



**И. Е. Бобошко**

Доктор медицинских наук, профессор кафедры поликлинической педиатрии с курсом здорового ребенка и общего ухода за детьми Ивановской государственной медицинской академии



**Л. А. Жданова**

Доктор мед. наук, профессор, заведующая кафедрой поликлинической педиатрии с курсом здорового ребенка и общего ухода за детьми ИВГМА, заслуженный деятель науки РФ



**А.В. Бобошко**

Студент педиатрического факультета Ивановской государственной медицинской академии

## **Индивидуальность и воспитание. Системный анализ конституциональных особенностей детей школьного возраста.**

*Актуальность комплексного индивидуализированного подхода к медико-социальному сопровождению определяется негативной тенденцией к ухудшению здоровья детей, особенно школьного возраста. Программа основана на разделении детей на три типа психосоматической конституции по направленности их психической активности: на интровертов (направленность вовнутрь), экстравертов (вовне) и центровертов (баланс активности). Интро-, экстра- и центроверты имеют четкие различия в психическом развитии и разную предрасположенность к дезадаптации. При этом ни один из типов не имеет абсолютных преимуществ, он всего лишь прогнозирует успешность ребенка в биологической и социальной адаптации, что одинаково важно при создании как программ профилактики, так и комплекса клинических рекомендаций.*

*Ключевые слова: психосоматическая конституция, школьники 7-17 лет, адаптация.*

Одной из важных проблем современной педиатрии является индивидуализация программ диагностики, лечения, профилактики заболеваний. Успешность ее решения во многом зависит от того, насколько полно, системно будут описаны и соматическая, и психическая составляющие индивидуальности ребенка с учетом всего комплекса биологических и психических факторов, влияющих на здоровье детей. Трудно учесть весь

спектр индивидуальных свойств, но один из оптимальных вариантов реализации такого подхода – учет типологических психосоматических конституциональных различий. Уже в работах А.М. Вейна (1981), Ю.М. Губачева (1981), Е.Н. Хрисанфовой (1990), В.В. Чемоданова (1999) содержатся указания на то, что тип психической конституции человека определяет не только поведенческие, но и биохимические, гормональ-

ные, иммунологические характеристики, и устанавливается связь соматотипов с существенными особенностями метаболизма, имеющими большое значение в прогнозировании здоровья человека.

Развития нервно-психической сферы ребенка важным критерий комплексной оценки состояния здоровья детей, отражающий нормальный характер процессов возрастного развития.

В его основе лежит генетическая программа, которая реализуется в условиях постоянной смены средовых факторов. Согласно имеющимся нормативных документов оцениваются следующие показатели: эмоционально-поведенческие реакции, характерологические особенности, социометрические характеристики, интеллектуальное развитие, невротические расстройства.

Эмоциональные реакции являются одним из важных индикаторов качества активной адаптации ребенка любого возраста и, зачастую выступают в роли экстренного и единственного сигнала неблагополучия.

Практические выводы заключаются в необходимости определения склонности к вариантам эмоциональных состояний, точного описания доминирующих личностных черт у детей с разными типами психосоматической конституции (ПСК).

Под наблюдением находилось 729 детей 7–17 лет. *Определение типа психосоматической конституции* осуществлялось по психологическим критериям (у младших школьников – по «Шкале оценки направленности психической активности» (ШОНПА), у детей среднего и старшего школьного возраста – по тесту Айзенка) и морфологическим показателям (соотношения длина к ширине, длина к глубине, ширина к глубине черепа). Окончательное заключение о типе психосоматической конституции ребенка давалось с учетом психологического и морфологического компонентов.

*При изучении нервно-психического развития* оценивались эмоционально-поведенческие реакции, характерологические особенности, социометрические характеристики, интеллектуальное развитие, наличие и характер невротических расстройств. Для оценки уровня тревожности младших школьников был использован тест Р. Тэммла, В. Амен, М. Дорки, у средних и старших

школьников – тесты Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина, М. Люшера. Для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой, использовался тест Филипса. Основные личностные свойства и характерологические особенности определялись по тестам Смишека и Коха. Интеллектуальное развитие оценивалось по сокращенному варианту методики Векслера. Изучение самооценки проводилось по тесту А. Прихожан, социометрии – по тесту И. Рогова, для выявления типов нарушения семейного воспитания использовался тест Э.Г. Эйдемиллера.

Для оценки эмоционального состояния использовались методики, как анкетного, так и проективного характера, которые отражают менее осознанные процессы и объективизируют оценки. Всем детям были проведены цветовой тест Люшера (нестабильность выбора), рисуночный тест Коха (снижение настроения по шкале гипотимии, показатель внутриличностной тревожности по шкале депрессия), анкетные тесты – Филипса (межличностная тревожность (переживания социального стресса), Тэммэл и Спилберга (качественный анализ причин тревожности).

В целом в популяции характеристика состояния эмоциональной сферы не отличалась от данных, описываемых в литературе. Пики высокой тревожности, снижения настроения и эмоциональной нестабильности приходились на так называемые критические периоды - год поступления в школу, переход к предметному и профильному обучению. Возрастная динамика факторов показала их более высокие значения у младших и старших школьников. Так, 38% детей 7-10 лет испытывают повышенную тревогу, 48% сниженное настроение, у 42% детей повышен уровень школьной, у 32% внутриличностной, у 34% межличностной тревожности.

У детей 11-14 лет эти значения несколько понижаются до 22-36%, что объясняется привычкой к сложившимся стереотипом школьной жизни, усвоением требований и норм поведения, а к старшим классам этот фактор вновь нарастал до уровня 50% встречаемости общей и 35-45% школьной, внутри и межличностной тревожности, что связано с интенсивным половым развитием и бурной физиологической перестройкой организма.

Качественный анализ показал, что эмоциональная сфера младших школьников характеризуется большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, неуверенностью в своих силах.

Эмоциональная сфера детей среднего школьного возраста характеризуется большей устойчивостью эмоциональных переживаний по сравнению с младшими школьниками и большим волевым контролем над ними.

Эмоциональная сфера старшеклассников усложнением эмоций, а так же возникновением переживания не только по поводу оценки себя другими, но и по поводу самооценки.

Происходит возрастная динамика актуальности психотравмирующих школьных факторов.

Так у детей 7-10 лет главным фактором, вызывающим тревожные переживания является страх наказания, замечания, плохой оценки, ошибки, у детей 11-14 на первое место выходят переживания боязни отвержения сверстниками и насмешек учителей и одноклассников.

У детей 15-17 лет главными становятся страхи «Я» неудачи и непопулярности у сверстников.

Таким образом, с возрастом происходит:

1) увеличение количества эмоциогенных объектов, особенно имеющих социальный характер;

2) возрастание дифференцированности эмоциональных переживаний;

3) возникновение эмоциональных переживаний не только по поводу настоящего, но и по поводу будущего;

4) увеличение способности понимания эмоций других людей.

5) переход эмоциогенных реакций от импульсивности к произвольности.

При анализе состояния эмоциональной сферы у детей с разными типами психосоматической конституции картина существенно менялась.

Интроверты 7-10 лет имели самые низкие значения показателей настроения, чувствительности, нестабильности выбора по всем использованным методикам. При этом их общая, внутриличностная и межличностная тревожность была самой высокой.

Т.е. при более низкой реакции на эмоциональную теплоту или холодность социального окружения интроверты максимально тревожны, по сравнению с детьми других типов, из-за трудностей проявления эмоций они накапливают неотрагированные чувства, что и приводит к снижению настроения.

Экстраверты, напротив, имея самые высокие показатели чувствительности, нестабильности выбора и настроения имели самые низкие показатели общей школьной, межличностной и внутриличностной тревоги. Т.е. непосредственно и откровенно реагируя на стресс, экстраверты не копят негативные переживания, быстро рефлексируют и переводят тревогу на уровень поведения - «вгоняют стресс в мышцы» (И.П. Павлов).

Интроверты субдепрессивны из-за накопившихся, неотрагированных чувств, экстраверты склонны к бурным аффектам в случае неудач, в целом самые «веселые» из-за быстрого освобождения от переживаний.

Центроверты имеют средние значения показателей настроения, чувствительности и минимальные показатели тревожности. Они спокойнее реагируют на стресс из-за свойственной им комформности и жизнерадостности.

Тем самым показано, что уверенность в себе при социальных контактах, удовлетворенность социальным статусом, позитивная оценка ближайшей перспективы, гораздо более свойственна экстравертам и центровертам, чем интровертам.

В динамике школьной жизни достоверность различий эмоционального состояния между детьми в целом остаются, за исключением показателя нестабильности выбора (расхождение между желаемым и действительным). У экстравертов он резко снижается в возрасте 11-14 лет. Это связано с тем, что требования школьной среды обучают экстравертов следовать дисциплинарным рамкам, вырабатывая у них определенный комформизм.

высоко значима во всех конституциональных подгруппах во все возрастные периоды, в возрасте 15-17 лет,

В возрасте 15-17 лет все показатели сохраняют различия у детей с различными конституциональными типами, но дети подгруппы центрo- и экстравертов отличаются друг

от друга, значительно меньше, чем экстраверты и интроверты.

У интровертов нарастание тревоги, по видимому, связано с повышением уровня нагрузок и необходимостью проявлять большую самостоятельность. У экстравертов – объясняется их неумением сочетать разнообразные внешкольные интересы с требованиями дисциплины и успеваемости и ощущением угрозы своему статусу.

На уровне поведения у интровертов тревожность проявлялась в пассивно-оборонительном поведении, а у экстравертов в самоутверждающейся наступательности и агрессивности. Поэтому нами было предпринято дополнительное количественное и качественное исследование данного психологического свойства у детей с разными типами конституции.

Исследование уровня тревожности детей младшего школьного возраста (тест Р. Тэмпл) по отношению к ряду типичных жизненных ситуаций и общения с другими людьми выявил следующие особенности.

У интровертов реакции на психотравмирующие воздействия преимущественно направленные на себя, внутрь личности (отступление, готовность отказаться от реализации своих намерений, склонность к самообвинению, аутоагрессия). Дети интроверты в три раза чаще испытывают чувство изоляции, тревогу при взаимодействии, чаще принимают отрицательное решение при возможности обратиться за помощью. Таким образом, у интровертов 7-10 лет преобладает мотивация избегания неуспеха, ухода от конфликта с окружением, эгоистические тенденции в большей степени сдерживаются, подавляются установками на соответствие ожиданиям социального окружения.

У экстравертов реакции, напротив, направлены вовне (наступательность, активное отстаивание своей позиции, противодействие, обвинение во всем окружающих, агрессия в отношении других). У них преобладает мотивация, направленная на эмоциональную вовлеченность, на общение, самодемонстрацию и получение помощи. Дети интроверты демонстрируют комфортный стиль взаимодействия, легко принимая любой лидирующий стиль.

Это предположение подтверждает проведенный качественный анализ причин, вы-

зывающих тревогу у детей обеих групп. Он показал, что в тех ситуациях, в которых дети экстраверты чувствуют себя комфортно.

Исследование уровня тревожности детей среднего и старшего школьного возраста дополнительно исследовался нами по тесту Спилбергера

Картина показателей личностной тревожности выглядела следующим образом.

У интровертов 11-14 лет личностная тревожность была самой высокой, а реактивная средней, так как они стараются создать почву для поведения, направленного на избегание конфликта и загоняют его внутрь себя, что оберегает их от межличностных конфликтов, но повышает личностную тревожность.

У экстравертов значения личностной тревожности варьировали в рамках умеренных значений, а реактивная тревожность, напротив была самой высокой так как они отличаясь легкой отзывчивостью на происходящие события, бурно, но кратковременно переживают стресс. Это отражает излишнюю самоуверенность экстравертов и качественный анализ показал, что у них нарастали эгоцентризм и склонность к агрессивной манере самоутверждения.

В возрасте 15-17 лет показатели личностной тревожности у интровертов еще более возрастали за счет ответственности и чрезмерной осторожности в принятии решений, вплоть до боязливости и склонности к навязчивым страхам.

У экстравертов так же происходило увеличение показателей личностной тревожности, но качественный анализ указывал, что причины тревоги были иные, чем у интровертов. Их тревога основывалась на ощущении угрозы своему статусу.

У детей интровертов низкие показатели реактивной тревожности имели в своей основе поверхностное отношение к ситуациям проверки и контроля, склонность откладывать решение или вытеснять проблемную ситуацию.

Таким образом индивидуальные особенности эмоциональной сферы с особенно различаются у детей интро и экстравертов и в значительной степени определяют тип их реагирования на стресс.

Так, интроверты 7-10 лет реагируют на неблагоприятные обстоятельства тревожно-

ми реакциями, фиксированными страхами. В 11-14 лет реакции дополняются ограничительным поведением или замиранием. В старшей школе, интроверты вступая в противоборство с давящим на них влиянием среды, жизненными обстоятельствами, моралью социума испытывают страхи нарушения привычных стереотипов.

Экстраверты младшие школьники реагируют на стресс аффективными вспышками, которые приводят к конфликту с окружением или «уходу», в мир фантазий и мечты.

У экстравертов 11-14 лет реакция на стресс проявляется не только бурным взаимодействием с окружением при выраженном стремлении завоевать симпатии значимой группы, но и истерической симптоматикой.

Экстраверты 15-17 лет активно стремятся к самоутверждению и лидированию; что может приводить к повышенной импульсивности, агрессивным поступкам.

Исследование характерологических свойств так же выявило целый ряд достоверных различий.

В возрасте 7-10 лет интроверты демонстрировали самые высокие показатели дисциплины и самые низкие значения импульсивности, активности и работоспособности.

Экстраверты, напротив, имели наибольшие значения импульсивности, активности и работоспособности и наименьшие – дисциплинированности.

Это обстоятельство связано с базовыми психическими свойствами конституциональных типов: экстраверты стремятся к доминированию, открыто проявляют негативные реакции; интроверты, напротив, личности, избегающие избыточных контактов, склонные вступать в конфликты только по самым принципиальным вопросам.

Центроверты имели средние значения по всем свойствам характера.

В средней и старшей школе показатели дисциплинированности снижались у всех типов, однако тенденции различий сохранялись.

К 15-17 годам у интровертов значения показателя работоспособности повышались вдвое, практически достигая значения центровертов. У экстравертов, напротив работоспособность снижалась на фоне нарастающих проявлений активности, что является еще одной причиной тревожных пережива-

ний - беря на себя массу нагрузок экстраверты не рассчитывают свои силы. Снижение наблюдалось и у детей центровертов, однако, в меньшей, чем у экстравертов степени.

При оценке акцентуации характера, проведенному у детей среднего и старшего школьного возраста были получены следующие результаты.

В возрасте 11-14 лет у интровертов, были достоверно ниже проявления таких черт характера как гипертимия, демонстративность, возбудимость и экзальтированность и выше тревоги, дистимии, педантичности и застревания. Интроверты были достоверно тревожнее и педантичнее, демонстрируя занудливость в виде «пережевывания» подробностей, чрезмерную аккуратность. Тревожность интровертов проявлялась в робости, неуверенности в себе, нерешительности, длительном переживании неудачи и сомнениях в своих действиях.

Экстраверты, напротив имели наибольшие показатели возбудимости, экзальтированности, демонстративности, были энергичны, стремились к лидерству, риску, авантюрам. Они демонстрировали выраженное стремление быть в центре внимания и добиваться своих целей любой ценой (слезы, обмороки, скандалы, болезни, хвастовство, наряды, необычные увлечения, ложь). При этом в их поведении часто присутствовали повышенная раздражительность, несдержанность, агрессивность.

Центроверты обнаруживали наибольшие значения циклотимичности и эмотивности, т.е. демонстрировали чрезмерно приподнятое настроение в ситуациях, где интроверты тревожились, а экстраверты раздражались.

Все перечисленные особенности сохранялись к старшему школьному возрасту, усиливались по выраженности и в ряде случаев доходили до пограничных с патохарактерологическими свойствами величин.

В характеристике пограничных нервно-психических нарушений у детей трех конституциональных типов нами анализировались фобические и агрессивные проявления.

В возрасте 7-10 лет формирование страхов наиболее типично было для интровертов больше, чем у детей других конституциональных типов были выражены фрустрация потребности в достижении успеха, стра-

хи не соответствовать ожиданиям окружающих, самовыражения, ситуации проверки знаний и страха в отношениях с учителями. При этом у них регистрировались наименьшие показатели уровня агрессивности.

У экстравертов показатели страхов были минимальные, а значения уровня агрессивности наибольшие. Агрессивность проявлялась у них противопоставлением влиянию среды и морали собственных установок и только страх самовыражения был менее выраженным у центровертов.

В возрасте 11-14 лет большинство фобических проявлений у детей оставались на том же уровне, что и в начальной школе, сохраняя различия, а агрессия снижалась у детей всех типов.

В старшей школе показатели страхов у детей всех типов возрастали, с наибольшими проявлениями у интровертов и наименьшими у экстравертов. У экстравертов и центровертов показатели агрессивности нарастали, что связано с особенностями подросткового периода – негативизмом и противостоянием «взрослым». «Благоприятную» почву для развития стресса и нарушений психического здоровья детей создавал авторитарный стиль педагогики, нередко восполняющий недостаток профессионализма у учителя.

Интеллектуальное развитие оценивается по методике Векслера. Для массового использования используется ее сокращенный вариант, позволяющий оценивать интеллектуальные функции, от которых в большей степени зависит успешность усвоения учебных программ. Он включает вопросы, направленные на изучение общего кругозора, способности к самостоятельному принятию решений, сообразительности, обобщению, нахождению общих признаков предметов, оценку сформированности абстрактно-логических операций и логических суждений и абстракций, общую осведомленность и понятливость, дает представление о запасе знаний и способности их сохранения в долговременной памяти и характеризует социальную зрелость подростка.

Показатель общих способностей (речь, память, мышление, логические способности, осведомленность, степень социальной зрелости) у исследованного контингента в целом выглядел следующим образом.

Соответствие возрасту регистрировалось примерно у 60% детей. В начальной школе процент детей, имеющих опережение интеллектуального развития был достоверно большим, чему средних и старших школьников. Напротив, отставание интеллектуального развития чаще регистрировалось у детей 11-14 лет – в три раза чаще, чем в начальной школе. Возможно, завершение формирования произвольности, продуктивности и устойчивости, приходящиеся на данный возраст, происходит у детей с задержкой. В 15-17 лет страдает развитие произвольного внимания, логического мышления, способности к теоретическим рассуждениям и к оперированию абстрактными понятиями.

При анализе интеллектуального развития детей трех конституциональных типов выявлены четкие различия.

В возрасте 7-10 лет у детей интровертов имеется некоторое опережение в развитии высших психических функций: памяти, мышления, логических способностей. Они обнаруживали значительно более высокие показатели осведомленности. Вместе с тем, дети интроверты, уступают детям центро, и особенно экстравертам в развитии речи. В возрасте 11-14 лет различия показателей сглаживаются, а к 15-17 годам вновь заостряются, особенно между интро и экстравертами. Центроверты во все возрастные периоды занимают промежуточное положение.

При анализе социометрических характеристик выявлены следующие особенности.

В начальной школе интроверты в 2 раза чаще, чем дети других конституциональных типов имели статус непринятых, статус изолированных выявлялся у каждого четвертого ребенка, у других конституциональных типов – в единичных случаях. Статус предпочитаемых чаще выявлялся у центровертов, лидеров – у экстравертов.

В средней школе изолированные дети выявлялись достоверно чаще среди интровертов и экстравертов, непринятые – среди всех детей (у трети), предпочитаемые – среди центровертов, лидеры – среди экстравертов и центровертов.

В старших классах изолированные и непринятые чаще выявлялись среди экстравертов, предпочитаемые – среди интровертов и центровертов.

Таким образом, с возрастом интроверты приобретают социальный статус предпочитаемых, а экстраверты, напротив, непринятых и изолированных, социальное приятие сверстниками центровертов существенно не меняются. Такие изменения объясняются тем, что учебные успехи интровертов приобретают ценность в глазах сверстников, а импульсивность экстравертов теряет привлекательность, так как мешает актуальной для старшеклассников хорошей успеваемости.

Важнейшими компонентами в воспитании ребенка на всех этапах жизни являются авторитет родителей, их жизненный опыт, возможность получить весь накопленный предыдущими поколениями запас нравственных и бытовых традиций.

Установлено, что в начальной школе стиль родительского воспитания у детей разных конституциональных типов не различался. Выявлена чрезмерность санкций и запретов, а также фобия утраты в семьях детей интровертов по сравнению с семьями детей центровертов.

В возрасте 11-14 лет в семьях интровертов достоверно чаще встречается демократический стиль воспитания и повышенная моральная ответственность, реже - доминирующая гиперпротекция.

У экстравертов наоборот чаще встречается доминирующая гиперпротекция, фобия

утраты и расширение сферы родительских чувств.

В семьях центровертов все стили воспитания были представлены примерно в равных частях.

У старшеклассников-интровертов повышается частота встречаемости демократического стиля семейного воспитания и повышенной моральной ответственности, снижается – гиперпротекции. У них же увеличивается частота предпочтения мужских качеств, снижается фобия утраты, расширение сферы родительских чувств, воспитательская неуверенность и чрезмерность санкций.

У экстравертов снижается частота повторяющейся гиперпротекции и воспитательской неуверенности, повышается – доминирующей гиперпротекции, предпочтения мужских качеств, проекции нежелательных качеств.

В семьях центровертов стили воспитания практически не менялись и сохранялась воспитательская неуверенность и непоследовательный стиль воспитания.

Такие тенденции отражают преобладание в воспитании тех подходов, которые подходят личностным свойствам детей, но не во всех случаях подходят для оптимального развития конституционально слабых свойств.

### Комплексная характеристика психологических качеств детей в зависимости от типа их психосоматической конституции.

Таблица 1.

Признак	Интроверты	Центроверты	Экстраверты
Преобладающий фон настроения	Стабильно невысокий	Средние значения	Стабильно высокий
Социальная активность	Низкая		Высокая
Работоспособность(внешняя активность работы над поставленной целью)	Низкая		Высокая
Нестабильность выбора	Низкая (подуманные формы поведения преобладают над импульсивными)		Высокая (импульсивные формы поведения преобладают над сдержанными и взвешенными)
Отклонение от аутогенной нормы	Высокая (больше количество внешних раздражителей способно изменить состояние внутреннего эмоцио-		Низкое (меньше количество внешних раздражителей способно изменить состояние внутреннего

	нального комфорта)		эмоционального комфорта)
Агрессивность (форма устранения препятствий к достижению поставленной цели путем демонстрации силы и гнева)	Низкая, склонность к аутоагрессии		Высокая, направлена на мир внешних событий и объектов
Импульсивность (быстрота, с которой эмоции становятся побудительной силой поступков, без их предварительного обдумывания)	Низкая		Высокая
Дисциплинированность	Высокая		Низкая
Педантичность	Высокая		Низкая
Демонстративность (стремление быть в центре внимания любой ценой)	Низкая		Высокая
Экзальтированность (переоценка свойств своей внешности, возможностей)	Низкая		Высокая
Тревожность	Относительно высокая, обусловлена в основном личностным компонентом		Относительно низкая, обусловлена в основном реактивным компонентом
Содержание страхов	Опасение утраты чувства собственной целостности, страх быть не принятым и не понятым, страхи экзистенциального характера		Опасение утраты личной исключительности, лидерских позиций, страх показаться смешным и (или) слабым
Неустойчивость эмоциональных процессов	Высокая, за счет тревожных переживаний		Высокая, за счет слабости произвольного торможения
Способность к самоконтролю	высокая		низкая
Стремление к лидерству	Не характерно		характерно
Тип социализации	Пассивный, при высокой подчиняемости и избегании малозначимых социальных контактов		Активный, при низкой подчиняемости и избытке социальных контактов

С учетом выявленного типа конституции ребенка строится программа его сопровождения в условиях образовательного учреждения.

ИНТРОВЕРТ	ЦЕНТРОВЕРТ	ЭКСТРАВЕРТ
<b>ПЕДАГОГ</b>		
<i>Тип педагогического воздействия</i>		
Поддерживающий, тактика «аванса доверия», формы работы с расширенным временным регламентом, с обеспечением познава-	Сочетание подходов	Сдерживающий, предпочтительнее роль сильного, но доброго героя, командное взаимодействие. Они любят быть в центре внимания, артистичны. Основной

<p>тельной нагрузки Вдумчивы при изучении тех предметов, которые оцениваются ими как любимые. Вербальный интеллект чаще всего является преобладающим. Они не любят стоять у доски, что иногда мешает правильно оценить их знания.</p>		<p>рычаг педагогического воздействия – апелляция к их тщеславию. Ради похвалы они готовы на многое. Социально активные, преобладание правополушарных характеристик освоение новой информации дается им легче через разговорное общение.</p>
«Не торопи» «Не навреди»	«Доверяй, но проверяй»	«Ни минуты покоя»
<b>Поощрение в поведении проявлений</b>		
активности, энергичности, настойчивости, решительности, спонтанности	исполнительность, упорство, оригинальность	доброжелательности, жизнерадостности, конструктивности, скромности, коллективизма
<b>Тактика в стрессовых ситуациях</b>		
предоставить возможность уединения	разделить переживания	предоставить возможность активных действий
<b>Сдерживать проявления</b>		
инертности, мнительности и замкнутости, пониженной активности, пассивности, приглушенной эмоциональности	Соглашательства, эмоциональной неустойчивости	вспыльчивости, резкости в отношениях, конфликтности, обидчивости, взрывчатости, агрессивности; капризности
<b>Ожидаемые реакции на стресс (адаптацию к ОУ)</b>		
снижение настроения, нарушения сна, моторики, свойственны реакции замиранья, страх перед тесными эмоциональными контактами, «огромностью» мира	Выражены не значительно	активный тип: агрессия, гнев, нарушения дисциплины, реакции отчетливы, порой утрированы, часто реагирует истерикой, страхи, в основном, связаны с опасением утраты власти.
<b>Как лучше воспитывать</b>		
<p>Учить полнее выражать эмоции и чувства: как радоваться, горевать, жалеть кого-то и быть добрым. Старался привить навыки общения и развивать его коммуникативность. Следить за тем, чтобы он меньше был инертным, вялым, все время тормозить его, иначе вялость может превратиться в лень, а ровность чувств – в их нищенскую скудость. Приказы замедляют его деятельность. Стараться поддерживать его, одобрить, быть с ним поласковее и помягче. Учить, как надо преодолевать застенчивость и ро-</p>	<p>Пытаться выработать любознательность и сделать его инициативным. Учить, как правильно переключать внимание при выполнении различных поручений и как распределить рационально время, чтоб не попасть в цейтнот. Играть с ним в игры, где необходимы точность, ловкость и поощрять, когда он выполняет правила игры. Любыми способами пробуждать сообразительность и воображение ребенка. Поддерживать его самостоятельность. Стремиться выработать у него устойчивые интересы. Учить терпению, упорству, тому, что надо доводить любое дело до</p>	<p>Замедлить темп его кружения по жизни, расставив на пути различные шлагбаумы и неподвижные остановки. Направить бьющую ключом энергию на нужные, полезные дела. Учить обдумывать свои решения, оценивать резервы своих сил. Воспитывать настойчивость и сдержанность, как надо обладать собой, чтобы не вспылить. В зачатке погашать любую агрессивность. Необходимо подбирать такие игры, где укрепились бы процессы торможения и не было бы перевозбуждения со стороны нервной системы: спокойные, в которых все зависит от внимания и нужен только минимум эмоций. Не забывать, что непосред-</p>

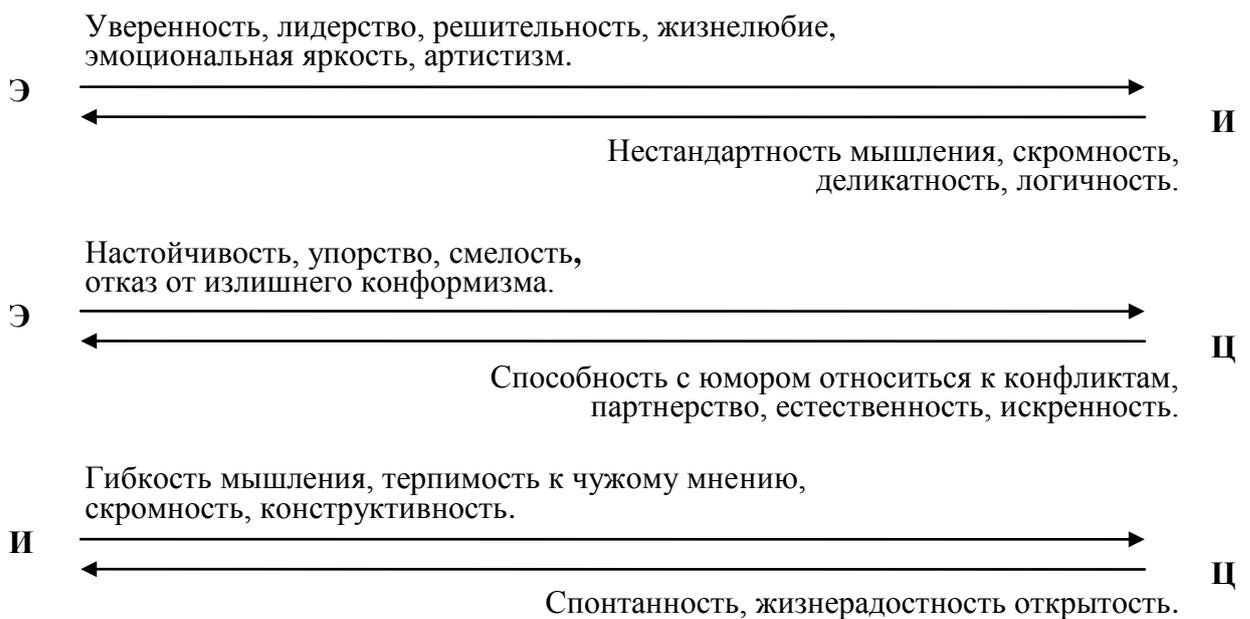
бость, искореняя неуверенность в себе. Воспитывать в нем инициативность, общительность, доверчивость и смелость. Учить бесстрашию и помогать избавиться от страха. Ни в коем случае, даже из благих побуждений, не запугивать его.	конца. Искоренять небрежность и поверхностность при выполнении заданий.	ственность нередко выливается в бестактность и задевает самолюбие людей. Необходимо учить вежливости и требовать, чтобы таким он стал. Как можно больше поощрять за нравственность в его поступках.
--	---	---

В конечном итоге, знание типа психосоматической конституции ученика значительно расширяет возможности учителя в следующих видах профессиональной деятельности:

1. организации дифференцированного подхода на уроках,
2. реализация индивидуального подхода при проведении внеклассной и оздоровительной работе,
3. профессионального консультирования родителей по вопросам оптимальных родителско- детских отношений.

Схема 1.

**Доноро-реципиентное взаимодействие детей разных конституциональных типов.**



*Примечание:* И - интроверт, Э - экстраверт, Ц - центроверт.

При правильном воспитании природные качества уважаются и из медлительного ребенка или «мямлика» не пытаются сделать быстрого, «шустрика» (и наоборот). Правильное сопровождение позволяет ребенку развиваться достаточно свободно в русле его конституционального потенциала, лишь приучая его контролировать слабые черты своего характера и компенсировать их за счет сильных

Процесс образования и воспитания детей должен быть дифференцированным. К каждому ребенку следует подбирать индивидуальный подход в соответствии с его типологическими личностными особенностями. Педагогика не должна быть репрессивной. Ни один из типов не имеет абсолютных преимуществ перед другими. Он всего лишь прогнозирует успешность ребенка в той или иной специализированной деятельности, позволяя значительно эффективней решать

задачи лечения, профилактики, организации реабилитационных мероприятий, ранней профориентации, что в равной мере важно для медицины, педагогики, психологии.

Каждый человек имеет право располагать конкретными сведениями о своей индивидуальности и в любом возрасте правильно оценивать тот образ жизни, который он ведет, зная, что для него является оптимальным и чего следует избегать, какой путь решения поставленных задач наиболее эффективен.

Оптимизация процесса адаптации ребенка к школьной среде должна строиться, прежде всего, с учетом актуальных и потенциальных возможностей ребенка. При этом

медико психолого-педагогическое сопровождение должно обеспечить с одной стороны создание условия для успешного школьного обучения без ущерба для здоровья ребенка. С другой стороны, в процессе этого сопровождения важно подобрать стимулирующее воздействие, способствующее оптимизации интеллектуального и физического развития ребенка, в т.ч. и за счет педагогических инноваций.

Таким образом, важно найти механизм выработки строения сопровождения каждого ребенка и правильно распределить обязанности каждому члену школьной команды.

*©Бобошко И.Е., Жданова Л.А., Бобошко А.В., 2017*