

**ЯСЮКОВА ЛЮДМИЛА АПОЛЛОНОВНА**

*к. пс. н., доцент кафедры педагогической антропологии*

*Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С  
ПРОБЛЕМНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

**АННОТАЦИЯ.** В статье излагаются результаты сравнительного исследования подростков, характеризующихся примерным и неудовлетворительным поведением. Изучались интеллектуальные, нейродинамические, личностные особенности, а также выраженность акцентуаций характера у подростков с различным поведением в школе. Исследование выявило наиболее тесную связь поведения с характером интеллектуального развития учащихся.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** учащиеся, подростки, примерное поведение, неудовлетворительное поведение, гиперактивность, успеваемость, интеллект, акцентуации характера, личностные особенности, исполнительность, волевой самоконтроль.

Проблема «трудных», недисциплинированных учащихся – одна из центральных и до сих пор нерешенных психолого-педагогических проблем. В начальных классах она еще не ощущается в качестве проблемы, т.к. детьми младшего школьного возраста управлять достаточно легко, а в средней школе – уже оказывается нерешаемой. Снижение дисциплинированности в подростковом возрасте наблюдается не только в общеобразовательных школах, но и в лицеях и гимназиях. Оно всегда бывает сопряжено с падением успеваемости, в итоге многие способные учащиеся так и не реализуют свой потенциал. Попытки педагогов воздействовать на недисциплинированных подростков обычно не достигают успеха. Психологи склонны видеть причину педагогических неудач в том, что не используется индивидуальный подход при выборе методов воздействия на учащихся. Они указывают, что могут быть применены различные средства воспитательного воздействия, исходя из различия личностных особенностей подростков и разнообразия причин, вызвавших у них те или иные негативные реакции. Нельзя ограничиваться привычными мерами воздействия административного характера (запись замечания в дневник, выговор перед классом, вызов родителей, обсуждение у директора или на педагогическом совете и пр.). Однако психологических исследований, которые могли бы помочь педагогам индивидуализировать воспитательные воздействия на подростков, пока еще явно недостаточно.

Целью проведенного в 2004-2005 учебном году исследования было выявление психологических

причин недисциплинированного поведения подростков в школе (в сборе материала принимал участие студент СПбГИПСР В.С. Жилов). Объектом исследования были учащиеся 7-х классов лицея Кировского района г. Санкт-Петербурга – 92 человека (40 мальчиков и 52 девочки). Примерно у трети обследованных учащихся имелись проблемы дисциплинарного характера и трудности во взаимоотношениях с преподавателями, родителями и одноклассниками. Тем не менее, поведенческие проблемы подростков не выходили за рамки дисциплинарных нарушений, непослушания, конфликтов, т.е. являлись типичными осложнениями школьной жизни, но не относились к категории отклоняющегося или асоциального поведения.

Были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Недисциплинированное поведение учащихся является следствием подростковых акцентуаций характера.

2. Недисциплинированное поведение учащихся может быть вызвано снижением интереса к учебе из-за недостатков интеллектуального развития и падения успеваемости.

3. Недисциплинированное поведение учащихся может быть связано с проблемами здоровья (минимальные мозговые дисфункции, гиперактивность).

В процессе проведения исследования были использованы следующие методы: тест структуры интеллекта Амтхауэра, прогрессивные матрицы Равена, тест Тулуз-Пьерона для изучения нейродинамических особенностей, личностный опросник Кеттелла (переработанный для старшеклассников Ясюковой), опросник Леонгарда-Шмишека для

определения типа акцентуаций характера. Использовались также интервью, беседы, мнение педагогов о поведении учащихся, данные об успеваемости. Для более подробного анализа было проведено разбиение всей выборки на группы: по полу, по поведению, по выраженности акцентуаций характера и наличию (или отсутствию) синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ или ММД). О наличии СДВГ делались выводы на основании: выполнения учащимися теста Тулуз-Пьерона ( $K < 0,9$ ), бесед с родителями по поводу содержания соответствующих записей в медицинской карте о состоянии здоровья ребенка, заключений детского невролога. Оценка достоверности межгрупповых различий проводилась на основе критерия Стьюдента, также использовался корреляционный анализ.

На основе данных тестирования, можно заключить, что у обследованных подростков оказалась явно выраженной только одна акцентуация характера – гипертимность, а также в некоторой степени проявились такие акцентуации, как эмотивность, циклотимность и экзальтированность. Сравнительный анализ данных тестирования мальчиков и девочек выявил только наиболее часто отмечаемые различия в интеллектуальной сфере. Так, у девочек выше показатель логической памяти (субтест 9 Амтхауэра,  $t=2,433$ ), у мальчиков лучше развиты математические навыки (субтест 5 Амтхауэра,  $t=1,698$ ). Девочки характеризуются достоверно ( $t=2,111$ ) более высокой успеваемостью по русскому языку, чем мальчики. При сравнении личностных особенностей (показатели теста Кеттелла) обнаружилось, что у девочек выше социальная активность, ориентация на установление новых контактов, расширение сферы общения (фактор Н,  $t=1,701$ ). Интуитивность, эстетическое развитие также в большей степени характерны для девочек (фактора I,  $t=3,403$ ), нежели для мальчиков. Мальчики достоверно более рационалистичны.

В исследовании не было получено полного совпадения экспертных оценок поведения подростков и выраженности проблемных в плане дисциплины акцентуаций характера. Подростки, у которых были явно выражены такие, отрицательно сказывающиеся на поведении акцентуации, как гипертимность, возбудимость и демонстративность, педагогами в ряде случаев были отмечены как ученики, являющиеся примером школьной дисциплины. В то же время некоторые подростки с отсутствием акцентуаций, либо с такими, которые не приводят к недисциплинированности (педантичность,

тревожность), учителями были оценены как явные нарушители школьного режима. В результате не было выявлено достоверных различий в степени выраженности акцентуаций характера у учащихся с примерным, удовлетворительным и неудовлетворительным поведением. Не проявилось ожидаемых различий в выраженности такой акцентуации как гипертимность, которую обычно связывают с проблемным поведением подростков. Эмотивность, циклотимность и экзальтированность оказались несколько в большей степени свойственны подросткам с примерным поведением. Исследование не выявило различий в интеллектуальном развитии и успеваемости учащихся с акцентуациями характера и без таковых. Только в оценках по русскому языку намечаются некоторые различия, приближающиеся к уровню достоверности, свидетельствующие о больших успехах подростков без акцентуаций характера. Сравнивая личностные особенности учащихся, имеющих акцентуации характера, с теми, у кого их нет, можно заключить, что акцентуации свойственны более эмоционально реактивным (фактор С) и впечатлительным детям (фактор I). Однако свое поведение учащиеся могут вполне успешно контролировать (фактор  $Q_3$ ). Выявлена также значимая положительная связь (с вероятностью 0,95) такой акцентуации характера, как демонстративность, с успеваемостью девочек по алгебре, биологии и иностранному языку.

Так как нет основания не доверять мнению педагогов о поведении учащихся (ведь они ежедневно общаются с ними), то можно заключить, что подростковые акцентуации характера не являются основной причиной недисциплинированности, могут не влиять отрицательно на поведение и обучение. Гипотеза о том, что снижение дисциплины учащихся непосредственно связано с изменениями характера в период подросткового кризиса, не получила достоверного подтверждения.

Как указывалось выше, на основе опроса педагогов, учащиеся были разбиты на три группы в соответствии с их поведением в школе: примерным, удовлетворительным и неудовлетворительным. Между данными группами не было выявлено различий по таким качествам личности, как исполнительность, волевой самоконтроль, личностное включение в деятельность, тревожность (факторы G,  $Q_3$ ,  $Q_4$ , O), которые в наибольшей степени принято связывать с дисциплинированным поведением. Следовательно, нельзя сказать, что недостатки воспитания являются непосредственной

причиной проблемного поведения подростков в школе. Подростки с примерным поведением характеризуются несколько большей впечатлительностью, эстетическим развитием (фактор I), поскольку среди них больше девочек (но отнюдь не все), а также более высоким честолюбием (фактор L). Сравнение интеллектуальных особенностей детей с примерным и неудовлетворительным поведением выявило достоверные различия практически по всем показателям использованных тестов. Результаты по тестам Амтхауэра, Равена у учеников с примерным поведением достоверно выше, чем результаты учащихся не только с неудовлетворительным поведением (кроме 1 субтеста Амтхауэра – общая осведомленность), но и теми, чье поведение признано удовлетворительным. Учащиеся с неудовлетворительным (и удовлетворительным) поведением характеризуются более низким уровнем произвольного внимания (K, тест Тулуз-Пьерона), чем учащиеся с примерным поведением, хотя различия и не достигают уровня достоверности. Это означает, что гиперактивность свойственна не всем учащимся с плохим поведением, хотя и многим из них, и собственно неудовлетворительное поведение не является прямым следствием гиперактивности. Исследование показало, что наиболее явной причиной неудовлетворительного поведения может служить недостаточное для усвоения учебной программы интеллектуальное развитие подростков. Низкий уровень понятийного, абстрактного, пространственного мышления, слабая математическая интуиция затрудняют восприятие школьной программы, вследствие этого подростки теряют интерес к учебе, и далее ухудшается их поведение в школе. Достоверны различия в успеваемости по алгебре, физике, биологии и английскому языку между учащимися с примерным и неудовлетворительным поведением. Это объясняется интеллектуальными различиями данных групп учащихся. Исследование выявило наиболее значимую и непосредственную связь ухудшения поведения с недостатками интеллектуального развития и снижением успеваемости учащихся.

Сравнительный анализ здоровых подростков и тех, для кого характерны гиперактивность и остаточные проявления ММД, показал, что между ними нет различий по выраженности такой акцентуации характера, как гипертимность (19,08 и 19,26), чего можно было бы ожидать. Следовательно, гиперактивность никак нельзя отождествлять с характерологическими изменениями подросткового возраста. Анализ особенностей интеллектуального

развития показывает, что у детей с СДВГ намечается отставание по всем замеряемым с помощью тестов Амтхауэра и Равена показателям (кроме субтеста  $A_1$  – общая осведомленность), различия высоко достоверны (уровень 0,99). Отставание в интеллектуальном развитии уже проявляется и в несколько более низких баллах успеваемости этих подростков по всем основным предметам. Различия в успеваемости между здоровыми и гиперактивными подростками по русскому языку и алгебре уже достигли уровня достоверности ( $t=1,791$  и  $t=1,696$ ). Следовательно, можно предположить что в процессе дальнейшего обучения ситуация будет ухудшаться; в старших классах следует ожидать дальнейшее падение успеваемости. Можно сказать, что гиперактивность (или наличие остаточных проявлений ММД) отрицательно влияет на интеллектуальное развитие и успеваемость учащихся и в некоторой степени может являться причиной недисциплинированного поведения подростков.

Результаты корреляционного анализа позволили более подробно проанализировать зависимости успеваемости от индивидуальных особенностей подростков. Корреляционные зависимости представлены в виде плеяд на рисунках 1-3. Анализ корреляционных плеяд свидетельствует о наличии тесной взаимосвязи между успеваемостью по таким предметам как алгебра, физика, биология, литература, английский и русский языки, с уровнем развития именно интеллектуальных способностей учащихся. Получены высоко достоверные зависимости успеваемости по этим предметам практически по всем показателям тестов Амтхауэра (кроме 7 субтеста) и Равена (кроме матриц A и B). Успеваемость по литературе (рис. 1) зависит от общей осведомленности ( $A_1$ ) и понятийного интуитивного мышления ( $A_2$ ). Успеваемость по русскому языку (рис. 1) связана с развитием понятийного интуитивного мышления ( $A_2$ ) и структурно-лингвистических способностей ( $A_4$ ), а также зависит от степени эгофиксации, честолюбия учащихся (фактор L опросника Кеттелла). Более честолюбивые подростки могут улучшить свою успеваемость по русскому языку.

Значительно больше корреляций интеллектуальных показателей выявлено с успеваемостью по английскому языку (рис. 1). Его освоение требует значительно большего комплекса интеллектуальных характеристик, не только интуитивного компонента понятийного мышления и структурно-лингвистических способностей, но и понятийного логического и абстрактного мышления, логической

оперативной памяти ( $A_3, A_6, A_9$ ), а также сформированности произвольного внимания (коэффициент К теста Тулуз-Пьерона). Для успешного овладения английским языком требуются также исполнительность, организованность, волевой самоконтроль, методичность учебы (факторы G и  $Q_3$ ).

На рисунке 2 приведены корреляции оценок по алгебре и физике с интеллектуальными и личностными характеристиками учащихся. Для успешного освоения данных предметов требуется целостный комплекс интеллектуальных характеристик. Выявлены взаимосвязи с понятийной логикой и

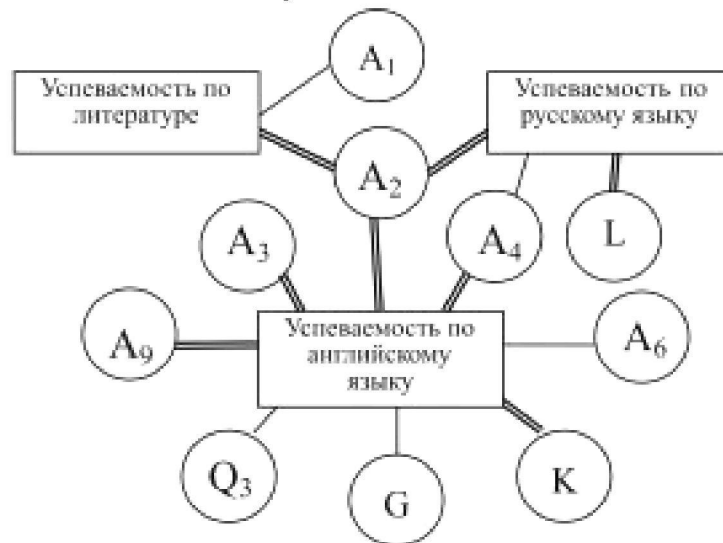


Рис. 1. Характеристика взаимосвязей интеллектуальных и личностных показателей с успеваемостью по гуманитарным предметам учащихся 7-х классов.

категоризацией ( $A_3, A_4$ ), пространственным и абстрактным мышлением ( $A_8, A_6$ ), практическим интеллектом ( $A_1$ ), математической интуицией ( $A_2$ ), визуальным мышлением ( $R_C, R_D, R_E$ ), произвольным вниманием (индекс К теста Тулуз-Пьерона). Успеваемость по математике также связана и со скоростью нейродинамических процессов (индекс V теста Тулуз-Пьерона). Успешность освоения математики зависит и от личной организованности, методичности в учебе (фактор  $Q_3$ ). Неуспешность в освоении физико-математических наук, которые являются профилирующими в математи-

ческом лицее, провоцирует рост нервно-психического напряжения, приводит к эмоциональной дестабилизации подростков (факторы C и  $Q_4$ ). Напротив, учащиеся, которые хорошо успевают по физике и математике, характеризуются эмоциональным благополучием.

На рисунке 3 изображены взаимосвязи интеллектуальных и личностных характеристик учащихся с успеваемостью по биологии. Также обнаружались значимые связи успеваемости с целостным комплексом интеллектуальных характеристик. Для успешного освоения биологии

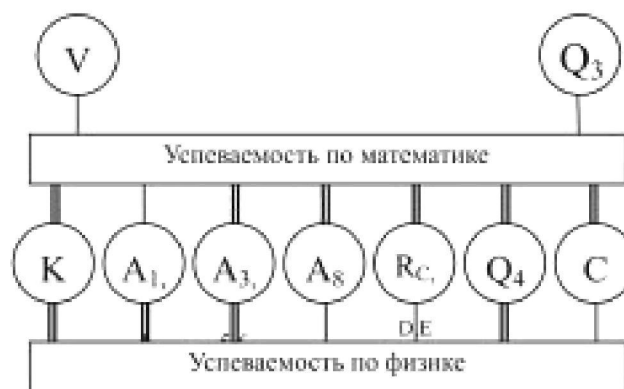
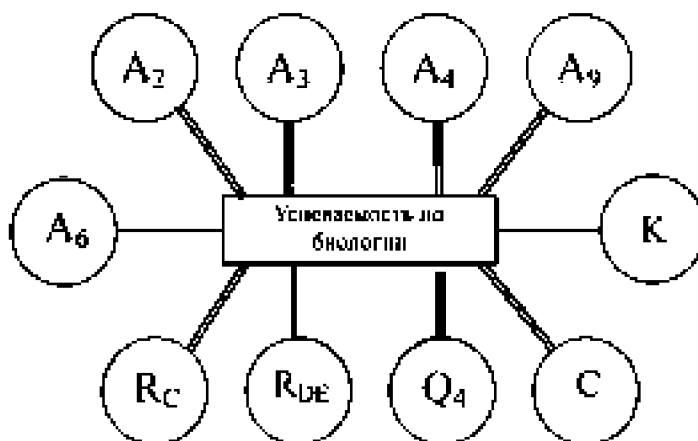


Рис. 2. Характеристика взаимосвязей интеллектуальных и личностных показателей с успеваемостью по математике и физике учащихся 7-х классов.



*Рис. 3. Характеристика взаимосвязей интеллектуальных и личностных показателей с успеваемостью по биологии учащихся 7-х классов.*

требуется полноценное понятийное мышление, три его компонента ( $A_2, A_3, A_4$ ), визуальное мышление, в основном его динамический компонент ( $R_C, R_D, R_E$ ), абстрактное мышление ( $A_6$ ), оперативная логическая память ( $A_9$ ), произвольное внимание ( $K$ ). Учащиеся, хорошо успевающие по биологии, также характеризуются эмоциональным благополучием (факторы  $C, Q_4$ ), в то время как при снижении успеваемости будет нарастать психическое напряжение и эмоциональная реактивность подростков.

В целом можно заключить, что исследование не выявило отрицательного влияния акцентуаций характера на поведение подростков. Оно показало,

что поведение и успеваемость подростков в значительной степени зависит от уровня их интеллектуального развития. СДВГ является фактором, тормозящим интеллектуальное развитие учащихся, что в дальнейшем также будет приводить к снижению их дисциплинированности. Следовательно, для профилактики проблемного поведения подростков необходимо направление основных усилий на интеллектуальное развитие детей, начиная с начальных классов, а также своевременное оказание качественной медицинской помощи учащимся с остаточными проявлениями ММД и обеспечение психолого-социального сопровождения их обучения.