае, что влечет за собой опасность постоянного «срыва» в ситуации фрустрации.

Во-вторых, факты ярких аффективных всплесков поведения акцентуантов в индивидуально непереносимых ситуациях - естественная реакция организма на стресс, механизм протекания которой лишь в очень ограниченном диапазоне доступен воздействию педагогических мер.

В-третьих, условия клубного учреждения, при всей их уникальности, положительности влияния на подростков, эффективности коррекционных процессов, все же ущербны, будучи единственным институтом социализации для подростков. Лишь при дополнительности их роли в общем социализирующем процессе, совместно с семьей, школой и внеинституциональной сферой микросоциума, возможно естественное вхождение подрастающего поколения в жизнь, создание полноценных условий развертывания индивидуального своеобразия конкретного подростка.

Содержание процесса переориентации положительного потенциала характерологических особенностей личности связано с методами его осуществления в практической деятельности.

Попытаемся отобрать из существующих классификаций методы, отвечающие задаче педагогической коррекции акцентуации характера подростков.

Как мы уже выяснили выше, основной «проблемной сферой» для акцентуации является эмоционально-волевая сфера психики.

Среди выделяемых В.Т. Рогожиным групп методов нас привлекают две: методы воспитания чувств (метод специальной опоры на эмоциональность содержания, методы выразительного изложения, воздействие на чувства подростков эмоциональностью обстановки, метод возбуждения чувств физическим воздействием на ребенка /прикосновение и т.п./) и методы стимуляции воли (поощрение, состязание, требование, принуждение, наказание-осуждение).

Поведение подростка в ситуации фрустрации во многом зависит от его способности оценить степень опасности, проконтролировать возможность аффективного выплеска, проанализировать сложившуюся ситуацию и найти продуктивные способы ее разрешения. Очевидно, что эти способности тесно связаны с уровнем сформированности навыков самоанализа и самоконтроля поведения человека. К этой сфере относятся выделяемый И.С. Марьенко метод руководства самовоспитанием, к которому относятся в частности советы по самоанализу и советы по выработке навыков самовнушения, самоприказания.

Выделяются исследователями и методы собственно коррекции развития. На наш взгляд заслуживает внимания метод замены интереса (Д.М. Гришин).

Задачи педагогической коррекции делает необходимым обращение к сфере особенностей темперамента, воздействие на которую может быть осуществлено, как известно посредством тренинга (метод приучения Н.Е. Щуркова, упражнения Я.С.Турбовской, И.С. Марьенко).

Краткий обзор был бы неполон без анализа методов организации работы коллектива, так как именно в коллективе и через коллектив осуществимо воспитательно-коррекционное взаимодействие воспитателя и воспитанника в собственном смысле слова. Применительно к решению задачи педагогической коррекции акцентуированных подростков из всего многообразия методов организации работы коллектива мы бы выделили следующие: метод самоуправления (В.М. Коротов), метод состава коллектива при выполнении различных видов деятельности (И.С. Марьенко) и метод организации воспитывающих ситуаций (В.А. Каспина).

Мы считаем, что специфика методов педагогической коррекции должна быть воплощена в особые организационные формы и в тоже время, вполне возможно придание коррекционных функций уже существующим формам работы клубного учреждения.

В практике нашей работы мы использовали лекции, диспуты, практикумы, деятельность творческих групп по подготовке конкретного мероприятия и др. На первый взгляд, лекционная система прямо противоположна свободному неформальному характеру взаимоотношений в клубном учреждении, соблюдению принципа добровольности посещения занятий. Но, по нашему глубокому убеждению, полная свобода поведения, принятия решения, выбора и т.п. может быть лишь следствием внутренней устойчивой, «структурированной личности», обладающей определенным «багажом» знаний, умений и навыков в социальном смысле. В противном же случае, мы будем иметь перед собой лишь произвольно, а главное парциально формирующуюся личность, большая часть времени которой уходит не на целенаправленное приобретение продуктивного жизненного опыта, а в лучшем случае, на «коллекционирование кружков и секций», в худшем же - на бесцельное и, что может быть самое главное, бессодержательное времяпрепровождение дома или на улице (даже не имея в виду антисоциальную направленность многих уличных компаний). Поэтому, организа-

ционные формы, применяемые в нашем учреждении, пытаются учесть оба вышеназванных аспекта. Занятия ведутся по расписанию, парами, первая часть – лекция (беседа), а вторая – практика. В тоже время, большинство занятий ведутся самими подростками, что снижает официальность происходящего, и служит стимулом для занимающихся, своеобразной «живой перспективой» их дальнейших успешных занятий в клубе.

Таким образом, исходя из требований к содержанию и методам педагогической коррекции и опираясь на знание механизмов формирования акцентуации характера у подростков, мы считаем, что система педагогической коррекционной деятельности должна включать в себя:

I. В сфере особенностей темперамента:

Наработка социально одобряемой, личностно актуальной моторики поведения через:

I тренинг путем включенности в многоаспектную деятельность клуба при сохранении ролевого соответствия вида деятельности типологической потребности.

II. В эмоционально-волевой сфере психики :

Формирование эмоционально- устойчивого, психологически комфортного типа поведения через:

1) создание эмоционально-положительной атмосферы доброжелательности и взаимопомощи в коллективе;

2) положительную индивидуальную и общественную оценку социально одобряемой деятельности подростка;

Формирование и развитие волевых качеств личности через:

1) ситуацию ответственности за другого;

2) отношения ответственной зависимости;

III. В сфере жизненного опыта личности:

1) через обучение подростков: приобретение ими знаний, умений и навыков в различных видах деятельности, расширяющих «кругозор» подростка;

2) через специально организованный вид деятельности - исполнение педагогических функций по отношению к сверстникам: научение подростков контролировать свое поведение в соответствии с «должностными обязанностями».

Таким образом, очевидно, что применительно к явлению акцентуаций наиболее целесообразно понимание процесса коррекции как перестройки, переориентации положительного жизненного потенциала личности.

Предпринятое теоретическое исследование сделало необходимым анализ конкретного педагогического опыта, рассмотрение которого позволило бы соотнести реалии педагогической действительности с полученными нами предварительными теоретическими выводами и на этой основе разработать модель педагогической коррекции акцентуированных подростков.

Глава II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПОДРОСТКОВОЙ АКЦЕНТУАЦИИ

2.1. Особенности социализации акцентуированных подростков в условиях многопрофильного учреждения дополнительного образования и содержание воспитательно-коррекционного процесса в нем

По нашему мнению, именно в условиях многопрофильного учреждения дополнительного образования осуществимо предоставление подростку возможности усвоения им целостной системы «социально-положительных» ЗУНов, усвоения поэтапного и поэтапного.

Способность подростковых клубов выполнять функции «тренажера» социальных навыков подростков широко освещена в диссертационной работе В.Г. Бочаровой. Автор отмечает, что применительно к подростку клуб является как бы своеобразным тренингом, позволяющим ему упражняться, отрабатывать качественные характеристики социальной активности, формировать опыт общения, отношений и социального поведения в реальных условиях и ситуациях.

В течение 10 лет, имея возможность наблюдать и активно участвовать в работе клубного учреждения (Центра внешкольной работы «Дзержинец» г.Тюмени), мы попытались обобщить результаты наших наблюдений и материалы проводившихся в клубе тестовых обследований более 500 подростков-акцентуантов на предмет определения особенностей их социализации в клубном учреждении и вычленения тех характеристик воспитательной системы, которая приводила большинство несовершеннолетних к успешной социально-психологической адаптации.

Система работы Центра «Дзержинец», получившая название «Система инструкторского роста», - авторская педагогическая разработка (автор - педагогический руководитель клуба Нечаев Г.А.), результат творче-

ского переосмысления известных методологических положений учения А.С. Макаренко об этапах развития коллектива и уровнях предъявления педагогического требования. В качестве теоретических предпосылок воспитательной системы можно так же назвать типологию уровней развития группы как коллектива Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина (номинальная группа, группа-ассоциация, группа-кооперация, коллектив) и стратометрическую концепцию А.В. Петровского (рассмотрение многоуровневой структуры групповой активности и типологии групп на основе принципа опосредованности межличностных отношений содержательно-ценностными аспектами деятельности).

Более 15 тысяч подростков, прошедших через Центр «Дзержинец» за последние тридцать восемь лет работы, многие из которых состояли на учете ИДН, не успевали в школе, имели проблемы в семейной сфере, преодолев трудности переходного периода, успешно адаптировались в социуме.

В основе психологического действия «Системы инструкторского роста» (СИР) лежит обусловленность возможности занятия предпочитаемым видом деятельности, необходимостью прохождения через систему разнообразных, постепенно усложняющихся деятельностей. Разнообразие направлений работы клуба, видов деятельностей и разноуровневость отношений ответственной зависимости в коллективе моделируют (в психологически и социально комфортной ситуации) многообразие взаимодействий личности и социума. Прохождение подростка через систему работы клуба обеспечивает развитие внутреннего жизненного опыта личности через глубоко индивидуализированное внутреннее переживание и осмысление подростком фактов и событий своей жизнедеятельности в процессе исполнения педагогической функции по отношению к сверстникам.

СИР – своеобразный способ фиксирования и визуализации достижений отдельной личности, группы ребят и всего коллектива.

В целом же, Система Инструкторского Роста - это прежде всего форма учета интересов и потребностей подростков и путь развития у членов клуба имеющихся и приобретения новых знаний, умений и навыков, способствующих достижению положительных результатов в разнообразной деятельности, формированию сознательного подчинения своих действий общественным интересам.

Эффективность системы работы клуба в немалой степени зависит от качественного единства направлений работы клуба и уровней (этапов) развития коллектива. Разнообразие направлений работы дает возможность подросткам приобрести некоторое количество знаний, умений, навыков в различных видах общественно-полезной деятельности; проявить свои индивидуальные способности в сознательно выбранном, предпочитаемом виде деятельности. Наличие этапов в Системе обеспечивает постепенность усвоения информации подростками. Для них же самих переход на очередную ступеньку инструкторской «лестницы» - осязаемый результат движения вперед, знание ближайших и более отдаленных целей деятельности, путей и способов их достижения.

Система инструкторского роста - один из способов организации, специального построения ОПД подростков.

Приходя в клуб, подросток преследует личные цели (научиться каратэ, фотodelу, игре на гитаре и т.п.). Клуб по мере сил и возможностей пытается удовлетворить запросы подростка и одновременно с этим включает его в уже существующую систему отношений и деятельности, направленной на выполнение задач, поставленных перед группой.

Увеличение степени участия в делах коллектива клуба, дальнейшее включение в структуру отношений ответственной зависимости по системе инструкторского роста, усиление степени ответственности в делах клуба: присутствие, участие, подготовка и проведение, организация и руководство коллективными делами и мероприятиями обеспечивают возмож-

ность приобретения подростками не просто навыков разнообразного и разноразрядного общения, но и умений организовывать и строить это общение адекватно задачам, возникающим в процессе деятельности клуба. В целом же, прохождение по ступенькам системы инструкторского роста создает предпосылки для успешной в дальнейшем социально-психологической адаптации молодого человека или девушки, служит расширению путей и способов осуществления этого процесса.

Особо отметим многопрофильность работы учреждения. Исследования, проводимые нами в подростковых клубах города, имеющих различную доминирующую направленность, показывают наличие зависимости между профилем деятельности учреждения (спортивное, театральное, техническое и т.д.) и преобладающим типом акцентуации у подростков. Исследования проводились на реальных группах подростков в возрасте 14-15 лет, занимающихся в клубах не менее 1,5 года, и носили характер разового замера. Учитывалось лишь соотношение профиля учреждения и типа акцентуации. Так, в клубе «Васка», специализирующемся на радиотехническом моделировании, преобладающими оказались пизонидный и психастенический типы акцентуации (74% от общего числа обследованных в клубе), в атлетическом тренажерном зале «Атлет» - эпилептоидный тип (80%), в Поэтической студии Дома семейного творчества "Родник" - истероидный и лабильный типы (65 %). Помимо этого, подросткам в процессе обследования было задано два вопроса:

1. В какие клубы, секции и т.п. ты был (если был) записан до этого (не меняя места жительства)?

2. Почему ты пришел заниматься в данный клуб?

При ответе на первый вопрос учитывалось количество «перемен» секций и кружков, более трех. При ответе на второй вопрос выявлялось наличие (или отсутствие) соответствия мотива прихода в клуб и типологической потребности данного типа акцентуации. (Что, по нашему мнению, в

некоторой степени отражает уровень осознанности выбора того или иного клуба, а, следовательно, того или иного вида деятельности). Полуторговое занятие подростка в данном учреждении служило «гарантом» правильности последнего выбора. Срок этот был определен нами на базе многолетних наблюдений за «текучкой кадров» среди подростков в клубе. Первая волна «уходов», мотивируемая чаще всего недовольством правилами внутреннего распорядка и разочарованием в избранной деятельности, приходится в клубе на первый месяц занятий. Вторая, как ни странно, на конец учебного года (во втором случае подростки просто не приходят в клуб после летних каникул). Если же подросток прозанимался в учреждении более полутора лет, то он чаще всего уходит лишь по объективным причинам: переезд, состояние здоровья, либо по причине внутригруппового конфликта.

На основании всего вышесказанного мы сделали заключение, что если подросток после посещения трех и более кружков и секций занимается в последней более полутора лет, этот факт может служить косвенным подтверждением сознательности выбора им последнего вида деятельности.

Подобного рода «одиссеи» в поисках секции или кружка - характернейший признак подросткового периода. Казалось бы, многообразие клубных и других учреждений внешкольной сферы гарантирует широту удовлетворения самых разнообразных интересов и запросов подрастающего поколения и является безусловным плюсом. Однако, по нашему глубокому убеждению, этот факт необходимо также рассматривать и как следствие несовершенства институциональной сферы социализации личности, ибо эта сфера, будучи разнообразной по форме, не является одновременно разноаспектной по внутреннему содержанию. Подросток нередко вынужден поменять не одну секцию, прежде чем найдет себе дело по душе. И зачастую социализационная ценность разнообразного общения и ознакомления с новым видом деятельности сводится на нет психологическими фактора-

ми адаптации к новому коллективу, чувством неудовлетворенности в результате траты времени на занятия, не оправдание ожиданий и т.п.

Таким образом, одним из необходимейших условий успешной социализации, создающей основу для раскрытия индивидуальных особенностей личности, является многопрофильность клубного учреждения, многоаспектность предлагаемого «набора» деятельности, которые, в то же время, центрированы вокруг системообразующего вида деятельности. В нашем клубе таким системообразующим видом деятельности является педагогическая деятельность, поэтапно формируемая на протяжении всего периода занятий подростка в учреждении.

Следует оговориться, что клуб ни в коей мере не претендует на «массовый выпуск» социальных педагогов, в то же время создавая все условия для осознанного выбора подобной профессии отдельными его членами.

Система работы клуба достаточно подробно описана в нашей работе (129). Здесь мы лишь дадим краткую характеристику ее этапов относительно особенностей проявления акцентуированных черт подростков занимающихся в учреждении.

Таблица 5

Частота акцентуаций характера в клубе
(опросник Х. Шмишека)

(в % от общего числа обследованных повячков возраст 13-15 лет)

Годы	Гиперт.	Эпилепт.	Лабил.	Истероид.	Шизонд.	Не выявл.	Общее число обследованных
1990	44	40				16	85
1991	47		40			13	115
1992	33	42		15	10		102
1993	40	45	45	8		7	112
1994	20	33	33			6	90

1 Этап

Начинается этот этап 25 августа, когда в клубе проводится новый набор. Процесс адаптации новичков к коллективу может длиться от нескольких недель до полугода. Это достаточно продолжительный срок, в течение которого возможен уход подростка из клуба по самым разным причинам. Адаптационный период характеризуется общим эмоциональным напряжением, вызванным, главным образом, недостатком информации у новичков о нормах, требованиях коллектива, его членах. Естественным также является стремление новичка как можно быстрее зарекомендовать себя в новом коллективе, определить свое возможное положение в нем.

Для первого этапа характерны активность новичков по отношению к деятельности мотива прихода и пассивное участие в других видах деятельности.

ЦЕЛЬ: обеспечение первоначальной адаптации подростка в коллективе клуба. **ЗАДАЧИ:**

1. Удовлетворение потребности в информации:

- знакомство с направлениями работы клуба;
- знакомство с законами и традициями коллектива;
- налаживание межличностных контактов в микрогруппе.

2. Формирование основ дисциплинированности и исполнительности:

- требование исполнения законов клуба и правил внутреннего распорядка.

3. Составление психолого-педагогической характеристики новичка:

- оформление документов, заполнение входной анкеты;
- психодиагностика.

4. Усвоение основ знаний, умений и навыков по важнейшим направлениям работы клуба:

- начальный курс редактора;

- начальный трудовой курс;
- начальный оперативный курс;
- начальный социальный курс и т.д.

ГИПЕРТИМНЫЕ подростки не испытывают особых трудностей в период адаптации. Природная общительность, любознательность, активность помогают им быстро войти в коллектив, наладить взаимоотношения со «старичками». В числе основных мотивов прихода у гипертимных подростков фигурируют:

- возможность свободного общения;
- желание узнать что-либо новое, интересное.

Гипертимы положительно переносят эмоциональное напряжение первых месяцев занятий, обусловленное повизной обстановки и общения. Наибольшей популярностью среди гипертимов - мальчиков и девочек пользуются занятия спортом. К необходимости участия в работе других направлений эти подростки относятся заинтересованно. Трудности первого этапа для гипертимов чаще всего связаны с необходимостью подчинения строгим правилам внутреннего распорядка и соблюдением субординации. Первое требование в клубе - сдать необходимые документы для записи (фото, заявление, медицинскую справку) - хуже всего выполняют гипертимы. Парадоксально, но факт - по данным исследования ценностно-ориентационного единства коллективов новичков, гипертимные подростки в подавляющем большинстве «делают ставку» на качество «требовательность к себе». Обычно гипертимы негативно воспринимают факт назначения командиром подразделения своего сверстника.

В целом, как показывают многолетние наблюдения, гипертимы - наиболее распространенный тип акцентуации в нашем клубе.

Это, скорее всего, объясняется основной направленностью деятельности учреждения (военно-спортивный профиль).

ЛАБИЛЬНЫЙ тип акцентуации, по мнению исследователей (Ф.Б. Березин и др.), - наиболее «адаптивный» в силу своей гибкости и подвижности. Тем не менее уже с первых дней занятий в клубе у лабильных подростков начинаются свои трудности. Чаще всего они связаны с «массовостью», «поточностью» и, как следствие, обезличиванием группы новичков, записывающихся в клуб. В первые дни и недели занятий, когда проходят мероприятия организационного характера, лабильные подростки чувствуют себя потерянными. Это чувство сказывается на интересе к избранному виду деятельности - подросток может быть замкнут, апатичен.

Основным мотивом прихода в клуб лабильные подростки называют желание найти близкого друга. Предпочитаемый вид деятельности - дискуссионный клуб и т.п.

ЭПИЛЕПТОИДНЫЕ подростки приходят в клуб заниматься спортивными единоборствами. Большой популярностью пользуется среди эпилептоидов введенное два года назад социально-правовое направление работы клуба, включающее в себя отделение «оперативников» - членов клуба, специализирующихся на охранно-патрульной работе в микрорайоне.

Среди мотивов прихода в клуб у эпилептоидов некоторое время назад преобладало желание подготовиться к службе в армии, теперь акцент сместился на стремление «поднакачаться», научиться защищать себя, стать более сильным, самоутвердиться и т.п.

На первом этапе для эпилептоидов характерно поведение, которое можно назвать «настороженное замкнутое любопытство», подростки не вступают в активные контакты со сверстниками, но в то же время проявляют большой интерес к субординационным взаимоотношениям, существующим в коллективе, к спектру должностных полномочий «командной верхушки» подразделения. Очень внимательно, даже, можно сказать, до тонкости изучают свои права и обязанности эти новые члены клуба. Конфликтов по любому поводу эпилептоиды стараются избегать, предпочита-

ют наблюдать со стороны «чем все закончится и что кому будет». К необходимости принимать участие в занятиях по другим направлениям относятся равнодушно, но активно не сопротивляются. Основу ценностно-ориентационного единства коллектива эпилептоиды видят в укреплении дисциплины.

Следует отметить, что авторитарный метод предъявления педагогических требований на первом этапе развития коллектива является необходимым и обязательным не только применительно к эпилептоидным подросткам.

Тем не менее в клубе предусмотрены факторы, смягчающие жесткость и безапелляционность требований. Эстетика военизированного быта в организационной структуре (звания, субординация, знаки отличия и т.п.) вносит в строгость требований оттенок игры. Кроме того, большинство законов и традиций клуба носит оптимистический, эмоционально-положительный характер (например, закон рукопожатия, выражающий дружеское отношение к людям).

II Этап

Это наиболее сложный период в развитии коллектива. На смену эмоциональному подъему первого периода, не в малой степени обусловленному радостью по поводу самого по себе факта приема и осуществления желания заниматься каким-либо видом деятельности, приходит достаточно «монотонная» жизнь: еженедельные тренировки, обязательные занятия по направлениям в соответствии с расписанием, сдача зачетов по пройденным дисциплинам, регулярные дежурства по клубу (включающие в том числе и санитарную уборку помещений). У подростков формируется основной конфликт второго этапа: "хочу - надо". (Хочу заниматься каратэ, но надо во время тренировки дежурить в раздевалке и т.п.). Конфликт усугубляется, если подросток по каким бы то ни было причинам не может удовлетворить своих потребностей. Если в этот момент не произойдет (с помощью

педагога, конечно) замена вида деятельности мотива прихода либо в результате индивидуального подхода не будут найдены пути самоутверждения личности в предпочитаемой ею области, прогрессирование конфликта может привести к отказу подростка от клуба как такового и, как следствие, потерю для него одного из институтов социализации.

ЦЕЛЬ: обеспечение устойчивой адаптации членов клуба в коллективе.

ЗАДАЧИ:

1.Создание условий для возникновения внутригрупповой сплоченности, общественного мнения, отношений ответственной зависимости и т.д. Выяснение причин конфликтов в группах, осуществление педагогического контроля за их развитием и разрешением (по возможности).

2.Создание условий для привлечения подростков к активному участию в разнообразных видах общественно-полезной деятельности (не только пассивное присутствие, но и оказание посильной помощи в подготовке и проведении занятий, КТД и т.п.).

3.Выявление склонностей и предпочтений подростков в той или иной области деятельности, сопоставление результатов эмпирических наблюдений с теоретически оптимальным видом деятельности для данного подростка (на основе изучения психологических особенностей личности).

4.Усвоение основного курса знаний по направлениям работы клуба.

Один из самых «опасных» периодов для ГИПЕРТИМНЫХ подростков - монотонность занятий, «предсказуемость» ближайшего будущего, потеря чувства «новизны» происходящего - отрицательно сказывается на их активности в избранном виде деятельности. Приобретя минимальные знания и умения в полубившемся виде деятельности, гипертимные подростки часто считают достигнутый уровень вполне достаточным и испытывают недовольство при осознании необходимости углубленного изучения избранного вида деятельности, отработки навыков конкретных действий и

т.п., резко отрицательно воспринимают указания педагога на поверхностность и неаккуратность выполнения конкретного задания. Эмоциональная взрывчатость наряду со слабостью волевых процессов гипертимного подростка могут повлечь за собой при «неподготовленности» педагога раздувание ненужной конфронтации.

ЛАБИЛЬНЫЕ подростки, по каким-либо причинам не сумевшие найти «близкого друга» в первый период занятий в клубе - потенциальные претенденты на «отсев».

Для подростков - ЭПИЛЕПТОИДОВ второй этап проходит под знаком приобретения, «зарабатывания» ролевого статуса в группе. Разобравшись на первом этапе с «расстановкой сил» в подразделении, на втором эпилептоиды пытаются всеми доступными им способами (включая физическое давление и шантаж) занять лидирующее положение в группе и приобрести личное влияние на наибольшее число подростков - сверстников и более младших. Эпилептоиды - основные участники конфликтов, возникающих на втором этапе.

III Этап

Уровень развития коллектива достаточно высок, в основном сформированы отношения ответственной зависимости (подавляющее большинство ребят имеет постоянные поручения), взаимопонимания, сотрудничества внутри отдельных групп, проходит процесс идентификации подростков со своими коллективами, сравнение, а иногда и противопоставление своей группы другим. Следует отметить, что излишняя автономизация может привести к возникновению корпоративных тенденций в развитии группы. В этих условиях очень важно, чтобы работа педагога в направлении «дезавтономизации» не воспринималась подростками как посягательство на единство их микроколлектива, а наоборот, рассматривалась как повышение статуса того или иного члена группы, либо всей группы в целом.

Практический опыт работы в клубе показывает, что наиболее эффективно в подобной ситуации включение подростка в «скользящую сеть» (термин Д.И. Фельдштейна) различных коллективов, членом которых он одновременно является. Уже начиная с 1 этапа, подростки имеют возможность принять участие в работе временных микроколлективов: инициативной группы по подготовке праздника, футбольной команды и т.п. На третьем же этапе на основе полученных знаний и умений у ребят появляется возможность подняться на качественно новый уровень организации своей деятельности – принять участие в работе одного (или нескольких) из отделов клуба.

Система отделов в целом соответствует направлениям работы клуба. Проходя специализацию в том или ином отделе, подросток углубляет свои знания по интересующему его виду деятельности, приобретает специальные знания, умения и навыки. Начало работы в одном из отделов не является неожиданностью для подростка – на предшествующем этапе воспитанник в обязательном порядке проходит стажировку, которая помогает ему сделать более осознанный выбор направления основной деятельности. В процессе этого необходимость удовлетворения своих личных потребностей и интересов приводит подростка к необходимости «выхода» за рамки микрогруппы, осознанию полезности своей деятельности не только для себя и своих ближайших товарищей, но и для всего коллектива клуба, а через это и для общества в целом. (Деятельность отделов не ограничивается рамками клуба: проведение трудовых и социальных десантов, оперативных дежурств, показательных выступлений и т.п.).

ЦЕЛЬ: Создание условий для успешного осуществления процесса формирования общественной направленности личности.

ЗАДАЧИ:

1. Обеспечение положительных результатов деятельности подростков за пределами клуба.

2.Создание условий для творческого самораскрытия подростков в предпочитаемом виде деятельности.

3.Усвоение основного курса знаний, умений и навыков организаторской деятельности. Следует отметить значимость третьего этапа в формировании у подростков «адаптационной способности» (не следует понимать это выражение буквально). Поясним. Параллельное изучение на этом этапе методики проведения занятий по различным направлениям (методика тренировок, методика КТД и т.д.) позволяет подросткам проводить аналогии, сравнивать приемы и методы работы (естественно, с помощью педагога) в различных видах деятельности. Тем самым вырабатывается «универсальный», «свой» методический подход к организации практически любого вида деятельности (в том числе и не входящего в систему направлений работы клуба), способность планировать свою деятельность, прогнозировать ее успешность, анализировать результаты и т.д. Деятельностная разноуровневость и разнонаправленность приобретенных ЗУНов постепенно формирует социально - психологически гибко адаптирующуюся личность.

Особенностью третьего периода развития коллектива является фактическое отсутствие «ярких» различий в поведении подростков с разными типами акцентуаций. О специфике типа говорит, пожалуй, лишь сознательно выбираемое направление работы. ГИПЕРТИМЫ предпочитают работу по спортивному и нравственно - эстетическому направлению, ЭПИЛЕПТОИДЫ - по трудовому и спортивному, ЛАБИЛЬНЫЕ подростки - по нравственно - эстетическому. Научно-методическое направление работы клуба пользуется успехом у девушек. (Первоначально оно было введено в клуб именно с целью «трудоустройства» девушек, которые приходили в клуб с целью заняться спортивными единоборствами. Так как, по достижению уровня первоначальной общей физической подготовки (ОФП) дальнейшее совершенствование и прогресс в спортивной деятельности связаны с тяжелыми специальными физическими нагрузками и в силу спе-

цифичности психологической подготовки в спортивных единоборствах, это направление уже на втором этапе теряет притягательную силу для большинства девушек. За 10 последних лет лишь 5 девушек предпочли специализироваться в направлении спортивного инструктора. Приходит же записываться в клуб ежегодно до 40 человек. Причем основной мотив прихода – научиться защищаться – лежит в плоскости именно спортивного направления работы клуба). Научно – методическое направление предоставляет возможность «плавной» переориентации интересов на деятельность, более свойственную женской натуре – оформление документации, точность и аккуратность в обработке результатов тестирования и т.д.

Обращает на себя внимание фактически равномерное распределение всех трех типов акцентуации в деятельности социально-правового направления работы клуба. На наш взгляд, объясняется этот факт спецификой самого направления – разноплановостью требований, предъявляемых к личности подростка: от спортивных навыков (при участии в оперативных дежурствах по клубу или микрорайонку) до навыков в конкретном виде деятельности (фото, рисование, музыка) при осуществлении шефской работы с трудными подростками и т.п.

IV Этап

Четвертый этап формирует тоже гуманитарные качества. Возможно, что название этапа «педагогический» недостаточно точный терминологически, но в нем, на наш взгляд, заключена сущностная характеристика результата всех предыдущих этапов – формирование личности подростка не равнодушно к окружающему его миру, умеющего чувствовать и понимать чужое горе, стремящегося применить полученные знания, умения и навыки в реальной жизни для помощи конкретным людям, могущего быть помощником и защитником слабых, осознающего свою индивидуальную неповторимость, и самооценностью и стремящегося к активной жизни в обществе.

На четвертом этапе происходит процесс закрепления организаторских навыков, применение их на практике в различных видах деятельности. Очень важно, чтобы этот процесс проходил не в рамках клуба, где сложившиеся формы и методы работы, несмотря ни на что, все же оказывают «тормозящее» действие на развитие организаторских навыков, индивидуальных творческих способностей членов клуба.

За последние 9 лет педколлективом клуба были разработаны и воплощены на практике несколько вариантов «расширения социальной среды развития»:

1. Создание отрядов «Дзержинец» на базе школ города (организаторами и руководителями отрядов являлись старшие члены клуба).

2. Создание клубов по интересам по месту жительства подростков (педагогическое обеспечение - силами занимающихся в клубе).

3. Организация работы с проблемными детьми микрорайона через индивидуальное шефство над ними членов клуба.

4. Организация совместной работы со школой и ИДН района по оздоровлению социальной атмосферы в микрорайоне.

5. Многолетнее сотрудничество с пригородным детским домом по организации досуга воспитанников в летний период.

6. Обеспечение организации и проведения ежегодного районного летнего лагеря для трудных подростков.

7. В настоящее время на стадии практического эксперимента находится работа членов клуба с воспитанниками Приюта для трудных подростков, входящего в структуру учреждения.

При «полной педагогической самостоятельности» ребят в роли организатора создаются объективные предпосылки для развития творческих потенциалов личности, возникает потребность в самообразовании, пополнении своих теоретических знаний и практических навыков, обмене опытом с другими подростками - организаторами. В этих условиях клуб играет

роль методического центра, осуществляющего координационно-консультативную поддержку руководителям внеклубных формирований.

ЦЕЛИ: Формирование у членов клуба осознанной необходимости социальной работы как способа мироощущения и жизнедеятельности.

ЗАДАЧИ:

1. Обеспечение условий для самостоятельного применения на практике работы в избранном направлении полученных в клубе ЗУНов.
2. Определение перспектив дальнейшей деятельности подростка (по возможности).
3. Подготовка кадров социальных работников для работы в микро-социуме (по возможности).

Характерологические особенности поведения на четвертом этапе трансформируются в специфику личностного своеобразия, накладывая свой отпечаток на стиль поведения юноши или девушки, на предпочитаемые ими способы и формы работы с младшими подростками. Эпилептоиды предпочитают делать ставку на формирование и поддержание дисциплины в группе, на авторитарные методы управления, уважаются подростками за деловые качества, успешно справляются с руководством группами фактически сверстников; гипертимы – сторонники разнообразного, веселого общения, пользуются авторитетом в эмоциональном плане. Лабильные подростки склонны к спокойному, справедливому руководству группами младшего возраста.

В результате анализа системы работы клуба мы пришли к выводу, что целенаправленное перспективное «всесообразное» усложнение способов, форм и видов различных деятельности, центрированных вокруг социальной деятельности как «помощи младшему, слабому и т.д.», постепенно создаст «количественную» базу для качественного «скачка» – внутреннего переосмысления своей деятельности подростком, осознание своей

индивидуальности и перспектив дальнейшего использования ее своеобразия в практике конкретной деятельности.

В качестве средств конкретной воспитательной системы, обеспечивающих коррекционное влияние на акцентуированных подростков, можно предварительно назвать:

- наличие ситуаций практической самостоятельной деятельности подростков;
- личность педагога, работающего с подростками.

В качестве условий успешного осуществления коррекционной деятельности были предварительно выявлены:

- наличие институционализированной неформальной среды, в которой происходит передача жизненного опыта;
- «веерообразное» многопрофильность внешкольного учреждения, обеспечивая разноуровневость и разнонаправленность процесса социализации при сохранении доминантной типовой направленности;
- активная мотивация педагогического персонала на достижение конкретных положительных перемен в поведении подростков;
- наличие в сознании педагога и подростка-акцентуанта ценностные ориентации на социально-положительные проявление черт акцентуаций как способа личностного, социального и профессионального роста;
- возможность практического воплощения подростками полученных в клубе знаний и умений в личностно значимой, социально положительной и общественно полезной деятельности в течение длительного (несколько лет) времени, обеспечивающего поэтапность усвоения знаний и регулярность применения их на практике.

Совокупность теоретического («акцентуация» и «педагогическая коррекция») и предварительного эмпирического исследования практического педагогического опыта позволили создать модель педагогической

коррекции акцентуированных подростков в условиях учреждения дополнительного образования, к описанию которой мы и переходим.

2.2. Модель педагогической коррекции акцентуации характера подростков

Условно предположим, что акцентуация характера представляет собой совокупность некоторого «количества» единиц определенного типа акцентуации.

За количественный «ориентир» возьмем показатели выраженности акцентуированных черт в Патохарактерологическом Диагностическом Опроснике (А.Е.Личко), так как его диагностическая достоверность по совпадению с клиническим диагнозом составляет более 80 процентов.

Тогда показатели от 0 до 4 будут свидетельствовать о норме развития качества; от 5 до 9 - о наличии скрытой акцентуации и показатели выше 10 - о явной акцентуации.

Показатель по шкале гипертимность равный 8, будет означать, что данная личность обладает 8 единицами черты гипертимности.

Графически данное высказывание можно представить следующим образом:

$$\Lambda 8x = \Lambda 1x + \Lambda 1x + \Lambda 1x + \dots \Lambda 1x$$

Условное подразделение акцентуации на «единицы» черт характера, на наш взгляд, значительно облегчит пояснение как модели самой акцентуации, так и модели процесса воспитательно-коррекционного взаимодействия в условиях педагогически организованной среды.

Мы сознаем, что введение этого термина сразу же вызовет на повестку дня вопрос о количественном понимании отклонений от нормы и, как следствие, необходимость обоснования и разработки критериев оценки, методик замера того или иного количества черт характера и т.д. Не имея

возможности проделать эту работу в рамках данного исследования, а главное, считая чисто количественный подход к явлению акцентуации во многом ограниченным, мы остановимся на использовании термина «единица черты характера» лишь за неимением возможности найти более подходящий для отражения сути процесса переориентации акцентуации в ходе воспитательно-коррекционного взаимодействия при описании модели педагогической коррекции акцентуации характера.

В тоже время не следует забывать, что семантика внутренней парциальности описываемого явления акцентуации присутствует во многих фундаментальных работах по проблеме. Так, в понимании К. Леонгарда (84, 15) акцентуация «... всегда в общем предполагает усиление степени определенной черты». Более того, «... разного рода черты могут быть присущи в какой-то мере... любому человеку, но проявления их так ничтожны, что они ускользают от наблюдения. При большей выраженности они накладывают отпечаток на личность как таковую и, наконец, могут приобретать патологический характер, разрушая структуру личности» (84, 16). У Э. Кречмера и других конституционалистов отрицание границ было основано на допущении, что психическая болезнь есть не что иное, как усиление, количественное сгущение конституциональных особенностей, присущих в малой степени определенным вариантам нормы, в большей - промежуточным состояниям и в наибольшей - психическим больным.

Более глубокое понимание «черт характера» мы находим у С.Л. Рубинштейна: «... «психические черты» - не «кирпичики», из которых якобы «состоит» личность и (или) ее поведение, а обобщение диспозиции (состояния), предрасположенности думать, чувствовать и вести себя определенным образом. Не предопределяя единичных поступков, зависящих скорее от специфических ситуативных факторов, такие «черты личности» оказывают влияние на общий стиль поведения индивида в долгосрочной перспективе... Например, тревожность - это склонность испытывать страх или

беспокойство в ситуации, где присутствует какая-то угроза, общительность - склонность к дружескому поведению в ситуациях, включающих общение и т.д.» (127, 102).

Наиболее близка нам, точка зрения Б.Г. Ананьева, раскрывающая его подход к пониманию строения характера: «... каждая черта характера представляет собой определенное отношение личности к окружающей действительности, к жизненным условиям ее развития ... чертой характера является или становится лишь существенное отношение к обстоятельствам жизни и собственным действиям» (7, 63).

Очень важна выделяемая Б.Г.Ананьевым характерообразующая роль отношений человека к окружающему миру (7, 64): «...переход отношений в черты характера, и составляет начальный момент образования любой стороны человеческого характера».

На принципиальное «количественное» отличие черты характера от черты личности указывает В.А.Крутецкий: «...каждая из перечисленных... «черт характера» не только может быть таковой, но и может быть столь слабо выражена, что не будет чертой характера, а только чертой личности. ...Ведь хотя каждая черта характера является чертой личности, далеко не каждая черта личности является чертой характера. Для того, чтобы считаться чертой характера, черта личности должна быть достаточно выражена, достаточно тесно взаимосвязана с другими чертами характера в одно целое, чтобы систематически проявляться в различных ... видах деятельности» (79,150).

До некоторой степени условно признавая «количественность» черт характера, становится возможным представить процесс формирования крайнего варианта нормы как накопление единиц черты характера в ответ на требуемое либо формируемое микросоциумом поведение.

В данный конкретный момент (период) времени личность обладает конкретным числом условных единиц определенного типа характера.

Коррекция-снятие, коррекция - разрушение призвана первоначально сгладить ярко выраженные черты, т.е. фактически уничтожить условные единицы, устранив отрицательный предрасполагающий фактор, снять для личности актуальность усиления черт характера, что приведет к их деструктуризации, либо, наконец, путем целенаправленного воздействия на личность сформировать компенсирующие черты характера.

Упрощенно-графическое отображение коррекции, как снятия, разрушения:

Исходный вариант	Процесс коррекции	Результат коррекции
$\Lambda 13x - (\Lambda 1x - \Lambda 1x - \Lambda 1x - \Lambda 1x) = \Lambda 9x$		

Обоснованный нами ранее подход к осуществлению педагогической коррекции позволяет перегруппировать ярко выраженные черты характера, изменив отрицательную социальную «причину» для развития психопатии на противоположную, положительную и актуализировав характерологические особенности личности в эмоционально положительной ситуации сознательного волевого выбора личностно-значимой деятельности.

Если признавать «нормальность» акцентуаций, следовательно необходимо признавать отсутствие при акцентуации явных дефектов и, что важнее самодостаточность имеющихся ресурсов для переориентации.

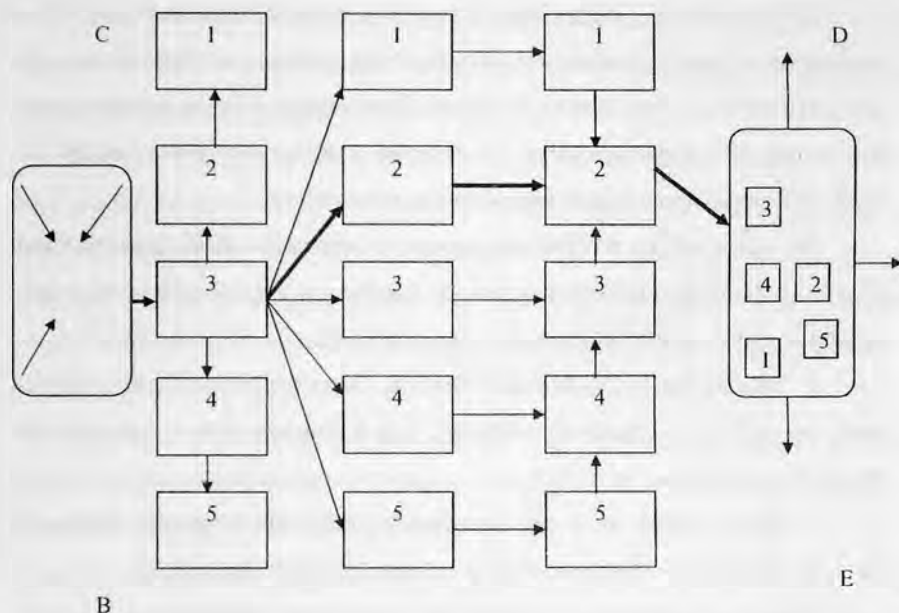
В таблице 6 дано графическое отображение модели педагогической коррекции акцентуации как переориентации.

Отображение исходного и конечного (X1 и X2) вариантов акцентуации позволяет отобразить в таблице сам механизм действия модели (см. табл. 6).

Таблица 6

Модель педагогической коррекции акцентуации характера

1 ЭТАП	2 ЭТАП	3 ЭТАП	4 ЭТАП
Вводный	Само определения	Выбора	Самореализации



В С D E - клуб (внешкольное учреждение дополнительного образования);

1-5- виды деятельности, соответствующие направлениям работы клуба; Количество направлений работы учреждения принципиальной роли не играет - их может быть сколь угодно много; главное, чтобы это не было одно направление, и чтобы существующие направления работы были структурно объединены, взаимопроникали друг в друга организационно и

содержательно. Содержательная наполненность конкретных направлений работы также не принципиальна, в том смысле, что вполне возможна организация клубного учреждения, не имеющего спортивного направления работы и т.п. В практике работы нашего клуба даже за 10 последних лет направления работы как по количеству, так и по содержанию претерпели серьезнейшие изменения в связи с деидеологизацией общества, тем не менее этот факт мало отразился на эффективности работы системы в целом.

X1 - подросток - акцентуант с ярко выраженной типологической потребностью; характеризующийся сниженным уровнем самоконтроля, непродуктивностью поведения в ситуации фрустрации, общим низким уровнем социально-психологической адаптации, «замкнутостью» личности на проблемы либо акцентуация как латентное состояние.

X2 - подросток, в личности которого акцентуация является чертой индивидуальности, выполняя функцию центрации вокруг себя взаимосвязанных и взаимоподчиненных черт характера («1» «2» «3» «4» «5»).

3 - вид деятельности мотива прихода, удовлетворяющий типологическую потребность; (например каратэ - для эпилептоидов, театральная группа - для истероидов и т.п.).

3→2→2 - возможная (но не обязательная) смена предпочитаемого вида деятельности в процессе занятий (чаще этого не происходит).

Кратко охарактеризуем Этапы воспитательно-коррекционного действия:

1 Этап "ВВОДНЫЙ"

Этап максимального удовлетворения типологических потребностей на основе деятельности мотива прихода с обязательным требованием пассивно участвовать (присутствовать) на плановых занятиях по другим направлениям работы клуба.

К началу второго этапа коррекционно-педагогического взаимодействия должно произойти:

а) практическое ознакомление подростка со всеми направлениями деятельности клуба;

б) ознакомление педагога с индивидуальными особенностями и склонностями подростка

2 Этап "САМООПРЕДЕЛЕНИЯ"

Этап «снижения» выраженности проявления черт акцентуации в поведении путем их «рассеивания» по разным видам деятельности, индивидуализированных под тип акцентуации.

Внутренне осознаваемая цель поведения акцентуанта - защита «слабого места» типа акцентуации путем усиления типологических черт характера. Актуализация «защиты» происходит в результате «негативного восприятия» психотравмирующих факторов вследствие отсутствия возможностей положительного воплощения «переизбытка» типологических особенностей.

Раасредоточение происходит происходит при выполнении одного условия - если требования, предъявляемые подростку в ходе коррекционно-воспитательного процесса соответствуют его типу акцентуации. («излишнюю» подвижность гипертима не только не надо подавлять, и не только предлагать такому подростку разнообразную деятельностьную активность, как рекомендует подавляющее большинство исследователей, но настоятельно, целенаправленно требовать от него этой активности, проявления ее как можно в большем количестве ситуаций, вплоть до «физической усталости» гипертима от разнообразной деятельности - факт, кажущийся невозможным, но, как показывает опыт нашей работы, очень эффективный). Здесь следует оговориться, что подобный прием приносит пользу лишь при условии положительной оценки деятельности подростка, и при социально положительной направленности деятельности.

Постепенная заинтересованность подростков занятиями по другим, помимо предпочитаемого направления, происходит за счет требования выполнения подростком роли, индивидуализированной под тип акцентуации, т.е. требующей от него проявления черт характера, свойственных данному типу в различных видах деятельности (так, например, для эпилептоида это может быть роль «завхоза», требующая аккуратности, четкости, гарантирующая особый статус и права по должности). Пассивное в начале и постепенно активизируемое участие подростка в различных видах деятельности, вносит в «типичные» черты характера акцентуанта связанное с этими видами разнообразие отношений и оттенков типологической роли, вынуждая эти самые черты видоизменяться, трансформироваться в направлении «расширения» сферы применения. Этому в немалой степени способствует и усвоение подростком определенного объема знаний, умений и навыков по каждому из направлений работы клуба.

К началу третьего этапа коррекционно-педагогического взаимодействия должно произойти:

а) дезактуализация вида деятельности мотива прихода (в силу объективных причин – «природная неспособность», утрата чувства "новизны", состояние здоровья и т.п.), и переориентация на «поправившийся» вид деятельности, либо:

б) сохранение интереса к деятельности мотива прихода, и создание условий для ее сознательного предпочтения.

3 Этап " ВЫБОРА "

Этап актуализации и сознательного выбора акцентуантом предпочитаемого вида деятельности. Ситуация выбора мотивообразующего предмета предполагает определенное число вариантов: чем больше возможностей для выбора тем легче его осуществить. Содержательная сторона предшествующих двух этапов создает у подростка «банк ЗУНов» по направлениям работы клуба, что повышает осознанность процесса предпочтения. Само-

стоятельный выбор занятий является для подростка стимулом для поиска новых интересов, побуждает к творческой деятельности. Осуществление педагогических функций по отношению к новичкам и младшим подросткам формирует потребность в самоконтроле и саморазвитии.

4 Этап «САМОРЕАЛИЗАЦИИ»

Этап сознательного, социально и психологически адаптированного центрирования вокруг взаимопроникающих друг в друга черт характера. Формирование у подростка сознательной потребности использования потенциальных резервов акцентуации в целях самореализации и индивидуализации; начало формирования «настоящей оригинальности характера», которая, по словам Б.Г.Ланьева (7, 74), «есть настоящая внутренняя самостоятельность, которая проявляется и в самостоятельном овладении переловым мировоззрением, и в вытекающей отсюда глубокой убежденности человека, и в самостоятельном характере занятий, которыми оперирует человек, и в самостоятельной практической деятельности, и наконец, в скромности и благородной простоте поведения».

2.3. Исследование эффективности коррекционного процесса

В качестве основных методов исследования мы избрали прямое наблюдение, позволяющее делать предварительные выводы о поведенческих проявлениях акцентуации у подростков и их социально-психологической приспособленности, а так же анкетирование. В целях уточнения предварительных выводов были использованы дополнительные методы беседы с подростками, их родителями, учителями; изучение документации (характеристик на подростков).

Инструментом замера акцентуированных черт характера являлись автоматизированный тест А.Е. Личко "ПДО".

Уровень социально-психологической адаптации личности определялся по результатам вышеописанного оценивания.

Проблема осуществления педагогической диагностики в условиях нашего клуба не стояла, так как обязательным условием при приеме в клуб является заполнение новичком так называемой «Входной анкеты», представляющей из себя набор психологических методик, направленных на изучение личности подростка, мотивов его прихода в клуб, уровня сформированности у него коммуникативных и организаторских способностей и т.д.

Эта работа входит в функциональные обязанности членов научно-методического отдела клуба, осуществляющих тестирование и обработку результатов под руководством педагога, курирующего деятельность подразделения.

При составлении выборки мы воспользовались результатами предварительного тестирования новичков клуба, акцентуация которых на базе анализа совокупных источников информации (беседы с родителями, анализа письменных, либо устных характеристик классных руководителей) по приведенным выше параметрам, оценивалась как тип. В результате предварительного тестирования была выделена группа в 30 человек (возраст 13,5 - 14 лет), представляющих три самых распространенных в клубе типа акцентуации: гипертимный, лабильный и эпилептоидный (по 20 человек на каждый из типов). Мы сохранили процентное соотношение девушек к общему числу занимающихся в клубе подростков. В среднем величина этого процента колеблется в различные годы около 20%. Поэтому в каждой группе из 10 подростков одного типа акцентуации находилось две девушки. В качестве дополнительного критерия отбора того или иного подростка в группу из 30 человек, мы учитывали факт нахождения/отсутствия подростка на учете ИДН. Для нашего обследования мы привлекли лишь подростков, не состоящих на учете ИДН, ограничившись, таким образом, док-

риминогенным уровнем, с целью выявления профилактической специфики педагогической коррекции.

В дальнейшем, мы распределили каждую из трех групп на две подгруппы методом простой случайной бесповторной выборки. В нашем случае основа выборки в каждой из групп определенного типа акцентуации содержала N единиц, где $N = 8$. (двух девушек мы распределяли по подгруппам путем вытягивания жребия). Для того, чтобы выбрать из N n единиц наблюдения в

выборочную совокупность, мы написали все номера от 1 до N на отдельных карточках, тщательно их перемешали и наугад вынули одну из них. Номер вытащенной карточки задавал соответствующую единицу наблюдения, попавшую в выборочную совокупность. Таким же образом распределялись по подгруппам и остальные 7 номеров.

Подобное распределение по контрольной и экспериментальной группам способствовало сохранению между ними наибольшего сходства, а мы знаем, что чем больше сходства в составлении экспериментальной и контрольной групп, а также чем больше их сходство подтверждается результатами предварительного тестирования, тем эффективнее становится это средство контроля.

В результате было получено две группы новичков (экспериментальная и контрольная) по 15 человек в каждой (5 - гипертимов, 5 - эпилептоидов и 5 - лабильных).

В педагогических исследованиях наибольшее распространение получил эксперимент, в котором экспериментальная и контрольная группы подвергаются тестированию до и после изучаемого воздействия.

Графически схема подобного эксперимента выглядит следующим образом:

О Х О
О О

Где X - некоторое экспериментальное воздействие

O - некоторый процесс наблюдения или измерения (как сама процедура измерения, так и ее результаты);

X O - относятся к одним и тем же конкретным лицам (временной порядок);

X под O – одновременность.

При планировании эксперимента мы попытались учесть влияние «внешних переменных, относящихся к внутренней валидности» (81, 46). Известно, что если эти переменные не контролируются в экспериментальном плане, то они могут дать эффекты, которые смешиваются с эффектом экспериментального воздействия. Остановимся на характеристике наиболее важных переменных.

Влияние фона, т.е. конкретных событий, которые происходят между первым и вторым измерением наряду с экспериментальным воздействием контролируются в той мере, в какой общие исторические события, которые могут привести к различию O1 - O2, способны привести также к различию O3 - O4.(81,64)

Взаимодействие X с фоном означало бы, что эффект наблюдается только в данных условиях эксперимента, и, хотя для этого фона результаты валидны, они не будут получены в других условиях.(81, 79)

Влияние переменной «естественное развитие», характеризующей изменения испытуемых, являющихся следствием течения времени, например взросление (81, 46) , контролировался за счет одинакового проявления в экспериментальной и контрольной группах.

Действие фактора естественного развития на внешнюю валидность: результаты могут оказаться действительными только для данного возраста.(81, 79).

Контроль за факторами, мешающими внешней валидности, был более затруднен в силу специфичности клубного учреждения, на базе которого проводился эксперимент.

Известно, что при неучтении фактора взаимодействия отбора (состава группы исследуемых) и X (экспериментальная переменная или событие, влияние которого подлежит измерению) полученные в результате исследования данные будут справедливы только для конкретного учреждения, либо очень похожего на него и не могут быть перенесены на более широкую популяцию. Но, во-первых, практическая эффективность многих, если не всех, педагогических систем во многом зависит от их уникальности, которая обусловлена яркой творческой индивидуальностью автора и специфичностью конкретной среды «рождения» практического опыта. А во-вторых, одной из задач нашего исследования являлась попытка доказать зависимость эффективности воспитательно-коррекционной деятельности от конкретных специфичных условий организации воспитательного процесса во внешкольном учреждении.

Фактор реакции на эксперимент (81. 80), приводящий к снижению достоверности полученных данных вследствие влияния «искусственности» экспериментальной ситуации и процедур тестирования на исследуемую группу, можно, как известно, учесть двумя способами: во-первых, если экспериментальное воздействие – это варианты обычных мероприятий в группе, то уже многого можно достигнуть, не сообщая испытуемым об эксперименте, во-вторых, предварительные и контрольные замеры можно проводить под видом «регулярных контрольных работ».

Исследуемая нами проблема не требовала «кардинальных», изменений в системе работы клубного учреждения. Будучи куратором научно-методического направления работы клуба, соискатель имел возможность «в естественном порядке» произвольно изменять содержание тестового аппарата, постоянно применяемого в практической деятельности по на-

правлению; предварительные и контрольные замеры проводились под видом плановых

зачетных мероприятий. Организация собственно воспитательно-коррекционной деятельности так же «не выделялась», будучи вживлена в ткань жизнедеятельности детского коллектива.

Таким образом, в избранном нами типе эксперимента контролируются главные эффекты фоновой стимуляции, естественного развития, тестирования и инструментальной погрешности в том смысле, что различия в результатах тестирования в экспериментальной группе до и после введения X нельзя объяснить за счет главных эффектов этих переменных, оказывающих влияние как на экспериментальную, так и на контрольную группу.

Остановимся на описании опытно-исследовательской работы с подростками.

Собственно экспериментальная работа проводилась в течение 3 летнего периода. Подростки контрольной группы занимались в клубе по принципу «секции», не подвергаясь каким-либо специальным воздействиям. Члены группы не были включены в систему обязательных занятий по всем направлениям работы клуба, принимая участие в них произвольно, по собственному желанию.

В экспериментальной же группе была проведена работа по индивидуализации средств и методов работы с подростками с учетом их типологической принадлежности. И с контрольной, и с экспериментальной группами воспитательную работу проводили одни и те же педагоги клуба, тем самым исключалась возможность влияния на результаты эксперимента индивидуальных различий педагогов.

На ПЕРВОМ этапе организации коррекционного процесса, внимание педагогов было сфокусировано на особенностях поведения, общения и т.п. подростков, входящих в экспериментальную группу.

Особое внимание было рекомендовано уделить учету «слабого места» конкретного типа акцентуации. В процессе переформирования подразделений в начале учебного года (первая неделя сентября) представители экспериментальной группы были сгруппированы в 3 взвода по принципу однотипности акцентуации (наблюдения, проводимые нами ранее позволили использовать этот фактор для осуществления более тесного контакта между подростками и педагогом).

Подростки контрольной группы были произвольно распределены по уже существующим подразделениям клуба.

Проведенные предварительно исследования Ценностных ориентаций в клубе показывали, что энтелитоиды на первое место среди качеств, способствующих объединению коллектива ставят дисциплинированность и сознание долга, гипертимы – взаимное общение и честность, лабильные подростки – установление тесных межличностных контактов и внимательность.

Именно на развитие и упрочение этих качеств и была направлена работа педагогов среди экспериментальных «подгрупп» на первом этапе коррекции.

Что касается предпочитаемого на момент прихода вида деятельности, то в экспериментальной группе расписание занятия подростков с первых же дней нахождения в клубе было построено таким образом, что предпочитаемый вид деятельности становился основным, центральным. Ему отводилось практически все время в расписании, другие направления работы клуба лишь

пассивно «посещались или наблюдались» новичками.

И только постепенно, в течение некоторого периода времени, (около 2 месяцев) педагоги в экспериментальной группе увеличивали число предметов в расписании до стандартного, каждый раз мотивируя введение нового предмета необходимостью расширения сферы действий подразделе-

ния и возможностью более успешного выполнения взводом основного, предпочитаемого вида деятельности. Так, например, в группе спортивной подготовки в связи с участием в соревнованиях возникла необходимость отображения происходившего, поэтому были введены Начальный курс редактора (оформительские и журналистские навыки) и Фотодело.

Подростки контрольной группы с первых дней были сориентированы педагогом на «секционный» характер занятий. Педагог ознакомил подростков с направлениями работы клуба, предложив принять участие в работе других групп по желанию на выбор.

По оценкам педагогов, работающих с группами, спустя месяц после начала занятий, эмоциональный подъем, имевший место в процессе записи, в контрольной группе значительно снизился, тогда как в экспериментальной продолжал оставаться на высоте.

На ВТОРОМ этапе работы основная задача педагогов состояла в придании типологической обусловленности ролевого «включения» подростков экспериментальной группы в разнообразные виды деятельности по направлениям работы клуба. Так, группе эпилептоидов было присвоено наименование «рабочий стажерский взвод» и поручено выполнение роли помощников старших ребят, отвечавших за все «трудовые» проблемы учреждения (текущий ремонт, склад, мастерские по деревообработке и т.п. и т. д.). Гипертимы получили должностные обязанности «связных», лабильные подростки – «неофициальных помощников инструкторов и воспитателей». Эта работа не включалась в действующее расписание занятий, но ее выполнение было обязательным, причем заинтересованное отношение активно поощрялось как устно, так и официальным путем (приказы, грамоты и т. п.). Подростки контрольной группы занимались по расписанию, без каких-либо дополнительных «нагрузок».

На ТРЕТЬЕМ этапе воспитательно-коррекционной деятельности перед большинством подростков экспериментальной группы была поставлена задача определиться с выбором дальнейшего направления работы.

На ЧЕТВЕРТОМ этапе подростком экспериментальной группы была предоставлена возможность самостоятельной педагогической деятельности с группой младших подростков и работа по избранному виду деятельности вне клуба.

В качестве практических примеров осуществления воспитательно - коррекционного взаимодействия приведем факты из практики нашей работы.

Факт 1

Евгений Г. 21 год.

Наследственность неотягощена. Физическое развитие в норме. Семья полная. Характеристика микросоциума положительная.

С детства очень подвижен. В школе - неусидчив, невнимателен, успеваемость на протяжении всего периода учебы - средняя. Чрезмерная активность сочетается с высокой эмоциональной «привязчивостью» к взрослым (любимая учительница в школе).

За период с 9 до 14 лет неоднократно отмечались нарушения поведения (шалость, необдуманность поступков, грубость по отношению к учителям и т.п.).

В клуб подросток поступил в возрасте 13 лет по собственному желанию (цель прихода - занятия фотоделом). По результатам ПДО - выраженный лабильный тип акцентуации.

Подросток высок, худощав, мускулатура не развита. Друзей, несмотря на внешнюю коммуникабельность и обаятельность, фактически нет. Время от времени сближается с 1-2 товарищами, но тесного эмоционального контакта не устанавливает. Со слов ровесников, Евгений в общении

замкнут, стеснителен, не проявляет инициативы к укреплению дружеских связей.

Более детальное индивидуальное обследование подростка позволило выявить скрытую причину скованности в общении и отгороженности от сверстников: дисморфофобия на сексуальной почве, проявляемая в болезненно переживаемом ощущении собственной неполноценности, стеснительности сверстников, боязни двусмысленных намеков и сравнений.

Возможность и желание Евгения изучить фотодело, были с самого начала поставлены в прямую зависимость от необходимости заниматься по полной программе клуба.

Требование было воспринято подростком положительно, хотя и без особого энтузиазма. В течение первых двух месяцев занятий, по оценкам педагога, ведущего фотодело, было отмечено снижение активности подростка в избранном виде деятельности. Быстро освоив первоначальные фотонавыки (техника фотографирования и обработки пленки), Евгений не стремился углубить свои знания, довольствуясь достигнутым уровнем. Принимая активное участие в многочисленных съемках «на натуре», подросток терял всякий интерес, когда дело доходило до тщательной работы по проявлению, кадрированию, печати фотоснимков.

Параллельно с этим, педагогами клуба был отмечен возросший интерес подростка к занятиям спортом. Удовлетворение потребности в активной деятельности (регулярные тренировки по каратэ), акцентирование внимания подростка на развиваемых в процессе тренировки физических и психических чертах мужественности, положительная «принадлежная» оценка его достижений, позволили на первом этапе коррекционной работы сформировать устойчивый интерес Евгения к занятиям данным видом спорта. Удалось добиться того, что подросток начал получать эмоциональное удовлетворение от достаточно тяжелой, высокоинтенсивной тренировки.

На втором этапе коррекционной работы педагог клуба, выделив Евгения как наиболее талантливого в группе, начал постепенно делегировать ему часть своих обязанностей по ведению тренировки (начиная от привлечения подростка к демонстрации технически верно исполненного приема, до поручения заменить педагога на время отсутствия). Так как поведение подростка практически никогда не было конфронтационно-вызывающим или демонстративным, сверстники воспринимали подобные «назначения» спокойно, признавая право руководства Евгения.

В течение первых 2 лет занятий подросток достиг заметных успехов в избранном виде спорта, выполнив нормативы 1 взрослого разряда по Рукопашному бою (РБ) и выиграв в индивидуальном зачете соревнования областного уровня.

В 15 лет Евгений был аттестован на звание инструктора клуба по РБ. Имея право выбора предпочтительной возрастной категории «новичков» для занятий, Евгений, по рекомендации педагога, остановился на группе младших школьников 7-10 летнего возраста. Первые же тренировки показали верность выбора: малыши посещали занятия с радостью и удовольствием, ходили за Евгением «по пятам», восхищаясь его добротой, силой, справедливостью и т.п.

В школе в этот период классным руководителем отмечалось: «Евгений стал более раскован, уверен в себе ...», но на успеваемости это практически не отразилось, он по-прежнему характеризовался как невнимательный и незаинтересованный в достижении успехов в учебной деятельности ученик. С другой стороны, у подростка значительно улучшилась дисциплина вне урока, он почти перестал получать замечания на переменах и т.п. По окончании 8 классов, Евгений поступил в училище по специальности «автослесарь», которое и закончил через два года, получив среднее образование и права водителя. В характеристике из училища примечателен следующий факт: «...обучаясь на 2 курсе, Евгений по собственной

инициативе вызвался исполнять обязанности шефа в подшефной школе. К поручению относился серьезно, выполнял работу с желанием ...». Более того, удалось выяснить, что занимаясь с подшефными, подросток помимо занятий спортом, предложил ребятам научиться фотографировать. В результате более половины класса записалось в клуб «на каратэ и фотодело». За время обучения в училище замечаний по поведению подростком получено не было.

Все это время Евгений продолжал активно заниматься в клубе, тренируясь сам и тренируя других. С 16 лет принимал участие в работе спортивного отдела клуба, отвечая за организацию спортивной жизни «новичков».

В манере поведения подростка произошли заметные изменения. Он стал выступать инициатором знакомства с новыми сверстниками (хотя близкого друга так и не завел), во время клубных мероприятий успешно брал на себя роль неформального лидера группы, добиваясь быстрого и точного выполнения порученного дела.

Несмотря на «официальное» безразличие к учебе в школе, а затем и в училище (практически одни «3») у подростка постепенно сформировалась четкая учебная мотивация.

Начиная с желания получить консультативную помощь педагога при ведении тренировок у малышей, через самостоятельное чтение литературы по методике ведения тренировок и педагогике до просьбы дать список произведений отечественной и мировой художественной литературы для «расширения общего кругозора». На просьбу уточнить мотивировку, Евгений ответил: «Что бы было о чем рассказывать ребятам, и потом я хочу поступать на подготовительные курсы в училище физкультуры».

Отслужив в армии, Евгений вернулся в клуб уже в качестве педагога. В настоящее время является ведущим тренером-преподавателем по Руко-

пашному бою в учреждении, готовится к поступлению в университет на отделение физической подготовки.

За 8 - летний период наблюдения подростка было проведено 3 обследования при помощи ПДО. В возрасте 14 лет при записи в клуб, в возрасте 17 лет и в 21 год. Третье обследование носило характер отсроченной проверки. Уровень выраженности акцентуированности практически не изменился (12-11). Динамика оценок социально-психологической адаптации за трехлетний период: от -3 до +8. За истекший период времени тип и уровень акцентуации характера не претерпел значительных изменений.

Одновременно проводились замеры типа реагирования в ситуации фрустрации (тест рисуночной фрустрации Розенцвейга), уровня сформированности самоконтроля (тест Г.С. Никифорова и соавт.).

По приводимым данным, заметно возрос уровень самоконтроля в деятельности. Если при первом обследовании был слабо выражен текущий самоконтроль (включенный в процесс выполняемой деятельности) - пункты 5, 11, то к моменту второго обследования возросла роль предварительного (антиципирующего) самоконтроля (пункты 4, 12, 25). Незначительно возрос уровень социального самоконтроля (с 9 единиц в первом обследовании до 12 во втором), а так же и эмоционального самоконтроля (с 3 единиц в первом исследовании до 5 во втором).

Тип поведения в ситуации фрустрации также за прошедшее между двумя исследованиями время не претерпел значительных изменений (см. протокол обследования N 1).

Факт 2

Артем М. 16,5 лет

При родах имела место легкая асфиксия черепа (со слов матери). В детстве ярких отклонений в здоровье не наблюдалось. Вырос в неполной семье. Развод родителей, со слов матери, переживал очень тяжело (в 6 летнем возрасте).

До 11 лет отличался и дома, и в классе аккуратностью, примерным поведением. Учился на «5» и «4». Очень трепетно и с любовью относился к матери.

С переходом в 5 класс произошло резкое изменение поведения: стал прогуливать уроки, демонстративно нарушать дисциплину в классе; эмоциональный контакт с матерью потерял: стал замкнут, груб, невнимателен. Вне школы вошел в неформальную группировку младших подростков, в которой очень скоро занял лидирующие позиции. По оценкам ребят, Артем - находчивый, сообразительный подросток, который может организовать «интересное дело», с успехом выпутаться из сложной ситуации. Большинство хотело бы быть на него похожими.

В течение 2 лет неоднократно нарушал правила поведения в школе, за что был поставлен на внутришкольный учет, а чуть позже (за хулиганство) и на учет ИДН.

В возрасте 13,5 лет пришел в клуб по инициативе инспектора ИДН.

При обследовании с помощью ПДО по шкале объективной оценки диагностирован эпилептоидный тип акцентуации.

С первых же дней пребывания в клубе за подростком был установлен жесткий прямой контроль. Педагог через посредство актива ознакомил Артема с законами клуба, акцентировав внимание подростка на зависимости уровня должности в группе от уровня дисциплинированности, тем самым, демонстрируя возможный путь повышения ролевого статуса подростка.

Путем разовых поручений, реализующих контрольную функцию (проследить за правильностью уборки помещения после тренировки, распределить обязанности среди группы ребят-новичков в конкретной трудовой операции на субботнике, проверить верность укомплектования снаряжения по предлагаемому списку ребят, собирающихся в двухдневный турпоход и т.п. и т.д.), удалось постепенно заинтересовать Артема занятиями

в клубе. Не отдавая явного предпочтение ни одному из направлений деятельности учреждения, подросток, тем не менее, активно выполнял поручения, связанные с возможностью «покомандовать».

Точность и четкость выполнения «заданий» Артемом положительно оценивалась педагогами клуба. Во избежание же «перегибов руководства», подросток был прикреплен к рабочему взводу, состоящему в основном из старшеклассников. Отвечая за техническое обеспечение работы подразделения в качестве «завхоза», Артем мог предъявлять обоснованные требования к ребятам по сохранности и исправности инструмента, своевременности сдачи и т.п., но не имел возможности использовать фактор превосходства возраста для необоснованного «качания прав».

Несмотря на несколько достаточно серьезных конфликтов, в группе довольно быстро оценили способности Артема к четкости и аккуратности в делах, положительно отразившейся на успешности деятельности всего рабочего взвода.

В течение первого года занятий Артем порвал всякие отношения с «уличной» компанией.

В клубе особенно тесный контакт установился у подростка с командиром подразделения, 16 - летним юношей (что интересно, так же эпилептоидом).

Совместное проведение свободного времени, взаимопомощь в работе способствовали более быстрому формированию у Артема организаторских навыков, навыков «терпимого» отношения к недостаткам и просчетам других.

В результате, к 15 летнему возрасту у Артема сформировался устойчивый интерес к работе по трудовому направлению.

В течение последующего года подросток организовал и провел занятия с группой «новичков» по программе «основы труда», самостоятельно разработав тему «Электромонтаж выключателей и розеток».

Во время организации работы деревообрабатывающего цеха клуба подросток возглавил рабочий взвод. По оценке педагога, курирующего деятельность подразделения, Артем установил во взводе жесткую дисциплину, ввел журнал отчетов за рабочий день, в котором указывалось содержание индивидуальных нарядов подросткам – подчиненным и отмечалось фактическое выполнение ими задания. В результате, рабочий взвод был одним из первых отмечен в приказе благодарностью начальника учреждения.

По оценкам педагога школы, «... подросток стал более организован в поведении, в конфликтных ситуациях пытается сдерживаться и не грубить, хотя это еще плохо у него получается. Успеваемость подростка за последний год обучения не улучшилась». Тем не менее, в 8 классе подросток принял решение поступать в профессионально-техническое училище города по специальности «столяр-плотник».

По результатам наблюдений инспектора в возрасте 16 лет Артем был снят с учета ИДН по исправлению.

Тесного эмоционального контакта с матерью подростку установить не удалось, но во взаимоотношениях заметился некоторый «сдвиг»: стал менее груб, вспыльчив. После откровенного разговора с педагогом клуба, признал, что недостойно взрослого мужчины пренебрежительно относиться к «слабому полу», требующему покровительства и заботы.

В настоящее время Артем продолжает заниматься в клубе, отвечает за работу трудового направления, негласно выполняя должностные обязанности завхоза учреждения (по причине вакантности должности). Пользуется полным доверием педагогического коллектива.

За время наблюдения было проведено два обследования подростка при помощи ПДО: в возрасте 13,5 лет и 16 лет, выраженность типа акцентуации несколько уменьшилась (11-8). Показатель уровня социально-психологической адаптации за три года изменился с -4 до +4.

Факт 3

Юлия М, 16,5 лет

В клуб пришла по собственному желанию вместе с подругой в возрасте 13 лет заниматься каратэ. По результатам обследования социальной ситуации развития никаких отклонений в детстве не наблюдалось. Контакт с родителями полный, в школе успеваемость хорошая, всегда училась только на «4» и «5».

По результатам тестирования при помощи ПДО диагностирован гипертимный тип акцентуации. В течение первого года занятий особой активности в работе клуба не проявляла. Регулярно посещала тренировки, из массы подруг особенно не выделялась. К занятию по другим направлениям относилась «с прохладцей», хотя посещала их регулярно. В середине второго года занятий по состоянию здоровья была вынуждена прекратить спортивные тренировки, но из клуба не ушла. Мотивировка: «Дома делать нечего». На вопрос о том, чем же она будет заниматься в клубе, ответила: «Все равно чем, главное – мне здесь хорошо». В течение 2-3 месяцев продолжала занятия, не отдавая явного предпочтения ни одному из направлений работы клуба. Внезапно педагогом было отмечено резкое снижение обычно приподнятого фона настроения. Перестала принимать всякое участие в деятельности девичьего взвода, часто без видимой причины плакала, на вопросы подруг не отвечала, но в клуб продолжала ходить. В результате откровенного разговора «по душам» с педагогом клуба удалось получить объяснение происшедших перемен в поведении. Первоначально было установлено, что девушка испытывает страх, причем конкретизировать его источник и содержание она долго не могла. В конце концов состояние свое Юлия определила как страх одиночества (в настоящем и будущем). На вопросы о семье (у Юлии есть папа, мама, бабушка и младшая сестренка) девушка призналась, что не чувствует с их стороны искренней заинтересованности ее жизнью. Обещание педагогом личной постоянной

защиты и поддержки привели к нормализации внешне наблюдаемого поведения. Предложение педагога заняться организацией и проведением общеклубного праздника девушка восприняла с энтузиазмом, охотно принявшись за работу. В короткий срок при минимальной консультативной помощи педагога, напоминающей основные положения методики КТД, она создала инициативную группу ребят, распределила обязанности, наметила план работы и т.д. В результате праздник прошел на высоком профессиональном уровне. По решению Совета инструкторов (орган самоуправления в данном учреждении) и в приказе начальника клуба Юлии была объявлена благодарность. В течение довольно непродолжительного периода времени авторитет Юли как организатора среди сверстников упрочился и окреп. Она же сама почувствовала «вкус» успешной деятельности и начала проявлять инициативу в организации и проведении мероприятий. Некоторое время спустя, в семье между Юлей и родителями произошел конфликт, в результате которого девушке было запрещено посещение клуба. Как ни странно, этот факт сыграл стимулирующую роль, выкристаллизовав решение девушки получить профессию педагога. В разговоре о дальнейших своих планах, она твердо решила поступить в педагогическое училище, и ни в коем случае не бросать занятия в клубе. На вопрос о «путях урегулирования» взаимоотношений в семье, девушка ответила совершенно спокойно и, на взгляд педагога, глубоко осознанно, что попытается доказать родителям правильность своего выбора, в противном же случае не будет конфликтовать открыто, но поступит по-своему.

В настоящее время, Юлия учится в педагогическом училище. Со слов преподавателей характеризуется положительно, как человек серьезный, с чувством собственного достоинства. Психологических срывов за последний период времени не наблюдалось. Отношения с родителями нормализовались, хотя и не приобрели достаточной близости и теплоты.

Обследование проводилось дважды: в возрасте 13 и 16 лет. Динамика уровня социально-психологической адаптации от 0 до +7.

Аналогично предыдущим примерам, мы видим, что за истекший период времени тип и уровень акцентуации характера не претерпели сколько-нибудь значительных изменений (11-11).

Через три года нами было проведено повторное тестирование экспериментальной и контрольной групп. Результаты отражены в приложениях 4, 6 и 7. Отметим общее для результатов экспериментальной и контрольной групп. Как в первой, так и во второй, в целом повысился уровень социально психологической адаптации подростков. Диаграмма рассеивания показывает возрастание прямой связи между значениями X и Y и в экспериментальной, и в контрольной группах, но в экспериментальной группе эта связь более очевидна.

В экспериментальной группе несколько сузился интервал значений акцентуации (от 7 до 13 единиц по Y), в контрольной этот интервал несколько больше: 7-15. На момент предварительного тестирования имел место интервал 6-17. В некоторой степени этот факт может свидетельствовать о снижении яркости выраженности черт акцентуации за счет их «снятия», но данных недостаточно, что бы сделать окончательный вывод.

Наиболее показательно для решения задач нашего исследования смещение значений «вверх по графику». Если при предварительном тестировании 2/3 значений размещались в зоне С и в нижней части зоны В (пограничная область и область дезадаптации), то на диаграмме экспериментальной группы все значения находятся выше оси Y. В контрольной группе основной процент «неподнявшихся» в зону положительных значений составляют эпилептоиды (z). Хотя с другой стороны, в процентном отношении именно эпилептоиды наиболее динамичная группа (две трети их представителей - 6 из 9- значительно повысили уровень своей социально-

психологической адаптации. Общие результаты эксперимента приведены в таблице 7 (в средних арифметических):

Таблица 7

Динамика средних показателей уровня социально-психологической адаптации

	Исходный уровень (предварительное исследование) Y	Достигнутый уровень (окончательное исследование) Y1	Числовое выражение сдвига в показателях Y1-Y
Экспериментальная Группа	-2,4	+3,9	6,3
Контрольная группа	-1,4	+1,4	2,8

В результате опробования модели в условиях внешкольного клубного учреждения доказана успешность коррекции акцентуации подростков. Экспериментальная работа с подростками показала как правильность теоретических представлений об акцентуации как явлении, так и практическую значимость предложенных подходов к ее переориентации.

Таким образом, мы считаем, что факт установления прямой положительной связи характерологической особенности личности подростка и уровня его социально-психологической адаптации может свидетельствовать об успешности воспитательно-коррекционной деятельности по переориентации акцентуации характера ребенка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, на наш взгляд, в педагогическом аспекте рассмотрения, подростковая акцентуация может быть определена как амбивалентное психическое состояние, обладающее потенциалом положительного продуктивного развития.

Именно амбивалентность позволяет рассматривать акцентуацию в качестве предпосылки не только отклоняющегося поведения, но и в качестве психологической основы формирования индивидуальности личности.

В реальной педагогической практике акцентуация может быть диагностирована на трех уровнях:

1. Акцентуация – тип, сужающий, разрушающий личность, способствующий обособлению и замыканию личности на внутренних проблемах,
2. Акцентуация – латентное состояние, не имеющее ярких проявлений в поведении,
3. Акцентуация – черта индивидуальности, способная выполнять центрирующую функцию по отношению к остальным чертам индивидуальности, определяя ее типологическую принадлежность.

Выше указанные уровни проявления в поведении одновременно являются своеобразными уровнями – степенями, отражающими генезис явления акцентуации. Генетически первично акцентуация как тип, далее следует латентное состояние типологической не выраженности и лишь за тем – акцентуация как черта индивидуальности. Все три уровня акцентуации имеют доминантную взаимосвязь с различными сферами личности: акцентуация как тип базируется в сфере типологических явлений структуры личности; акцентуация как латентное состояние – в сфере эмоционально-волевой и акцентуация как черта индивидуальности – в сфере жизненного опыта, «Клеточка» динамики явления акцентуации раскрывается через вводимое нами понятие типологической потребности.

Процесс неуправляемой «естественной социализации» при условии неспособности семьи выполнять свои социализирующие функции не может привести к формированию акцентуации как черты индивидуальности как личности.

Акцентуация как черта индивидуальности может быть сформирована лишь при целенаправленном построении воспитательного процесса.

Главной направленностью воспитательно-коррекционной деятельности по переориентации акцентуации является содействие саморазвитию положительного потенциала характерологических особенностей личности подростка в процессе его социализации.

Воспитательно-коррекционная деятельность должна включать в себя поэтапное расширение жизненного опыта личности посредством типологически обусловленного включения акцентуанта в систему разнообразных, постепенно усложняющихся видов деятельности и взаимоотношений.

Наиболее полное воплощение совокупных характеристик педагогической коррекции акцентуации подростков обеспечивается в условиях внешкольного клубного учреждения, позволяющего переориентировать акцентуанта путем создания ситуации «многоуровневой, разнонаправленной, социально-одобряемой востребованности индивидуально-типологических особенностей личности».

В целом же многоаспектность проведенного исследования не позволила нам охватить все возможные подходы к рассмотрению явления акцентуации, что создает достаточные перспективы для дальнейшего углубленного изучения проблемы. В частности актуальным, на наш взгляд, является рассмотрение возможностей института семьи по предотвращению возможных отрицательных формирований подросткового возраста в процессе воспитания в детстве и раннем подростковом возрасте.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение I

Схема

**формирования акцентуации – типа и
акцентуации черты индивидуальности**



**КАРТА УЧЕТА
информации о подростке**

ВЕДЕНИЕ КАРТЫ НАЧАТО «__» _____ 199 г.

ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ВЕДЕНИЕ КАРТЫ (Ф.И.О., должность):

I. ОСНОВНЫЕ ДАННЫЕ

ФАМИЛИЯ

ИМЯ

ОТЧЕСТВО

ДАТА РОЖДЕНИЯ

ДОМ. АДРЕС

АДРЕС ФАКТИЧЕСКОГО ПРОЖИВАНИЯ

МАТЬ (МАЧЕХА)

МЕСТО РАБОТЫ ТЕЛ.:

ОТЕЦ (ОТЧИМ)

МЕСТО РАБОТЫ ТЕЛ.:

ПРЕДЫДУЩЕЕ МЕСТО УЧЕБЫ ШК. КЛАСС

ДАННЫЕ О СЕМЬЕ

КОЛИЧЕСТВО ЧЛЕНОВ СЕМЬИ (с указанием возраста)

(Отец Мать Братья Сестры

Дед Бабушка)

ЧЛЕНЫ СЕМЬИ, НЕПОСРЕДСТВЕННО ПРОЖИВАЮЩИЕ С
ПОДРОСТКОМ

ОБРАЗОВАНИЕ МАТЕРИ

ОБРАЗОВАНИЕ ОТЦА

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ДОХОД НА 1 ЧЛЕНА СЕМЬИ

(относительно мин.зар/платы)

ХАРАКТЕРИСТИКА ЖИЛЬЯ

НЕ БЛАГОУСТРОЕННОЕ

БЛАГОУСТРОЕННОЕ

ПОЛУБЛАГОУСТРОЕННОЕ

ЖИЛАЯ ПЛОЩАДЬ (кв.м.)
КОЛИЧЕСТВО КОМНАТ

НАЛИЧИЕ ОТДЕЛЬНОЙ КОМНАТЫ У ПОДРОСТКА

ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ (отметьте цифры):

1. теплые эмоц. Отношения между членами семьи
2. отсутствует внутрисемейная конкуренция
3. роли членов семьи взаимодополнительны
4. яркое доминирование одного из членов семьи
5. отсутствие партнерских отношений
6. чрезмерная автономия отдельных членов семьи
7. отсутствие солидарности
8. условия обострившегося конфликта
9. отношения между супругами формальны
10. жесткая регламентация всей семейной жизни
11. антагонистические отношения между родителями
12. грубость, ссоры, скандалы в отношениях
13. регулярные дебоши, драки, пьянство

РОЛЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В СЕМЬЕ:

Фактический лидер семьи

Член семьи: Роль:

ТИП ВОСПИТАНИЯ (отметьте цифры):

1. недостаток контроля за подростком
2. недостаток искреннего интереса к подростку
3. чрезмерная опека, мелочный контроль за поведением
4. наличие системы жестких запретов
5. чрезмерное покровительство
6. восторги мнимыми успехами и талантами ребенка
7. недостаточность контроля за подростком сочетается с некритичностью в отношении его поступков
8. воспитание в культе болезни
9. подросток – обуза для родителей
10. эмоциональное отвержение подростка
11. душевное безразличие к судьбе подростка
12. жесткая регламентация поведения подростка в сочетании с «расправами» за проступки
13. ребенок – «талант»
14. наличие в семье разногласий по вопросам воспитания

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ КОНФЛИКТОВ В СЕМЬЕ

СУБЪЕКТЫ КОНФЛИКТОВ

ТИПИЧНЫЕ ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ:

- агрессивное
- уступающее
- равнодушное

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ДАННЫЕ, ВАЖНЫЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЗАПОЛНЯЮЩЕГО

II. ХАРАКТЕРИСТИКА НЕФОРМАЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБЩЕНИЯ

МЕСТО ПОСТОЯННОГО ПРОЖИВАНИЯ ПОДРОСТКА

(центр, м-н, окраина, загород, иное)

МЕСТО ПОСТОЯННОГО ВРЕМЯПРЕПРОВОЖДЕНИЯ

ВНЕШКОЛЬНЫЕ ТОВАРИЩИ ПОДРОСТКА (Ф.И.О., возраст, д/адрес)
(со слов подростка, родителей, товарищей по школе и др.)

- 1.
2. ...

ХАРАКТЕР ЗАНЯТИЙ В СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ (ПРЕИМУЩЕСТВЕННО)

ВХОДИТ ЛИ ПОДРОСТОК В КАКУЮ-ЛИБО НЕФОРМАЛЬНУЮ ГРУППУ

ЧЛЕНЫ ГРУППЫ (Ф.И.О., возраст, д/адрес по возможности):

- 1.
2. ...

ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГРУППЫ

РАНГОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ПОДРОСТКА В ГРУППЕ 5

- лидер
- приветствуемый
- независимый в группе
- примыкает к группе без проблем
- вне группы, но с авторитетом
- примыкающий ценой жертв
- отвергаемый

ОСНОВНЫЕ МОТИВЫ НАХОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКА В ГРУППЕ:

- потребность в неф. общении
- протестная реакция
- самоутверждение
- сознательное асоциальное поведение
- корыстные мотивы

УРОВЕНЬ ЗНАЧИМОСТИ НАХОЖДЕНИЯ В ГРУППЕ ДЛЯ ПОДРОСТКА

Высокий средний низкий

ЗАНИМАЕТСЯ ЛИ ПОДРОСТОК В КАКОМ-ЛИБО ВНЕШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ?

НАЗВАНИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ, АДРЕС

ТЕЛЕФОН

СЕКЦИЯ, КРУЖОК

ДНИ, ЧАСЫ ЗАНЯТИЙ

РУКОВОДИТЕЛЬ

ТОВАРИЩИ ПО СЕКЦИИ (Ф.И.О., возраст, адрес)

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОДРОСТКА ПО МЕСТУ ЗАНЯТИЙ (со слов руководителя, товарищей и др.)

ЗНАЧИМЫЕ СОБЫТИЯ ЖИЗНИ ПОДРОСТКА В НЕФОРМАЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБЩЕНИЯ (достижения, успехи, конфликты и т.п.) со слов:

подростка

родителей

товарищей

рук. секции

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ДАННЫЕ, ВАЖНЫЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ
ЗАПОЛНЯЮЩЕГО

III. ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

(заполняется на «трудного»)

ОСНОВНЫЕ «ПРОСТУПКИ» ДО ПОСТАНОВКИ НА УЧЕТ (со слов родителей, учителей и др.)

СОСТОИТ НА УЧЕТЕ ИДН
ИНСПЕКТОР ТЕЛ.:

ДАТА ПОСТАНОВКИ НА УЧЕТ

ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ПОСТАНОВКИ

ЗА ВРЕМЯ ПРЕБЫВАНИЯ НА УЧЕТЕ ПРИВЛЕКАЛСЯ ЗА ...

ХАРАКТЕРИСТИКА СО СЛОВ ИНСПЕКТОРА ИДН

IV. ДАННЫЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ

(заключение медика)

ТРАВМЫ РАЗНОГО ХАРАКТЕРА И ТП., ПОЛУЧЕННЫЕ ЗА ВРЕМЯ
ЖИЗНИ (со слов родственников)

V. ДАННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ

(заключение психолога)

VI. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ДАННЫЕ ВАЖНЫЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ
ЗАПОЛНЯЮЩЕГО

ТАБЛИЦА
результатов предварительного и контрольного исследования

	№ исследуемого	Тип акцентуации	Результаты предварительного исследования		Результаты контрольного исследования	
			Уровень социальности-психологической адаптации	Выраженность черт акцентуации	Уровень социально-психологической адаптации	Выраженность черт акцентуации
А- экспериментальная группа (1-15) В- контрольная группа (16-30)	1	гип.	-9	16	-2	13
	2	гип.	-5	13	4	11
	3	гип.	0	11	7	11
	4	гип.	1	8	2	8
	5	гип.	-6	12	3	10
	6	лаб.	-1	8	6	9
	7	лаб.	-3	12	8	11
	8	лаб.	1	8	5	10
	9	лаб.	5	6	9	8
	10	лаб.	5	8	7	7
	11	эпил.	-8	9	0	9
	12	эпил.	-1	6	5	8
	13	эпил.	-4	11	4	8
	14	эпил.	-6	13	3	10
	15	эпил.	-5	11	-3	11
средний для группы А			-2,4	10,1	+3,8	9,6

В	16	гип.	-1	7	0	7
	17	гип.	3	9	5	8
	18	гип.	-4	7	0	8
	19	гип.	4	7	4	7
	20	гип.	6	7	9	7
	21	лаб.	-8	17	-	-
	22	лаб.	-4	13	0	10
	23	лаб.	0	9	4	8
	24	лаб.	6	9	7	10
	25	лаб.	4	7	7	8
	26	эпил.	-7	14	-3	15
	27	эпил.	-2	7	1	7
	28	эпил.	-4	10	-7	9
	29	эпил.	-6	12	0	13
	30	эпил.	-8	15	-6	13
средний для группы В			-1,4	10,0	+1,4	9,2

Диаграмма рассеивания
результатов предварительного исследования



Г – гипертимный тип акцентуации;

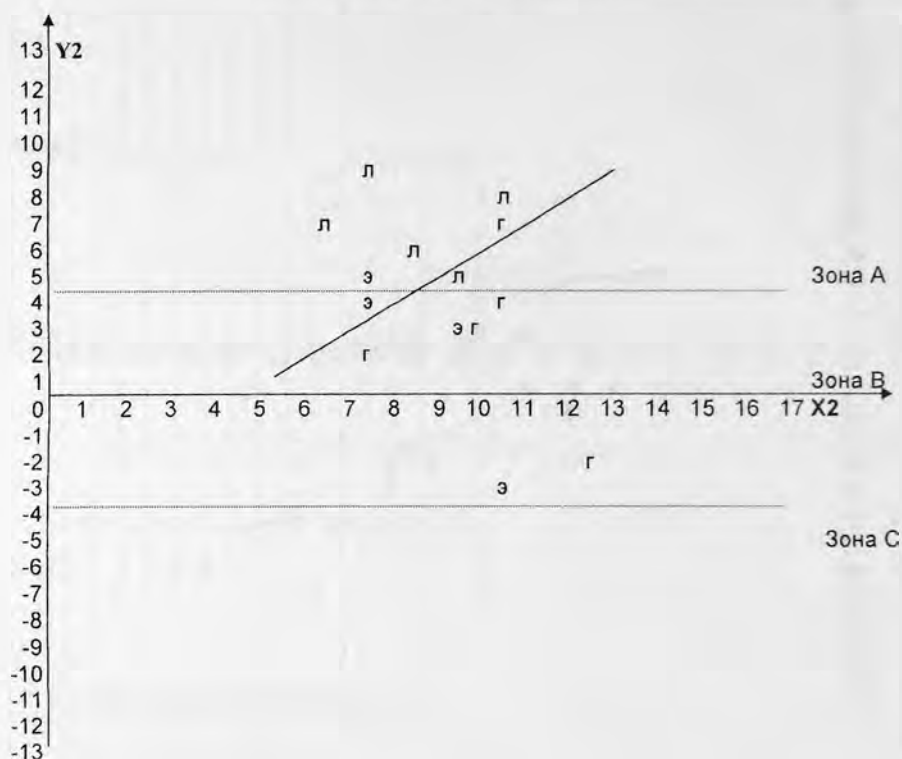
Л – лабильный тип акцентуации;

Э – эпилептоидный акцентуации;

X_1 – выраженность черт акцентуации;

Y_1 – уровень социально-психологической адаптации

**Диаграмма рассеивания
результатов контрольного исследования
(экспериментальная группа)**



Г – гипертимный тип акцентуации;

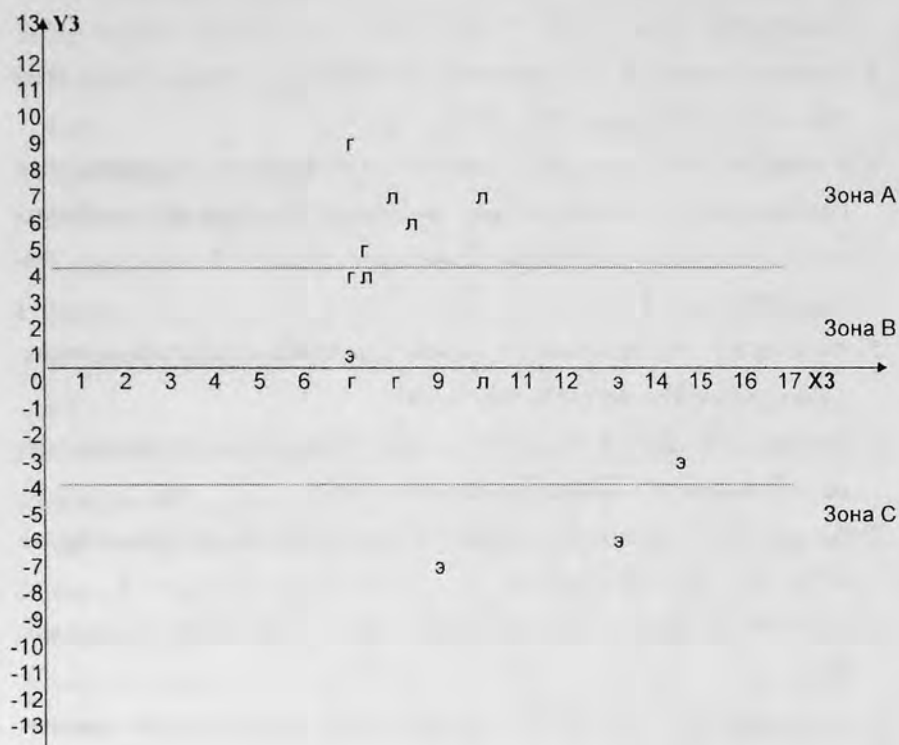
Л – лабильный тип акцентуации;

Э – эпилептоидный акцентуации;

X_2 – выраженность черт акцентуации;

Y_2 – уровень социально-психологической адаптации

**Диаграмма рассеивания
результатов контрольного исследования
(контрольная группа)**



Г – гипертимный тип акцентуации;

Л – лабильный тип акцентуации;

Э – эпилептоидный тип акцентуации;

X_2 – выраженность черт акцентуации;

Y_2 – уровень социально-психологической адаптации

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – М.: Международная пед. академия, 1994. – 237с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 235с.
3. Александровский Ю.А. Состояния психической адаптации и их компенсация. – М.: Наука, 1976. – 272с.
4. Алемаскин М.А. Психолого-педагогические факторы предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних // Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних/ Сб. науч. тр. – Тюмень, 1985. – С.5-11.
5. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. – Свердловск: Изд-во УрГУ, 1987. – 150с.
6. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560с.
7. Ананьев Б.Г. Строение характера // Избранные психологические труды: В 2т. – М., 1980.-т.2. – С63-73.
8. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2т. – М.: Педагогика, 1982. – 2т.
9. Андриенко В.К., Гербесев Ю.В., Цевский И.А. Система перевоспитания подростков в условиях спецшколы: Научно-методические рекомендации. – М.: Ротапринт НИИШОТСО АПН СССР, 1990. – 275с.
10. Антоян Ю.М., Бородин С.В. Преступность и психические аномалии. – М.: Наука, 1987. – 208с.
11. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192с.

- 12.Бабанский Ю.К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса. В вопросах и ответах. – 2-е изд., перераб. и доп. – Киев: Радянська школа, 1989. – 287с.
- 13.Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. –1990. -№4. – С.56-66.
- 14.Бахтин М.М. Работы 20-х годов. – Киев: «NexT», 1994. –384с.
- 15.Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424с.
- 16.Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. – 199с.
- 17.Белкин А.С. Проблема предупреждения отклонений в нравственном развитии и поведении школьника // Сов. педагогика. – 1981.-№3. – С.62-67.
- 18.Ситуация успеха. Как ее создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176с.
- 19.Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Рожанец Р.В. Методика многостороннего исследования личности. – М.: Просвещение, 1989. – 276с.
- 20.Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. - СПб.: Изд-во «Братство», 1992. – 224с.
- 21.Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422с.
- 22.Битинас Б.П., Голубев Н.К. Введение в диагностику воспитания. – М.: Педагогика, 1989. – 160с.
- 23.Богданов В.А. Системологическое моделирование личности в социальной психологии. – Л.: ЛГУ, 1987. – 143с.
- 24.Божович Л.И., Славина Л.С. Психологическое развитие школьника и его воспитание. – М.: Знание, 1976. – 96с.

- 25.Божович Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1978. – С.168-179.
- 26.Бочарова В.Г., Плуткин М.М. Содержание, организация и методика воспитательной работы с учащимися по месту жительства. – М.: МГИУУ, 1981. – 106с.
- 27.Бочарова В.Г. Педагогика отношений в социуме: перспективная альтернатива. – М., 1991.- 32с.
- 28.Бочарова В.Г. Личность – семья – община становятся центром социальных служб // Социальная работа. – 1992. - №1.- С.3-9.
- 29.Бочарова В.Г. Воплощение замысла // Социальная работа. – 1993.- №1.- С.6-9.
- 30.Братусь Б.С., Сидоров П.И. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 144с.
- 31.Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1998. – 301с.
- 32.Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144с.
- 33.Буева Л.П. Личность и среда: Ребенок в системе коллективных отношений. – М.: 1972. –64с.
- 34.Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. –200с.
- 35.Вильдавекая Л.З. Психологическая диагностика и индивидуально-дифференцированный подход к акцентуированным подросткам // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1994. - №2. – С.13-29.
- 36.Вилонас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций: Тексты / Под ред. В.К. Вилонаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1984. –С.3-28.

- 37.Вицлак Г. Оценка поведения и характеристика учащегося: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 71с.
- 38.Владиска Н., Петрова Н. Социально-педагогическая модель коррекционно-воспитательной деятельности // Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт/ Под ред. В.Г. Бочаровой, Т.Ф. Яркина. – Москва-Тула, 1993. – Т.2.-С.218-231.
- 39.Власова Т.А., Певзнер О. Дети с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 175с.
- 40.Вульфов Б.З., Поташник М.М. Организация внеклассной и внешкольной воспитательной работы. – М.: Просвещение, 1983. – 208с.
- 41.41.Выготский Л.С. Введение в дефектологию. – М.: Педагогика, 1995. – 457с.
- 42.Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. – СПб.: АО «Сфера», 1994. – 160с.
- 43.Гильманов С.А. Творческая индивидуальность учителя. – Тюмень, 1995. – 167с.
- 44.Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – СПб.: СПбУ, 1992. – 154с.
- 45.Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 320с.
- 46.Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии, - М.: Прогресс, 1976. – 495с.
- 47.Гордин А.Ю. О трансформации общественных требований в личные убеждения и нормы поведения школьников // Сов. педагогика. – 1974. - №3.- С.41-48.
- 48.Горшенин Л.Г. Подросток, характер, проблемы: Акцентуации характера и их реализация в учебно-воспитательном процессе. – М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1993. –28с.

49. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 464с.
50. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – 2-е изд. испр. и доп. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 560с.
51. Дети с девиантным поведением: Психолого-педагогическая реабилитация и коррекция: Сб. научн. трудов. – М.: 1992. – 102с.
52. Дмитрикова Н.П. Условия эмоционального воздействия учителя на воспитанников // Сов. педагогика. – 1984.- №8.- С.23-27.
53. Додонов Б.И. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. Красило А.И., Новгородцева А.П. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 168-182.
54. Жаров К.П. Волевая подготовка спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 151с.
55. Загвязинский В.И. Методология и методика педагогических исследований. – Тюмень, 1976. – 85с.
56. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160с.
57. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. – Л.: Медицина, 1988. – 248с.
58. Зейгарник Б.В. Личность и патология деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 100с.
59. Иванников В.А. К сущности волевого поведения // Психологический журнал. – 1980. - №3. – С.47-55.
60. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 142с.
61. Иванов И.П. Формирование юных общественников и организаторов: очерки воспитательной работы школы. – Л., 1969. – 120с.

- 62.Иванов И.П. Воспитывать коллективистов: Из опыта работы школ Ленинграда и Ленинградской области. – М.: Педагогика, 1982. – 80с.
- 63.Игошев К.Е., Мильковский Г.М. Семья, дети, школа. – М.: Юридическая лит., 1989. – 448 с.
- 64.Ильин В.С. Формирование личности школьника: Целостный процесс. – М.: Педагогика, 1984. – 144с.
- 65.Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л.: Медицина, 1983. – 312с.
- 66.Кабанов М.М. Реабилитация психически больных. – Л.: Медицина, 1985. – 216с.
- 67.Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328с.
- 68.Кашенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. – М.: Просвещение, 1992. – 223с.
- 69.Кичина И.А. Подросток и воспитатель. – Свердловск: Средне-уральское книжное изд-во, 1969. – 136с.
- 70.Кемеров В.Е. Проблема личности: Методология исследования и жизненный смысл. – М.: Политиздат, 1977. – 256с.
- 71.Кикнадзе Д.А. Потребности. Поведение. Воспитание. – М.: Мысль, 1968. – 148с.
- 72.Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983. – 368с.
- 73.Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 280с.
- 74.Ковалев А.Г. Характер и закономерности его формирования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1954. – 104с.
- 75.Ковалев А.Г. Мотивы поведения и деятельность. – М.: Наука, 1988. – 192с.

76. Козырева А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества. – Пенза. 1994. – 334с.
77. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты. – Минск: Беларусь, 1988. – 207с.
78. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / Под ред. Л.П.Носковой. – М.: Педагогика, 1989. – 176с.
79. Крутецкий В.А., Лукин Н.С. Психология подростка. – М.: Просвещение, 1965. – 316с.
80. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение, 1989. – 127с.
81. Кэмбелл Дж. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. – М.: Прогресс, 1980. – 390с.
82. Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико-психологическая характеристика «трудных» подростков. – М.: Педагогика, 1998. – 168с.
83. Легенький Г.И. Цель и способы воспитания. – М.: Педагогика, 1990. – 136с.
84. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Киев: Вища школа, 1981. – 392с.
85. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48с.
86. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304с.
87. Личко А.Е. Подростковая психиатрия: Руководство для врачей. – 2-е изд., перераб. и доп. – Л.: Медицина, 1985. – 416с.
88. Личко А.Е. Шизофрения у подростков. - Л.: Медицина, 1989. – 216с.
89. Лицерова С.А. Теоретические и организационно-методические основы изучения педагогического опыта. – Тюмень, 1987. – 70с.

90. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444с.
91. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989. – 104с.
92. Лук А.Н. Эмоции и личность. – М.: Знание, 1982. – 176с.
93. Лукоянов Ю.Е. Взаимосвязь эффективности участия подростков в общественно-полезной деятельности с состоянием их психоневрологической сферы // Психологические условия и механизмы воспитания подростков. – М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – С. 153-157.
94. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. – М.: Знания, 1978. – 135с.
95. Лутошкин А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы. – М.: Просвещение, 1981. – 208с.
96. Лурье Н.Б. Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими школьниками. – М.: Просвещение, 1979. – 103с.
97. Макаренко А.С. Воспитание в советской школе. – М.: Просвещение, 1966. – 225с.
98. Макаренко А.С. Проектировать лучшее в человеке. – Минск: Университетское, 1989. – 416с.
99. Максимова Н.Ю. Диагностика и коррекция поведения трудных подростков // Вопросы психологии. – 1988. - №3. – С.93-99.
100. Мاستюкова Е.М., Грибанова Г.В., Московкина А.Г. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей при семейном алкоголизме. – М.: Просвещение, 1989. – 80с.
101. Махов Ф.С. Подросток и свободное время. – Л., 1982. – 152с.
102. Мегрэбян А.А. Личность и сознание в норме и патологии. – М.: Медицина, 1978. - 176с.

103. Медведев А.И., Фицула М.Н., Хмурич Р.М. Перевоспитание несовершеннолетних в условиях специального учреждения. – Киев: Вища школа, 1988. – 152с.
104. Медведев Г.П. Об особенностях педагогически запущенных детей // Сов. пед-ка. – 1966. – №10. – С.19-25.
105. Мельников В.М., Ямпольский Л.Г. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Просвещение, 1985. – 319с.
106. Менгетти А. Онтопсихологическая педагогика. = Пермь: Хортон Лимитед, 1993. – 62.
107. Михеева И.Н. Амбивалентность личности. – М.: Наука, 1991. – 128с.
108. Мясоед П.А. Проблема «ненормативного психического развития» // вопросы психологии. – 1994. - №6. – С.49-56.
109. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности. – Ереван: Изд-во АН Арм.СССР, 1998. – 263с.
110. Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика. – М.: Просвещение, 1991. – 126с.
111. Неймарк М.С. Аффекты у детей и пути их преодоления // Сов. пед-ка. – 1965. - №5. – С.91-99.
112. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1978. – 144с.
113. Норакидзе В.Г. Методы исследования характера личности. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 308с.
114. Нуллер Ю.Л. Депрессия и деперсонализация. – Л.: Медицина, 1981. – 208 с.
115. Одаренные дети. _ М.: Прогресс, 1991. – 376с.
116. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учебн. пособие для учеб. заведений профтехобразования. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1984. – 174с.

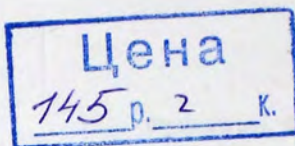
117. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255с.
118. Поляков Е.Н. Педагогический опыт и его изучение // Сов. педагогика. – 1950. – №6. – С.3-15.
119. Попов Ю.В. Этапы компенсации психопатоподобных нарушений у подростков // Новое в теории и практике реабилитации психических больных. – Л., 1985. – С.119-123.
120. Поташник М.М., Вульфов Б.З. Педагогическая ситуация. – М.: Педагогика, 1983. – 144с.
121. Притыко А.П. Изучение отношения воспитанника спецшколы к исправлению и проектированию его личности: Тез. докладов и сообщений межведомственной научно-практической конференции. – М.: Изд-во НИИ общих проблем воспитания АПН СССР, 1970. – С.132-133.
122. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. – М.: Педагогика, 1981. – 232с.
123. Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1975. – 246с.
124. Психология эмоций: Тексты / Под ред. В.К. Вилонаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 304с.
125. рабочая книга социолога. – М.: Наука, 1983. – 474с.
126. Реан А.А. Характерологические особенности подростков-деликвентов // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С.139-143.
127. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704с.
128. Селиванова Н.Л. Педагогические ситуации в процессе формирования коллективных отношений подростков. // Сов. педагогика. – 1981. – №7. – С.53-56.
129. Селиванова О.А., Печав Г.А. «Система инструкторского роста» как форма организации воспитательного процесса в условиях многопро-

- фильного подросткового клуба: методические рекомендации. – Тюмень, 1990. – 30с.
130. Селиванова О.А. Диагностика отклоняющегося поведения несовершеннолетних: методические рекомендации. – Тюмень, 1993. – 38с.
131. Селиванова О.А. Психологические условия творческой деятельности педагога в рамках многопрофильного подросткового клуба // Тезисы Республиканской конференции 27-29 мая 1991 г. – Тюмень, 1991. – С.149.
132. Селиванова О.А. Творческая индивидуальность социальных педагогов, работающих с трудными подростками // Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 16-17 мая 1995г. – Тюмень, 1995. – С.17-18.
133. Селиванова О.А., Нечаев Г.А. Диагностика психобиологического фактора отклоняющегося поведения несовершеннолетних // Теория и экология разума: Сб. науч. тр. – Вып.4. – Тюмень, 1995. – С.28-33.
134. Семичев С.Б. Преболезненные психические расстройства. – Л.: Медицина, 1987. – 184с.
135. Семке В.Я. Истерические состояния. – М.: Медицина, 1988. – 224с.
136. Семке В.Я. Умейте властвовать собой, или беседы о здоровой и больной личности. – Новосибирск: Наука, 1991. – 237.
137. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152с.
138. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент, характер, личность. – М.: Наука, 1984. – 161с.
139. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему учителю. – М.: Педагогика, 1986. – 152с.
140. Соколова В.П., Юзефович Г.Я. Отцы и дети в меняющемся мире: Книга для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.

141. Социальные отклонения: введение в общую теорию. – М.: Юрид. лит., 1984. – 320с.
142. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. – М.: 1988. – 200с.
143. Спириин Л.Ф., Стенинский М.А., Фрумкин М.Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. – Ярославль: Яросл. ГПИ, 1974. – 130с.
144. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. – М.: Прогресс, 1982. – 231с.
145. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. – М.: Просвещение, 1981. – 192с.
146. Тайчинов М.Г. Воспитание и самовоспитание школьников: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1982. – 160с.
147. Тарарухин С.А. Преступное поведение: Социальные и психологические черты. – М.: Юрид.литература. 1974. – 224с.
148. Турбовской Я.С. Изучение и обобщение педагогического опыта как методологическая проблема // Сов. педагогика. – 1983. - №9. – С.50-55.
149. Фейгенберг Е.И., Асмолов А.Г. Культурно-историческая концепция и возможности использования невербальной коммуникации в восстановительном воспитании личности // Вопросы психологии. – 1994.- №6. – С. 74-79.
150. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. – М.: Педагогика, 1982. – 223с.
151. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика. 1990. – 208с.
152. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Просвещение, 1985. – 92с.
153. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.

154. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам. – М.: Прогресс, 1987. – 236с.
155. Фидман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 228с.
156. Халецкий А.М. Уровни психической деятельности. – М.: Медицина, 1970. – 159с.
157. Чалидзе В. Иерархический человек. – М.: Терра-TERRA, 1991. – 220с.
158. Чуфаровский Ю.В. Юридическая психология. – М.: Юристъ, 1995. – 256с.
159. Шамова Т.И. Проблемы изучения и внедрения передового педагогического опыта // Сов. педагогика. – 1975. - № 4. – С.50-59.
160. Шенфельдер Г. Должны ли дети быть трудными? – М.: Знание, 1982. – 96с.
161. Шульгина Б.А. Опыт психологического изучения школьников в конфликтной ситуации // Сов. педагогика. – 1974. - №3. – С.58-66
162. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований: Методологический анализ // Педагогика и логика. – М.: Кастраль, 1993.- С.16-20.
163. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. – Л.: Медицина, 1990. – 192с.
164. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. –М.: Изд-во МГУ, 1990.- 197с.
165. Языков С.М. Об изучении, Обобщении и внедрении передового педагогического опыта // Сов. педагогика. – 1958. – № 2.- С.45-55.

ДЛЯ ЗАМЕТОК



Ольга Антиевна Селиванова

РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ ГРУППЫ РИСКА В УЧРЕЖДЕНИИ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Издательство «Вектор Бук»
Лицензия ЛР №066721 от 06.07.1999г.

Подписано в печать 16.01.2005 г. Формат 60х84/16.
Бумага финская. Печать RISO.
Усл. печ. л. 8,37. Тираж 300. Заказ 259.

Отпечатано в типографии Издательства «Вектор Бук»
Лицензия ПД № 17-0003 от 06.07.2000 г.

625004, г. Тюмень, ул. Володарского, 45.
тел.(3452) 46-54-04, 46-90-03.

