

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ПО ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Кафедра педагогики и психологии

Н. М. Магомедов

ВОСПИТАНИЕ БЕЗ ПРИНУЖДЕНИЯ

Учебное пособие

Издательство "Самарский университет"
1994

ББК 74.03(0)

МІЗ

Магомедов Н.М.

Воспитание без принуждения.

Учебное пособие - Самара, изд-во "Самарский университет", 1994.

ISBN 5-230-06013-1

Воспитание в наши дни рассматривается не как воздействие взрослых на детей, а как процесс их совместной жизнедеятельности, направленный на развитие и тех, и других, построенный на началах сотрудничества. Анализу такой трактовки воспитания и посвящено данное пособие.

Большой интерес для специалистов и учителей общеобразовательной школы представят разделы пособия, посвященные технологии воспитательного процесса, решению конфликтов снятию "барьеров воспитуемости".

Отв. редактор доктор педагогических наук, профессор
Петрова В.И.

Рецензент С.И.Михайлова (Вологодский пединститут)

М 4302000000-015 Без объявл.
6К4(03)-94

ISBN 5-230-06013-1

© Н.М.Магомедов, 1994

К читателю.

Самые опасные люди – радикалы и дилетанты.

Первые – потому, что слышат только себя.

Вторые – потому, что способны погубить любую идею.

Об этом думал я на первом и последнем Всесоюзном съезде работников образования, где торжествовали победу радикалы от педагогики, где впервые откровенно стало править бал невежество.

Когда зал единодушно "захлопывал" неугодного оратора, невольно вспоминался Вольтер, с его ненавистью к чужому мнению и готовностью жизнь отдать за то, чтобы оппонент мог высказать его.

Когда с трибун звучали призывы "разрушить старый мир до основания", чтобы затем построить мир новой педагогики, в котором были бы свои "апостолы": В.Ф.Шаталов, Е.Н.Ильин, М.П.Щетинин, ... – это настораживало: в очередной раз предлагалась чья-то монополия на Истину, хуже которой, как мы все убедились, ничего не бывает. Педагогический поиск, новаторство – прекрасные вещи. Но они должны быть обеспечены научно, методически, организационно, материально. Для того, чтобы учитель стал творцом, он вначале должен научиться работать "по образцу", затем овладеть способами реконструкции чье-то опыта, на третьем этапе педагог овладевает методикой вариативности деятельности, лишь затем он будет творить. "Перешагивания", "прыжки" – невозможны. Хотелось бы, чтобы чаще педагоги вспоминали мудрую мысль о том, что "служенье муз не терпит суеты".

Особенно актуально это для воспитания, которым человечество

занималось в течение тысячелетий и в организации которого накопило "определённый опыт", где недопустимы и "забегание вперёд" и "отставание".

Сейчас нам предстоит заново осмыслить роль, место школы в организации процесса воспитания личности. Из идей, обсуждавшихся на съезде работников образования, нам показались близкими следующие:

- идея реализма целей воспитания;
- идея совместной жизнедеятельности детей и взрослых;
- идея личностной направленности воспитания;
- идея добровольности.

Вероятно, эти идеи будут приняты многими педагогами, ибо нелепо, когда школа "отвечает за всё", или становится "центром воспитательной работы". Каждый должен заниматься своим делом. Каждый должен нести "свой чемодан". Всестороннее развитие личности, которое, якобы, осуществляется в школе, — миф, утопия. Реальная цель — разностороннее развитие человека, опирающееся на его способности и дарования. Средство достижения этой цели — освоение человеком базовых основ культуры, что включает в себя культуру жизненного самоопределения; экономическую культуру и культуру труда; политическую, демократическую и правовую; нравственную и экологическую, художественную и физическую; наконец — культуру семейных отношений.

В связи с этим следует изменить подход к определению предмета воспитания. Не воздействие взрослых на детей, а процесс их совместной жизнедеятельности, направленный на развитие и тех, и других, построенный на началах сотрудничества — так целесообразно характеризовать воспитание.

Такой подход позволяет понять, что в центре всей воспитательной работы школы должны стоять не программы, не формы и методы — а сам ребёнок — высшая цель и смысл педагогической заботы. Воспитание может

начинаться лишь с изучения их индивидуальных склонностей и интересов, характеров. Детей следует принимать такими, какие они есть, но воспитание предполагает не приспособление к детям, а движение от ближайших интересов детей к развитию высоких духовных потребностей. При этом педагог должен быть максимально осторожным, понимать, что если воспитательный процесс организован как принудительный, то он ведёт к деградации нравственности и ребёнка, и учителя. Детей нельзя обязать воспитываться. Но нельзя и пускать дело на самотёк. Свободная воля ребёнка проявляется, если педагог опирается на интерес, романтику, осознанный товарищеский и гражданский долг, стремление к самореализации своих природных сил, к самостоятельности и творчеству. Следовательно, нужна педагогическая инструментовка воспитания.

Эта книга – плод долгих размышлений. Никак не удавалось найти "ключа" к воспитанию. На обсуждении этого вопроса запомнилось выступление прекрасной студентки Кати Пеленковой: "Нельзя рационализировать процесс воспитания. Всё начинается с любви!". После осмысления этого получилась интересная концепция воспитания как синтеза любви, понимания и действия.

Наверняка читателю покажутся трудными вторая и третья главы пособия, где речь идёт о психологических проблемах и технологии воспитания. Мы не думаем, что все согласятся с нашей позицией. Более того – мы не хотим этого. Но мы рассчитываем на труд души педагога, что в результате окажет благотворное воздействие на процесс воспитания в школе.

Главное, на наш взгляд, сейчас – думать, искать новые, нетрадиционные подходы к организации воспитательного процесса на основе

опыта отечественной школы, зарубежной школы, а главное – на основе психологии. Там, где нет психологии – нет и педагогики, следовательно, нет и организованного процесса воспитания.

Хочу выразить искреннюю признательность всем, помогавшим в подготовке книги: С.В.Березину, К.С.Лисецкому, Н.В.Зоткину, Л.В.Крыловой, Н.В.Голубевой, Н.Н.Гетманенко, И.С.Пилипец, Кате Пеленковой, Рае Хабибуллиной.

Благодарю своих спонсоров, без которых сейчас трудно что-либо издать: В.Соколова, В.Дранча, В.Самонина, И.Гибша.

Автор будет благодарен за замечания, предложения по совершенствованию данного пособия, которые можно прислать по адресу:

г.Самара, II, ул. Академика Павлова, д.1, госуниверситет, кафедра педагогики и психологии.

Автор.

Любовь – это извечное дарение жизни, сотворение и пестование в душе предмета любви.

Хосе Ортега – и – Гассет. "Этюды о любви".

Выше закона может быть любовь, выше права – милость, выше справедливости – прощение...

Заповедь.

§ I. Любовь педагога *

Мы все нуждаемся в любви. Эта потребность заложена в человека природой. Она обладает всепроникающим магическим воздействием на все наши побуждения и мысли. И нет никакой возможности противиться ей. Любовь – это нечто, помогающее человеку превозмогать собственную половинчатость, разобщённость с природой, миром, космосом, позволяет обрести счастье. Любовь – это всегда единение душ. Отсутствие её – не беда. Прав был Артур Шопенгауэр, утверждавший, что дух незрим для того, кто сам его не имеет, и всякая оценка есть произведение достоинства ценимого на духовные способности целителя.

Любовь к детям превратилась в нашем сознании в банально необходимую, обязательную черту любого воспитателя. Однако, у человека нет и не может быть обязанности любить кого бы то ни было. Нельзя ни самому любить по долгу, ни обязать кого-либо любить нас. Установка на всеобщую любовь не срабатывает. "Воспитатель, который при-

*Использованы материалы Е.Ю. Пеленковой.

ходит со сладкой иллюзией, что он вступает в эдакий мирок чистых, нежных, открытых сердечек, чьи симпатии и доверие легко снискать, скоро разочаруется" (53). Учитель – идеалист, приходящий в класс, где ждут его не просто дети, податливые и тёплые кусочки воска, а Ученики – во имя которых и при содействии которых он собирается творить урок, обречён на личную драму разочарования. "Среди детей столько же плохих людей, сколько среди взрослых; только у детей нет то ли надобности, то ли возможности себя проявить", – писал великий педагог–гуманист Януш Корчак (30). А далее он продолжал: "Всё, что творится в грязном мире взрослых, существует и в мире детей".

Отношения "Учитель – Ученик" не имеют аналогов в других сферах человеческой деятельности, они чрезвычайно специфичны. Сам Ученик, так же, как и Учитель, ищет тёплых, доверительных отношений, но делает это неосознанно и неумело. Он чутко и болезненно реагирует на фальшь, на подмену любви каким – либо искусственным суррогатом. Вместе с этой фальшью ученик отвергает и те знания, навыки, которые несёт с собой учитель. Как говорил Гёте: "Учатся у тех, кого любят". Учитель, потерпевший разочарование, начинает воссоздавать свои отношения с учеником, балансируя на шаткой опоре своих эмоций. Иногда ему удаётся соорудить нечто успокоительное под названием "психологический контакт с классом". Однако ученикам эта успокоенность не передаётся. Опрос (23) показал: "контакт есть" – утверждают 73% учителей и ... только 18% учеников. Разрыв в оценках объясняется, вероятно, тем, что учителя и ученики по–разному понимают слово "контакт". Учителя имеют в виду нормальный психологический климат, делающий возможным учебно–воспитательный процесс, учащиеся же мечтают об эмоциональном тепле и психологической интимности, которые никогда

не бывает массовыми. И если юношеское сознание иллюзорно в своём максимализме, в том, что предъявляемые им требования не могут быть достигнуты, то сознание взрослых иллюзорно в другом: они переоценивают степень своей близости к воспитуемым, а тем самым и меру своего на них влияния. Однако, зачастую у педагога, подверженного разочарованию в любви, что, как известно, острее, чем нелюбовь, появляется мстительное желание "сломать", "подавить", "заставить", "потребовать". И ни о какой любви не может идти и речи. Цицерон верно подметил: "Нельзя любить ни того, кого боишься, ни того, кто тебя боится". Душевная близость ученика и учителя настолько важна, что её наличие может считаться чуть ли не главной оценкой педагога. "Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец и мать, — он будет лучше того учителя, который прочёл все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам", — писал Л.Н.Толстой. Учитель, потерявший надежду любить всех учеников сразу, но в сердце всё ещё хранящий потребность в этом чувстве, часто тайно для себя выделяет своей симпатией нескольких избранных им. Любимчики — бальзам для израненной учительской души, отрада, опора. Вот отрывок из одного учительского сочинения: "До недавних пор я не стремилась иметь любимых учеников. Выделить одного — значило обидеть другого. Но прошло время, и эти ученики появились сами собой". Иногда учитель тщательно скрывает свои симпатии, боится упрёка в несправедливом, неравном отношении к детям. Ведь он не только воспитатель, но и оценщик, контролёр. Но от субъективности всё равно никуда не денешься, только перед Богом все равны, а учитель — не Бог. Да и ученики, как и все дети, тонкие психологи, их не проведёшь. А с другой стороны, педагогическая литература, признавая, что выборочное конкретно-оценочное

представляет на деле серьёзную психологическую проблему, напоминающую то, что в психоанализе называется перенесением. Под этим именем психоаналитики разумеют то особенное ложное отношение, которое возникает между невротиком и лечащим его врачом, когда на личности врача сосредоточивается болезненный интерес, ... когда эта личность образует средостение между окружающей средой и внутренним миром больного". Эта цитата из "Педагогической психологии" Л.С.Выготского как нельзя лучше применима к случаю учительской любви к ученикам, только болезненность "перенесения" здесь ещё более ощутима, ибо заболевает им сам врач. В то же время непоколебима истина, что если ученик и учитель симпатизируют друг другу, то эффективность обучения будет возрастать. Если прибавить к этой аксиоме обоюдную потребность как любить, так и быть понятым, то возникает позиция внешне, противоречащая высказыванию Л.С.Выготского. Чтобы освободиться от разногласия, необходимо прежде всего отказаться от абстрактного толкования слова "любовь" как некогда раз и навсегда определённого состояния взаимоотношений. Будем пользоваться толкованием этого понятия, взятым из книги Э. Фромма "Иметь или быть?". "Любить, — пишет он, — это форма продуктивной деятельности. Она предполагает проявление интереса и заботы, познание, душевный отклик, изъявление чувств, наслаждение".

Участие всех перечисленных выше составляющих, в той или иной степени, их направленность, зависит от мотивов субъекта, вступающего в процесс общения. Таким образом, обозначенное нами противоречие ложно, ибо в каждом случае речь идёт о совершенно различных межличностных процессах. Но если одно и то же понятие, видоизменяясь, может привести к совершенно противоположным последствиям, то перед нами встаёт новая задача — определить грань, которая разделяет соот-

отношение к людям в процессе деятельности и общения – явление естественное и неизбежное, настаивает, однако, что в профессиональной деятельности, особенно педагогической, всё-таки лучше исключить зримое проявление симпатий и антипатий в отношении конкретного ученика или класса. Но эмоции и потребность любить зачастую всё же берут верх. "Думаю, что вопрос о том, есть ли (допустимо ли?!) у учителя любимые ученики, не дебатруется. Есть, непременно и однозначно" (из учительского сочинения).

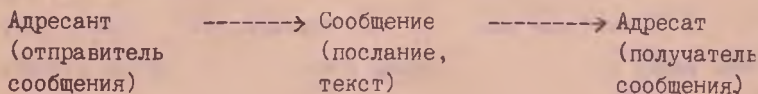
Итак, учитель определился в своих симпатиях. Значит ли это, что он неравнодушен к своим ученикам? Всегда ли этот мостик, переброшенный на сторону учеников, станет основой духовной близости, пусть пока с одним, конкретным учеником? Ведь в отличие от правил мостостроения, здесь "мост" должен строиться сразу с двух сторон и существует угроза, что обе половинки могут не состыковаться. Если это не произойдёт, а строительство продолжится – получится два моста. Хождение каждой стороны по своему мосту – это общение (хождение по двум сторонам называется шизоидным общением).

Как возникают учительские симпатии, и как учитель формирует дальнейшее общение с учеником, вред или пользу приносит это всем остальным, зависит от того, в какой коммуникативной позиции находятся относительно друг друга учитель и ученик.

1.1.2. Любимый ученик.

"Нигде болезни нашей ... педагогики не вырисовывались с такой особенной ясностью, как именно в тех случаях, когда вместо открытой войны между учителем и учеником возникали дружеские отношения. Это обоготворение любимого учителя, принимавшее форму обожания,

ветствующую любовь (т.е. стимулирующую эмоциональный рост обеих сторон, и через это – обогащение и укрепление связи учитель – ученик без негативных последствий для учебного процесса) и несоответствующую (тормозящую обучение – как например, любовь – "подмена"). Любовь – "есть соединение человека со своими основными и искреннейшими идеями – осуществление через него... своего смысла жизни", – писал А.П.Платонов. Заменяем сочетание слов "смысл жизни" на "мотивы, возникающие в процессе обучения" и получим ключ к решению нашей проблемы. Итак, соответствующей или несоответствующей является симпатия учителя к какому-либо ученику, зависит от целей, которыми руководствуется учитель в общении с учениками. Важным является то, какую роль отводит учитель ученику в реализации своих целей, решаются ли они посредством воздействия учителя на ученика, или же при межличностном взаимодействии. Различие между этими подходами чётко сформулировано в работах философа М.С.Кагана. По его теории, общение как межсубъектное взаимодействие есть такая деятельность субъекта, которая устремлена к другому как к активному, сознательному и самосознательному, свободно целеполагающему и свободно избирающему способы своих действий уникальному существу, как к партнёру, а не пассивному объекту твоей активности. Воздействие субъекта на другого человека как на объект своей активности может выступать как в практической, так и духовной форме. В частности, оно может выражаться в передаче знаний, сведений, представлений и именуется коммуникацией. Вот её структурная схема:



Отношение к другому как к субъекту имеет принципиально иной характер: на уровне практическом оно выступает как общение людей в процессе трудовой деятельности; а на информационном уровне – как духовное общение. Его целью является не передача другому того, что ты знаешь, а он ещё не знает, а совместная выработка общих представлений, понятий, взглядов, идеалов, т.е. достижение совместными усилиями духовной общности. Поэтому структура общения, в отличие от структуры коммуникации, симметрична:

партнёр ←----- средства общения -----> партнёр

Достижение данной цели возможно, если партнёры, относясь друг к другу как субъект к субъекту, не "обмениваются" какой бы то ни было информацией, а открывают друг другу свои системы ценностей, свои убеждения, переживания, надежды и обобщают их в той мере, в какой это возможно при сохранении каждым своей уникальности, своей "самости", своей свободы. Коммуникация безлична по характеру транслируемой ею информации. Общение же затрагивает самые сокровенные, "приросшие" к личности чувства, мысли, идеалы. Поэтому психологический механизм общения – переживания слит воедино с пониманием; это – не чисто рассудочная передача или приём информации. Вот почему воспитание, понимаемое как формирование у детей системы ценностей, возможно только на базе общения учителя и ученика. Учитель, как и любой другой человек, отягощён грузом личных амбиций. Находясь на уровне коммуникативного взаимодействия, он оценивает ученика и через их призму. Любимый ученик для него – тот, который более благоприятен для реализации его собственных планов, или же тот, который воплощает в себе те качества, которыми учитель гордится в своём собственном "Я". Как говорил Ф.Ницше: "Наша вера в других выдаёт то, во что бы мы хотели верить в нас самих".

Таким образом, получается, что любимый ученик - лишь идеализированный Двойник своего учителя. Чтобы преодолеть этот стереотип, учителю нужно решить проблему, мучавшую многих писателей и философов и наиболее тонко исследованную выдающимся отечественным учёным А.А.Ухтомским. Вслед за Ф.М.Достоевским он понимает, что труднее всего для человека - освободиться от Двойника, от автоматической склонности видеть в каждом лишь самого себя, свои тайные уродства и желаемые достоинства. Только с того момента, как преодолён будет Двойник, откроется свободный путь к Собеседнику, путь глубокого уважения и интереса к человеческой личности. Собеседник, по Ухтомскому, - это вынесенная вовне и помимо себя главная в жизни цель: всё растущий труд над собой ради другого, всё больший и больший уход от себя в жизнь ближнего, встречного человека. Восприятие мира чрезвычайно изменчиво и разнообразно, притом не только от человека к человеку, но и в одном и том же человеке в разные моменты жизни. Человек воспринимает реальность через посредство своих доминант, т.е. главенствующих направлений его деятельности. Действующие в данный момент доминанты и определяют склад восприятия человеком окружающего мира. Каковы доминанты человека, таков и субъективный интегральный образ мира, таково и его поведение, таково и лицо его для других людей. Из этого следует, что мы воспринимаем лишь то и тех, к чему и к кому подготовлены наши доминанты, т.е. наше поведение. А.А.Ухтомский писал "Каждую минуту нашей деятельности огромные области живой и неповторимой реальности проскакивают мимо нас только потому, что доминанты наши направлены в другую сторону. В этом смысле наши доминанты стоят между нами и реальностью. Общий колорит, под которым рисуются нам

мир и люди, в чрезвычайной степени определяется тем, каковы наши доминанты и каковы мы сами" (62-А). Поэтому всякий встречный человек откроется тебе по содержанию таким, каким ты его заслужил: доброму - добрый, злему - злой, любящему - любящий. Человек, учитель, подходящий к восприятию другого, ученика, только с точки зрения своих доминант, видит в нём только то, что нужно ему для их удовлетворения. При этом свои устоявшиеся оценки человек начинает считать единственно верными, исходя из них судит и оценивает другого человека, превращая его тем самым в своего Двойника, закрывая для себя его подлинное значение. Когда человек оценивает окружающий мир только с точки зрения своих интересов и мыслей о нём, заканчивается активное, творческое развитие его личности. Доминанты такого человека установлены на покой, самоуспокоение, на наименьшее действие, ибо легче всего снизить Собеседника до своего образа понимания, чем взять на себя труд поднять своё понимание до Собеседника. Портрет учителя/эгоцентриста достаточно ярок: его отличает скудость сознания от самоудовлетворения своей образованностью, своим авторитетом, своей любовью к детям и т.д. А.А. Ухтомский подчёркивал, что всякое соприкосновение людей между собой чрезвычайно ответственно, здесь не может быть мелочей или ненужных деталей. Малейшее противопоставление учителя ученику - и путь к живому Собеседнику навсегда останется закрытым. Однако, в школе практикуется целая система, направленная на подавление в ученике личности. Первая - "промывка мозгов" (цель учителя - показать свою значительность): вопрос - на каждый ответ задаётся новый вопрос и так до бесконечности. Вторая - "прочистка мозгов" (цель учителя - подавить личность ученика): подавление происходит путём нелогичного общения - учитель распекает уче-

ника за провинность, по ходу вспоминает прошлую провинность, переходит на неё и т.д., тоже до бесконечности.

"Человек человеку - величайший секрет, - писал Ухтомский, - но вместе с тем без устремления понять этот секрет и иметь человека перед собою теряется смысл человеческого поведения и бытия" (62-А).
Лишь с того момента, когда человек пробьёт скорлупу своего одиночества и поставит центр тяготения на лице другого, он впервые получает во встречном лице Собеседника.

Тогда другой человек открывается таким, каким ты заслужил его всем своим прошлым и тем, что ты есть сейчас. Признать в ученике величайший секрет, постараться проникнуть в его тайну, забыв о собственных доминантах - только так учитель найдёт для себя Заслуженного Собеседника. "Каждый новый человек - новое открытие... Новый кусок Живой истины. Чем более он тебе противоречит, тем лучше. Ибо это значит, что он зовёт тебя из твоей ограниченной и уравнивающей абстракции к новому, ещё не оценённому" (62-А).

Любовь - вот то лекарство, которое поможет человеку преодолеть своё духовное одиночество. А.А.Ухтомский отмечал: "Строить и расширять жизнь и общее дело можно лишь с тем, кого любишь; любить можно лишь того, кого идеализируешь; а идеализируешь лишь того, относительно кого ты допускаешь возможность лучшего и большего, чем он кажется сейчас; т.е. прогрессивная, ширящаяся, взаимоспасаящая жизнь возможна лишь с тем собеседником, которого ты интерполируешь и проектируешь лучшими чертами, которые ты можешь почерпнуть в своих собственных нравственных ресурсах!" (62-А). Из этого не следует, что любовь требует от человека иллюзорно благостного восприятия окружающих. "Идеализация" в понимании Ухтомского, это активное, творческое

познание другого "Я", с изначальной установкой найти в нём нечто несомненно ценное, уникальное. Учителю приходится сталкиваться с проявлениями у своих учеников всех существующих человеческих пороков. Доброжелательная установка учителя должна распространяться и на них тоже. Ведь если сверстники оттолкнули их и они пришли к воспитателю, значит, он обязан дать им шанс измениться к лучшему, хотя бы тем, что не отгонит их от себя, найдёт в них нечто потенциально хорошее. От учителя нельзя требовать любви ко всем своим ученикам, но его профессиональным долгом является способность оказывать чувствительной и неокрепшей личности ребёнка конструктивную психологическую и душевную поддержку, а для этого ему необходимо обладать качествами, облегчающими искреннее, доброжелательное общение. Такие качества необходимы учителю, врачу, психологу, каждому, кто хочет любить и понимать людей. Учёный-гуманист, психотерапевт К. Роджерс выделил важнейшие из них: умение быть самим собой, понимание внутреннего мира другого человека, безусловное принятие человека, бескорыстная доброжелательность и теплота. Здесь мы впервые сталкиваемся с важнейшим и обязательным показателем взаимоотношений учителя и учеников. Принятие – это не положительная оценка, это признание того, что другой человек имеет право быть таким, какой он есть. Принимая человека, мы осуждаем его поступки, а не его самого, мы прощаем ему заблуждения и помогаем становиться лучше. Принятие не исключает требовательности и принципиальности, однако, их проявление происходит только на фоне положительного отношения, желания помочь другому. Принятие – это первый шаг к пониманию. Это первая победа над своим Двойником. Это не просто. Для этого нужна работа, работа мысли и души, способная создать человека. Ради этого приходят каждый день

в школу два потенциально близких, потенциально любящих человека – Учитель и Ученик. Между их сердцами долгий и нелёгкий путь: от принятия через внимание и интерес – к пониманию, а от него, как знать, может случиться чудо и состоится желанная встреча на счастливом перекрёстке любви.

1.2.1. НЕЛЮБОВЬ

Каждый день, из года в год, учитель входит в класс, но ни один класс не повторяет другой, каждый – неповторим. Более того, один и тот же класс постоянно меняется: ребята растут не по дням, а по часам. В классе происходят разные события, меняются его настроения, увлечения на протяжении года, четверти, недели, одного дня и даже урока. И каждый раз, входя в класс, встречаясь с детьми после уроков, вне школы, учитель сталкивается с чем-то новым. А это требует от него наблюдательности, анализа, реакции, каждый раз в чём-то непохожих на те, что уже были, каждый раз в чём-то уникальных.

Учитель одновременно преподаёт в нескольких классах. У него может быть восемьдесят и даже двести учеников. А сколько учеников пройдёт перед ним за всю его учительскую жизнь? Тысячи! И среди них он не встретит двух одинаковых. Все разные. А значит, и общаться с каждым надо по-разному, с каждым в чём-то чуть-чуть иначе, чем с другим.

Со временем меняется и отношение учеников к учителю. По мере взросления оно становится более сложным и дифференцированным.

Подобно родителям, учитель имеет в сознании ребёнка ряд "ипостасей", соответствующих выполняемым им функциям:

– замена родителей;

- власть, распоряжающаяся наказаниями и поощрениями;
- авторитетный источник знаний в определённой области;
- старший товарищ и друг.

Главное препятствие взаимопониманию учителей и учеников - абсолютизация ролевых отношений, наивно-бюрократический "школо"- и "учёбоцентризм". Учитель, озабоченный прежде всего успеваемостью, не видит за отметками индивидуальности учащегося. Идеальный ученик в его понимании тот, "кто всегда готов сотрудничать с учителем, стремится к знаниям, никогда не нарушает дисциплину на уроках". В противоположность образу школьника, идеального во всех отношениях, существует другой: ленивого, пассивного или непослушного школьника, враждебно настроенного к школе и к учителю. Такой подопечный вызывает у учителя отнюдь не радостные ожидания. Если "идеальный" ученик утверждает учителя в его роли, делает его работу приятной и соответственно оказывает позитивное воздействие на его "Я-концепцию", то "плохой" учащийся, напротив, служит источником отрицательных эмоций. Соответственно, учителя считают таких детей безразличными, агрессивными, неадаптивными и даже видят в них потенциальных правонарушителей. Такая обратная связь нередко срабатывает как самореализующееся пророчество.

Чтобы преодолевать стереотипы собственного мышления, учитель должен знать специфические опасности и вредности своей профессии. Американский социолог У.Уоллер в работе "Что учение делает с учителем" описал некоторые из этих вредностей.

Многих учителей и вне школы отличает назойливо-дидактическая, поучающая манера держать себя. Привычка упрощать сложные вещи, чтобы сделать их доступными детям, способствует развитию негибкого, прямолинейного мышления, вырабатывает склонность видеть мир в упрощённом,

чёрно-белом варианте, а привычка постоянно держать себя в руках затрудняет эмоциональное самовыражение.

Положение учителя - это постоянный искуc, испытание властью. Дело не только в субъективизме и личной предвзятости в оценках и отношении к учащимся. В бюрократически организованной системе образования учитель является прежде всего государственным служащим, чиновником. Его главная задача - не допускать каких - либо происшествий и отклонений от официально принятых мнений. В интересах собственного самосохранения учитель вынужден подавлять самостоятельность учеников, требуя, чтобы они говорили не то, что думают, а то, что положено. Причём ему очень легко убедить себя в том, что он действует так в интересах самих ребят, страхуя их от будущих неприятностей. Для подавления самостоятельной мысли используются и отметки, и характеристики, и манипулирование мнением соучеников, и давление на родителей.

Личностный подход, как оказывается, - не просто учёт индивидуальных особенностей учащихся, отличающих их друг от друга. Это последовательное всегда и во всём отношение к ученику как к личности, как к ответственному и самосознательному субъекту деятельности.

К.Д.Ушинский писал, что в огне, оживляющем юность, отливается характер человека. Вот почему не следует ни тушить этого огня, ни бояться его, ни смотреть на него как на нечто опасное для общества, не стеснять его свободного горения, и только заботиться о том, чтобы материал, который в это время вливается в душу юности, был хорошего качества.

Период обучения в школе - не фаза подготовки к жизни, а чрезвычайно важный, обладающий самостоятельной абсолютной ценностью этап жизненного пути. Будут ли школьные годы счастливыми и творческими

или же останутся в памяти школьника заполненными мелкими конфликтами, ринной зубрёжкой и скукой, — во многом зависит от атмосферы, царящей в школе, от его собственных отношений с учителями.

Личность школьника всегда противоречива и изменчива. Самая распространённая и типичная ошибка учителей — неумение разглядеть глубинные свойства, ядро личности ученика, оценка его по каким-то усреднённым, формальным и внешним показателям, таким, как внешняя дисциплинированность и учебная успеваемость. Споры нет — и то и другое — существенно. Но самый лёгкий, послушный и покладистый ребёнок — не всегда самый искренний или самый инициативный. Так же мало о характере ребёнка говорит его успеваемость.

Т.Н.Мальковская исследовала интересы и стиль жизни "троечников" одного класса, ребят, которых учителя (но не одноклассники) дружно считали посредственными. Все эти ученики оказались довольно яркими индивидуальностями, каждый со своим кругом интересов и увлечений, которые, однако, не вписывались в школьную программу и почти не проявлялись в классе. Разумеется, это не общее правило. Закона обратной пропорциональности школьной успеваемости и развития индивидуальности не существует. Но нет и противоположного правила! Не увидев в ученике чего-то ценного и интересного, свойственного только ему, учитель, в сущности, не может его воспитывать. У педагога нет точки опоры для человеческого контакта с ним. Чтобы не быть голословными, приведём пример из книги Н.Логиновой "Детская тайна".

"Женя Головин не мог дождаться 1 сентября. Не раз в течение лета он полностью укладывал свой портфель и ходил с ним по дому. Репетировал. Наконец, этот день наступил. Женя пришёл из школы в полном восторге. Сказал, что учительница Нина Васильевна хотя и не такая молодая, как он хотел, зато "самая красивая в школе". Ещё через день

объявил, что ему нравятся котлеты в буфете. Но не кончился сентябрь, как родители Жени пришли к директору забирать документы сына. Они объяснили, что сын никогда ещё столько не плакал, как за этот месяц, что учительница почему-то невзлюбила Женю. "Какие у вас факты?" - спросила директор. А факты были совсем мелкие. Он не дописал строку в тетради, учительница объявила родителям: "Ваш сын - тунеядец". Вертелся на уроке - "нахал". Вырвался из строя на лестнице и бросился к матери в вестибюле - учительница подлетела с криком: "Он воровским образом обогнал класс!". На собрании она объявила, что Женю "коллектив класса не любит", хотя шёл всё тот же первый сентябрь I класса. Ещё родители спросили, почему всем задают уроки на дом, а их сыну - нет. Нина Васильевна недовольно сказала: "Он у вас и так слишком умный".

Директор согласилась, что у этой учительницы маловато культуры, и обещала с ней поговорить. Но наступил октябрь, а странные баталии взрослого с ребёнком продолжались. Женя часто приходил из школы заплаканный. В декабре он заболел и лёг в постель до самой весны. Учительница позвонила только раз с просьбой... забрать документы. "Он же висит на мне", - сказала она. Теперь родители Жени стали возражать. Им всё казалось, что кто-то должен заниматься с сыном.

Но никто не приходил, и они сами давали сыну диктанты и задачи.

Дирекция школы постоянно проверяла: не фальшивые ли справки даёт врач. Однажды в дом явился милиционер, чтобы доставить Женю на комиссию по делам несовершеннолетних "за неявку в школу". Увидев мальчика с завязанными ушами, милиционер чертыхнулся и ушёл, сказав: "Сами не знают, что делают".

Родители требовали созвать педсовет. Рассказывали о явно нездоровом отношении учительницы к их сыну. Когда дали слово Нине Ва-

ильевне, она заявила: "Или я - или Головин!". То есть потребовала убрать из класса семилетнего мальчика, который её раздражал. И никто на педсовете не одёрнул учительницу.

Сейчас Женя числится во II классе той же школы. Но поскольку учительница не отменила ультиматум, то мальчик сидит дома и родители дают ему диктанты и задачи" (39-А).

Комментарии, как говорится, излишни.

Педагог должен уметь разглядеть в своём подопечном личность и полюбить его таким, каков он есть, поддержать его, похвалить его. В похвале нуждается каждый человек, каждый ребёнок. Но у каждого - своя норма похвалы, своя степень потребности в одобрении. И эта норма постоянно в движении. Учитель должен приспосабливаться к этой норме, видеть типы особо нуждающихся в похвале учеников. Их три:

- Омега, или якобы неполноценный. Якобы - потому, что понятие "неполноценность" психологи принципиально не признают. Но комплекс неполноценности - психологическая реальность, факт самочувствия, связанный с неискренностью, увы, рыночным компонентом человеческой психологии.

Омега - последняя буква в греческом алфавите. Дети, о которых идёт речь, хронически ощущают себя если не самыми последними, то предпоследними людьми в этом лучшем из миров. Или даже вообще не людьми.

Отстающий. Больной. Слишком своеобразный. Слишком застенчивый или беззастенчивый, без тормозов (две стороны одной медали). Медлительный, неуклюжий, толстый, заика, рыжий, очкарик... Смешная фамилия, убедительный голос...

Приглядевшись внимательнее, увидим, что Омега весьма многочислен, а через состояние Омegi проходит едва ли не каждый. Хуже всех. Якобы хуже...

Ясно, что если человека, особенно маленького, в этом состоянии не поддержать поощрением, одобрением, человек может дойти до крайности, до безнадёжности.

Может погибнуть.

Всё, что будет в нём хорошего, надо поощрять, авансировать. Причём его в первую очередь.

Разглядите его: он прячется, маскируется – и не упустите момент
– Альфа, или сверхполноценный.

Прямая противоположность. Здоров, жизнерадостен. Способный, всё легко даётся, во всём первый. Щедрость природы, избыток сил.

Таких немного – хорошо, если один-два на школьный класс, но значение этого типа огромно: в нём олицетворение всех наших надежд. Может быть скромн.

И всё же с пониманием своих преимуществ у такого ребёнка неизбежно развивается и потребность в подтверждении этих преимуществ, в признании. Талант нуждается в поклонниках, это закон природы, преодолеваемый только на высших ступенях духа...

Если Альфу не хвалить – не завянет, но может расточить себя непроизводительно, расплескаться. Кому много дано – с того много и спрашивать. Не хвалить за способности, хвалить только за труд развития – за превышение СВОЕЙ, а не средней нормы.

Похвала Омеге – пособие для малоимущих. Похвала Альфе – гормон совершенства, нужный тем менее, чем оно ближе.

– Тэта, самолюбивый.

Назовём его той же буквой, которой принято обозначать мозговой биоритм эмоционального напряжения.

Достаточно здоров и развит, но без способностей. Вполне, каза-

люди бы, благополучен. И тем не менее резко обострённая чувствительность к оценкам, проявляющаяся едва ли не с первого года жизни. Не выносит ни малейшего неодобрения, страшно расстраивается, и какой-то неутолимый аппетит к похвале.

Это тот, кто потом может оказаться и преуспевающим деятелем, и оплобленным неудачником, интриганом, завистником. Может стать и героем, добиться невероятного.

В наиболее безобидном облике немножко хвастунишка, немножко наддувала, немножко позёр. Или ничего, кроме некоторой напряжённости, когда хвалят других, некоторой склонности спорить и критиковать.

Принетлив, вежлив, но втайне обидчив...

Что здесь врождённого, а что от привнесённого – не всегда понятно, но современная диагностика крайне важна. Именно Тэте, с вечно голодной самооценкой, похвала столь же нужна, сколь и вредна. Кризисы нарастают исподволь, а проявляются неожиданно – в виде конфликтов, внезапного отказа воли и т.д.

При воспалённой самооценке одобрение и неодобрение выскиваются в любом междометии. Сегодня – повышено самолюбив, завтра – обидчив и подозрителен...

Профилактика: как можно меньше оценок, как отрицательных, так и положительных.

Любая оценка имеет опасное побочное действие: фиксирует человека на себе, приковывает к собственной личности, эгоцентрирует.

Самолюбие – прекрасный стимул развития, но только в определённой дозе, иначе – ограничивает и уродует. Дозу эту в цифрах не выразить, но чувствовать необходимо.

Как можно меньше оценочных сравнений!

Нет чистых типов. Всё, о чём только что сказано — не более, чем вспомогательные ориентиры. Жизни ничего не стоит смешать в одном лице Альфу, Омегу, Тэту в самых разнообразных пропорциях, что мы и видим сплошь и рядом.

Воспитателя часто сравнивают со скульптором. Но человеческое дитя — не глина, из которой можно вылепить всё, что угодно, и даже не мрамор, противопоставляющий усилиям мастера неподатливость камня. Педагога можно скорее сравнить со скульптором по дереву, осуществляющим свой творческий замысел не вопреки материалу, а выявляя его собственные возможности. Увидеть в сучковатой ветке голову старика или бегущего оленя и своим усилием реализовать, объективировать этот образ — вот задача мастера.

Такова же и задача воспитателя, требующая не только настойчивости, но и душевной широты и ясного осознания границ своих возможностей перед лицом индивидуальности другого человека, пусть даже совсем юного и доверенного тебе в качестве воспитанника. Для воспитателя нет ничего опаснее высокомерия и иллюзии собственного всемогущества.

Подобно тому, как художественный образ, плод фантазии великого писателя вдруг отделяется от своего творца и начинает жить по собственной внутренней логике, заставляя автора приспособляться к себе, взрослеющий ребёнок, обретая собственную жизнь, оказывается непохожим на задуманную модель. Учитель, видящий в ученике только объект или продукт своей деятельности, нередко усматривает в этом "измену" или свидетельство своего педагогического бессилия. Но чем взрослее ребёнок, тем больше в нём своей собственной, независимой от старших действительности и тем в большей степени воспитание становится самовоспитанием.

Искусству душевного контакта нельзя научиться по учебнику или

ности его к какой-то сумме правил. Его важнейшая предпосылка - чуткость и душевная открытость самого воспитателя, его готовность понять и принять нечто новое и непривычное, увидеть другого как себя и себя как другого.

Отношения между учителем и учеником никогда не бывают и не могут быть абсолютно равными: сказываются и возрастные различия, и неодинаковость жизненного опыта, и различие социальных ролей. Учитель, нарушающий эти незримые границы, не только ставит себя в ложное положение, но и обманывает ожидания ученика, жаждущего найти в нём не сверстника, а именно старшего друга и наставника. Но в одном отношении равенство между ними обязательно - в степени искренности, и эта искренность вознаграждается сторицей. Раскрываясь навстречу ученику и получая доступ в его внутренний мир, учитель тем самым раздвигает границы и обогащает содержание собственного "Я".

1.2.2. Какие ученики не нравятся учителям?

Существует ли на самом деле проблема нелюбимых учеников в современной школе? Мы опросили 170 учителей. Утвердительно на поставленный вопрос ответили 2/3 опрошенных педагогов. При этом некоторые видят эту проблему иначе: "Есть дети с трудными характерами, с плохой дисциплиной и успеваемостью, но "нелюбимых" нет и не должно быть", "нелюбимых нет, но как людей кого-то люблю больше, кого-то - меньше". Хотелось бы отметить, что сам термин "нелюбимый ученик" не является антитезой "любимчика".

На вопрос: "Какие черты характера детей не нравятся Вам лично?" - учителя перечисляли следующие: невоспитанность, хамство, наглость, недисциплинированность, пассивность, непорядочность, "нерадивость

учеников порождает неприязнь у учителей". Этот перечень можно продолжать до бесконечности, но вывод однозначен: не любят учителя детей просто потому, что ученик по каким-то критериям не вписывается в сложившийся у учителя образ. Признаться даже самому себе в том, что ты не любишь ребёнка из-за того, что он тебе просто несимпатичен – сложно. Такое признание нам встретилось лишь одно: "...нередко возникает взаимная нелюбовь, что называется, с первого взгляда, кроме того, эта ситуация может возникнуть из-за поведения самого учителя"...

Ответы учителей на вопрос: "Почему может возникнуть эта проблема?" разделились на три группы:

а) в процессе обучения: "...из-за негативного отношения к школе, учителю, учению вообще, а это связано с низким культурным уровнем семьи, общества и учителя (иногда)";

б) в процессе общения: "...от сложного характера ученика"; – так отвечают многие учителя, отмечая здесь и свой максимализм. Нередко по этой причине возникают конфликты с лидером класса;

в) от отношений с родителями: "Нелюбимые ученики есть, но они нелюбимы из-за неприязненного отношения к их родителям: агрессивным, бескомпромиссным, невоспитанным. Часто или почти всегда ребёнок на стороне родителей, почти никогда – на стороне учителя, и я перестаю воспринимать как ученика, это губит наши взаимоотношения".

Возникновение данной проблемы многие учителя видят в "слабой подготовке учителя в психологическом плане". Редко учитель может дать ученику психологическую характеристику. Подчёркиваю: психологическую, а не педагогическую.

Может, здесь и кроется корень зла, может, здесь и есть суть

ответа на извечные вопросы: "Кто виноват?" и "Что делать?"

"Избавить нас от "нелюбимых учеников" может повышение престижа школы, учения, культурного уровня общества в целом и учителя в частности". "Не надо искусственно создавать эту проблему. Ребёнка следует любить изначально и уважать в нём человека, понимать его"...

Общий вывод учителей получился однозначным: "Ребёнка надо любить просто за то, что он ребёнок. Дети не могут быть плохими. Если они - плохие - значит, уже выросли"...

Вечная педагогическая истина!

"Имея доступ в сказочный дворец, имя которому Детство, я всегда считал необходимым стать в какой-то мере ребенком. Только при этом условии дети не будут смотреть на вас как на человека, случайно проникшего за ворота их сказочного мира, как на сторожа, охраняющего этот мир, сторожа, которому безразлично, "что делается внутри этого мира."

В. А. Сухомлинский.

§ I. "Человек-воспитывающийся".

В нашу речь давно и прочно вошло слово "воспитание". Воспитатели воспитать, воспитанный-понятия, имеющие один корень. Но каждый обычно, вкладывает в понятие воспитания своё содержание, исходя из своего опыта, своего отношения к процессу воспитания. Что же такое-воспитание?

Понятие "воспитание" раскрывается в педагогических энциклопедиях и словарях как объективно-закономерный процесс подготовки людей к трудовой и иной полезной деятельности в обществе, к выполнению многообразных социальных функций. Под воспитанием в узком смысле слова понимается также целенаправленную деятельность по руководству и управлению этим процессом в соответствии с интересами тех или иных социальных классов. Воспитание возникло вместе с возникновением человеческого общества, необходимость в нём будет всегда, пока существует общество. Воспитание тесно связано с развитием производства, социально-экономических, политических и других общественных отношений. Наряду

чертами, присущими воспитанию в любых общественно-исторических условиях, оно имеет особенности, свойственные той или иной общественно-исторической формации.

Все, на первый взгляд, правильно в этих определениях, кроме, пожалуй того, что неприемлемым кажется механический, социологизаторский подход к воспитанию, когда человека представляют пассивным продуктом общества, отказывают ему в праве на реакцию, в праве на уникальность во Вселенной, когда не видят психологии в основе процесса воспитания. Там, где нет психологии, там нет и воспитания. Эта связь представляется нам бесспорной.

Великий Я. А. Коменский когда-то отмечал, что "дело Божественной мудрости заключается в том, чтобы ничего не создавать напрасно, т.е. без какой-либо цели и без средств, соответствующих достижению этой цели. Итак, всё существует для чего-либо и, чтобы достигнуть этого, снабжено всеми необходимыми органами и вспомогательными средствами и, кроме того, некоторой устремленностью. Это устремленность к своей цели не против воли, не с сопротивлением, а с охотой и наслаждением, под напором самой природы, и если задержать это устремление, то наступает мучение и смерть".

Человек, как и каждый природный объект, имеет своё особое предназначение, своё место в системе природы. Однако, между ним и другими живыми существами и неживыми предметами есть очень серьёзное отличие, которое заключается в том, что никакой другой природный объект не имеет свободы воли, человек же имеет её. В этом главное специфическое отличие человека, а отсюда уже можно вывести все прочие его особенности:

1. Потребность в знании. Человек вынужден всё решать сам, сам определять свой путь. Чтобы правильно определить его, нужно знать, какой путь истинный, какой ложный, нужно обладать знанием.

2. Знание не дано человеку, его нужно найти. Для этого у него есть мышление, есть сознание.

3. Несвободное существо само по себе не способно ошибиться, так как оно всегда выполняет "внешние команды", оно неизменно слушается "хозяина", а этот хозяин - природа - никогда не ошибается. Свободное же существо слушается себя, а потому способно ошибаться.

4. Наконец, свободное существо не рождается самим собой, но становится им, и становится в результате собственных, личных усилий.

Вот этот процесс становления, процесс превращения, развития потенциального человека в Человека и принято называть процессом воспитания.

Если попытаться сравнить маленького ребенка с животным, мы легко убедимся, что он ничем существенным не отличается от него. Психика маленького ребенка имеет следующие главные особенности:

1. Он еще не ощущает себя "изнутри" как самостоятельную особую личность, он воспринимает себя только как один из многих материальных предметов. Отсюда название себя в третьем лице (Маша пошла, Маше подарили) и др.

2. Восприятие ребенка основано на полярных точках зрения: человек злой (только злой) или добрый, плохой или хороший и т.д.

3. Все окружающие явления, люди и т.д. воспринимаются как хорошие или плохие не сами по себе, а только в связи с потребностями детей (добрый дядя для ребенка - это тот, который именно к нему относится хорошо).

4. Поведение ребенка импульсивно, он еще не хозяин, а раб своих реакций, своих побуждений.

Человек, как и животное, подчиняется закону стимула реакции, но весьма своеобразным образом: он обладает способностью сам себе создавать стимулы. Такое подчинение есть уже не что иное, как настоящая свобода: ведь свобода - это возможность делать то, что я хочу.

Однако свобода без сознания была бы для нас бесполезна, более того – вредна: ведь если я не вижу, из чего выбираю, если я "слепой", то зачем тогда мне свобода? Сознание же – это и есть видение, это способность объективации, способность воспринимать реальный мир таким, каков он есть на самом деле.

Сознание не возникает у человека сразу во всем своем объеме. Первоначально сознаваемое узко ограничено тем, что человеку непосредственно необходимо сознавать. Зигмунд Фрейд сравнивал сознание с наблюдателем, который находится в темной комнате и держит в руках фонарь. Комната, по Фрейду, это область предсознательного, т.е. всего того, что может оказаться в сознании, а может и не оказаться. Наблюдатель светит фонарем то на один предмет, то на другой и таким образом видит (сознает) их. Но какие-то предметы, находящиеся в комнате, он "не догадывается" осветить и поэтому не замечает (не осознает) их.

Фрейд показал, что есть еще одна область – бессознательное (это прихожая" перед "комнатой предсознания").

То, что находится в предсознании, может быть осознано по желанию человека в любой момент, когда он догадается сделать это, поймет необходимость этого сознания. А вот то, что находится в подсознании (в бессознательном), не подчиняется воле человека, его желаниям, оно может быть осознано только в результате какого-то внешнего воздействия, влияния извне, либо случайно (что бывает крайне редко). Поэтому помочь человеку "увидеть" содержание его подсознания должны другие люди.

К сожалению, чаще всего не осознается самое главное. В области предсознательного – это смысл жизни человека, это человеческая сущность, его предназначение на Земле и т.п. В области бессознатель-

ного — это информация о его грехах, его ошибках, его недостатках, а также его психических автоматизмах.

Мишель Монтень говорил, что есть три рода невежд: первый — те, которые ничего не знают, — это безобидные невежды; вторые — те, которые знают много, но очень плохо — они тоже довольно безобидны; самые же опасные — те, которые знают все (и хорошо), кроме самого главного. Но почему так чаще всего получается? Почему столь многие люди осознают множество всяких вещей, но не осознают самого главного? Причина тут в том, что человеческое сознание всегда движется от простого (материального) к сложному — (духовному).

Те, кто не доходят до конца этого пути, застревают на полдороге, остаются людьми с недоразвитым (примитивным) сознанием.

Почему застревают? Потребность в сознании, в пробуждении сознания создается у человека общественными условиями, в которых он находится. Однако, человек может жить в атмосфере, когда все, по выражению Коменского, "занято пустым, думают о пустяках" и не догадываются, что можно еще о чем-то думать, чем-то другим заниматься. Сознание вследствие этого оказывается суженным, ограниченным, оно не "освещает" самого главного.

Итак, что есть Человек, что есть тот "конечный продукт", в который должен превратиться наш ребенок в результате воспитания?

Человек — это определенная психическая целостность, совокупность специфически человеческих, а также общих с животными психических качеств (функций), которые связаны друг с другом, и эта связь, называемая личностью, в норме должна быть строго определенной.

Степень сформированности, "законченности" человека зависит как от сформированности отдельных психических функций, которые не должны быть сужены, так и от сформированности самой личности, т.е. связи этих функций.

Следует теперь остановиться на отдельных психических функциях.

Сознание – важнейшая и притом сугубо человеческая психическая функция. Сознание – всеобщий контролер и всеобщий командир нашей психики, способно "высветить" все сведения о реальности, как материальной, так и духовной. Но сознание – это не просто знание, а активное, действенное знание; нормальное сознание творчески, разумно управляет всем поведением человека, используя при этом другие психические функции. Характерная особенность "человека сознающего" – способность предвидения.

Самосознание – осознание своего. Я. Целостная оценка себя как чувствующего и мыслящего существа, как деятеля. Осознание отношения к своим потребностям и способностям. Эмоционально-смысловая оценка своих возможностей. В основе самосознания лежит способность человека отличать себя от своей жизнедеятельности.

В данном случае, уместно привести в качестве иллюстрации метафору, которую предложил болгарский философ Г. Гурджиев для интерпретации самосознания. Если вообразить повозку, лошадь и извозчика, то, лошадь в его примере олицетворяет эмоциональную сферу человека, а извозчик рациональную. Лошадь не понимает рассуждений, а слушается только языка вожжей – Воли. Извозчик – это сознание, – он держит в руках вожжи, направляя лошадь. Однако извозчику приказывает господин, сидящий в повозке, он и только он знает куда и зачем ехать – это и есть наше самосознание.

Что же человеку необходимо сознавать в первую очередь?

1. Что есть он сам.
2. В чем его предназначение на Земле, смысл его жизни, его место в системе природы.
3. Что такое природа.
4. Человеку также очень важно ясно сознавать все свои побужде-

ния, в том числе и "плохие", уметь анализировать и давать объективную оценку своим мыслям, чувствам и поступкам.

Мышление в зачаточном виде есть и у животных, однако мышление человека имеет принципиальное, качественное отличие. Человек сам владеет (вернее, может овладеть) своим мышлением, а животное нет. Если сравнить мышление с кибернетической машиной, то у животного эта машина включается какой-то внешней силой ("хозяином"), получает программу извне и может работать только в заданном направлении. У человека "машина" тоже всегда работает в заданном направлении (мышление не автономно, оно всегда выполняет определенное задание), но задает его сам человек (точнее, в норме это делает сознание). Вот в этой способности самому командовать "машиной своего мышления" и заключается специфическая особенность именно человека.

Воля (свобода воли) есть только у человека. Она выражается в способности принять объективно нужное, истинное решение, причем, если ситуация стала другой, либо человек переменил свой взгляд на нее, то с помощью воли возможно изменение решения и принятие нового в соответствии с обстановкой. Воля также подчиняется сознанию.

Что такое память, объяснять не нужно. Но часто мы неправильно понимаем выражение "хорошая память", "плохая память". Нам кажется, что человек так и рождается с хорошей или с плохой памятью, но это, конечно, не так. Плохая память - это несформированная память. Интересно, что каждый человек запоминает абсолютно все, что он видит, слышит, читает (не дословно, а на уровне смысла), но далеко не все потом может произвольно воспроизвести. То, что автоматически запоминается (без участия сознания), потом не может быть воспроизведено, осознано по желанию человека; но тем не менее оно остается в памяти, и человек неожиданно для себя самого может вспомнить что-то такое, что, по его мнению, он давно забыл, или никогда и не помнил. Так что, кто много сознает, много думает, тот много и помнит.

Членораздельная речь – это способность понимать значение слов.

Причем специфически человеческая цель членораздельной речи – сообщение какой-то объективной информации.

Воображение, если оно включается произвольно и в основе его специфически человеческие мотивы, является чисто человеческим. Если оно возникает независимо от воли его "владельца", которым может овладеть внезапно, то это животное воображение.

Мотивационная сфера (и сфера установок) – это тот "приводной ремень", с помощью которого приводятся в действие все психические функции (кроме сознания). Любые поступки человека изначально вызваны к жизни определенными мотивами, с помощью которых эти поступки и можно объяснить. Есть две группы мотивов: эгоистические (животные) – стремление к своему удовольствию, и альтруистические – стремление к объективной пользе (своей и других людей).

Установка – это заряженность, устремленность на какое-то определенное действие. Готовность без стимула, ожидание. Она всегда предшествует любому действию (не только человека, но и животного), и "приводится в движение" мотивом. Главное, что требуется от установки, – чтобы она не была ни излишне жесткой (тогда ее невозможно переключить), ни слишком мягкой (тогда она слишком неустойчива).

Таким образом, личность в норме – это, условно говоря, система всех психических функций человека, во главе которых стоит сознание. Сознание с помощью мышления объективно оценивает каждую ситуацию (ситуацию в широком смысле, например, жизнь – тоже ситуация), дает команду воле, которая принимает определенное решение. Причем, у человека с нормально сформированной личностью процесс "думания" всегда предшествует решению.

Говоря о процессе воспитания, мы имеем в виду три способа вос-

питания: подражание, внушение и обучение.

Благодаря подражанию маленький человек выучивается простейшим действиям: есть, произносить первые слова и т.п. Подражание особенно актуально в раннем детстве, и, соответственно, только в этот период оно по-настоящему и нужно, т.к. учиться, воспитываться другим образом в это время ребенок еще не может.

Когда человек становится взрослым, подражание сохраняется, но не играет уже почти никакой существенной роли.

Все знают, что нет такого нормального ребенка, который не научился бы, подражая взрослым, говорить на родном языке, если он постоянно слышит родную речь вокруг себя. А почему, ребенок не выучивается путем подражания, скажем, хорошему тону, добрым поступкам, "правильному поведению" и т.п.? А потому что в этом отношении взрослые, как правило, не проявляют той согласованности, как в случае с речью. За одно и то же мама шлепает, а папа нет, в одной и той же ситуации папа сегодня ведет себя так, а завтра противоположным образом. Все это, по мнению взрослых, мелочи, на которые они даже не обращают внимания. В итоге, однако, ребенок ничему не научится.

Определяя внушение, Д. Н. Узнадзе писал, что в определенных условиях человек действует не согласно своей внутренней потребности, а под чужим влиянием, и в то же время ему кажется, что он действует по своему желанию. Следовательно, делает вывод Узнадзе, характерным для внушенного поведения является отсутствие у субъекта чувства, что его поведение направлено чужой волей.

Внушение – это средство вести человека по жизни, и нужно оно, пока человек еще не научился ориентироваться в ней, самостоятельно двигаться, нужно для того, чтобы он двигался в правильном направлении, не "сбил с пути", "не совершил роковой ошибки". Человек тем более внушаем, чем менее развиты у него сознательные силы, следова-

тельно, чем он моложе. Ребенок – особенно внушаемое существо. С помощью внушения мы можем сделать ребенка таким, каким он должен быть, пока он еще не умеет "сам себя делать", понимать и контролировать себя, при чем не прибегая к насилию, не травмируя его.

Особенно важно своевременно начать внушать ребенку, что он взрослый, следовательно, становится сильнее, ответственнее, умнее и т.п.. Такое внушение должно быть постоянным. У ребенка должны быть свои обязанности, с возрастом более серьезные и ответственные. С ребенком нужно уважительно и серьезно обращаться, советоваться с ним тем чаще, чем он старше.

Если же с ним постоянно обращаться как с несмышленышем, как с хорошенькой куколкой, то психика его неизбежно окажется недоразвитой, инфантильной, и он сам будет больше всех страдать от этого.

А вот третий способ воспитания – обучение – специфически человеческий. Функция учителя, организующего процесс обучения, заключается в том, чтобы, во-первых, предоставить ученику максимум возможностей для обучения, во-вторых, сформировать у него потребность в обучении. Обучение – это не только приобретение какой-то информации, но и выработка навыков (привычек), умений. Говорят, привычка – вторая натура, и это совершенно верно. От природы человек предрасположен к приобретению правильных, хороших привычек. Эта предрасположенность проявляется в том, что ребенку доставляет удовольствие все хорошее и не доставляет удовольствия плохое. Причём, ребенка не нужно к этому приучать, это заложено в нем изначально, но, живя среди людей, он очень скоро начинает обзаводиться новыми привычками. Происходит это чаще всего с помощью подражания.

Все, к чему человек привыкает, начинает нравиться ему, так что приучить его можно, в общем-то, к чему угодно. Чувственное восприятие реальности у такого человека искажено: ему приятно то,

что приносит вред, и неприятно то, что приносит пользу. Человек становится зависимым от привычки. Довольно часто "удовлетворяет" какое-то определенное занятие: слушание музыки, философствование и т.д.

Культурное же общество дает возможность закрепиться правильным привычкам, для этого у ребенка не должно быть плохих примеров для подражания. Кроме того, такое общество не вынуждает человека всю жизнь заниматься одним и тем же, а напротив, дает возможность менять род деятельности, благодаря чему привычки становятся гибкими.

Это о привычках. Навык же - это определенное выработанное действие (или цепочка действий), минус потребность в этих действиях, без которых нет привычки.

В общем же, самое главное - чтобы психические автоматизмы (навыки, привычки, умения) не были тиранами, а подчинялись сознанию.

Итак, обучение - это выработка умений и навыков, и, главное, приобретение знаний.

Говоря о способах воспитания, следует сказать о таком обычном и распространенном способе, как принуждение.

В чем состоит принуждение? Это легче всего понять, если сравнить его с внушением. При внушении человек делает то, что хочет другой человек, но сам об этом не знает, и думает, что делает то, что сам хочет. При принуждении он тоже подчиняется другому, но знает об этом: это сознательное подчинение.

Почему же подчинение так разрушительно влияет на личность?

I. Известно, что если не удовлетворять некоторые органические потребности человека, они могут совершенно подчинить его себе. Так, голодный вынужден думать только о еде, только о том, чтобы удовлетворить свой голод, т.е. только о себе. Это развивает в нем эгоизм.

Потребность в собственной активности, а, следовательно, в сво-

бодe - также органическая потребность человека. Если она не удовлетворяется, он постоянно думает о себе, о том, как бы обрести свободу (для себя), т.е. учиться быть эгоистом. Именно так происходит с детьми в обществе принуждения, которое не удовлетворяет органических потребностей человека.

2. Поскольку собственная активность отсутствует (все делается по команде, вынужденно), не формируется потребность в обучении: человек не стремится ничего знать, а, следовательно, очень мало знает.

3. При принуждении развивается лицемерие. В норме внешняя активность человека всегда происходит из его внутренней активности, внешнее поведение из внутреннего. При принуждении этот механизм блокируется, внешнее поведение существует уже как бы само по себе.

Внешне человек действует определенным образом, потому что его к этому принуждают, потому что "так надо" (чтобы избежать наказания, чтобы получить поощрение и т.п.).

Таким образом, внутреннее и внешнее поведение совершаются в разных планах, никак не связанных друг с другом: внутреннее поведение почти никогда (или совсем никогда) не переходит во внешнее, а внешнее не вызывается внутренним.

Результатом становится так называемое отчуждение человека. Он может, например, спокойно, искренне желая блага человечеству, мучать, истязать, убивать конкретных людей, не видя в этом никакого противоречия и оставаясь внутренне "хорошим". Отчуждение проявляется также и в восприятии. Стекольщик, - говорил Фурье; рад, когда град перебьет все стекла в том городе, где он живет.

4. Принуждение разрушает важнейшее средство формирования личности - живое общение. Человек смотрит на других людей только как на начальников либо подчиненных, как на функции, но не как на людей. Общения, таким образом, нет.

5. У человека, вследствие того, что ему все время хочется освободиться от принуждения, формируются грубые, негибкие установки. Такой человек принадлежит либо к разряду конформистов (покорных), либо бунтовщиков, желающих только того, что бы свергнуть ненавистное принуждение. То, что первое плохо, достаточно ясно (в этом случае установка работает не на освобождение, а на подчинение), но не менее плохо и второе, т.к. такая грубая, жесткая установка нацеливает человека только на разрушение. Он устраивает способность на другую – созидательную деятельность. В итоге, если – бунт, и переворот в таком обществе, к примеру, удастся, наступает бурная эйфория, после чего... люди не знают, что делать с обретенной свободой, т.к. единственное, к чему они стремились – свергнуть, разрушить. Установка на созидание у них не выработана, поэтому начинаются беспорядки, анархия, и в конца концов может случиться так, что вчерашние соратники по борьбе обратят оружие друг против друга.

6. Общество принуждения не способствует развитию сознания ребенка, и оно развивается очень медленно. Это нетрудно доказать. Мы знаем, что сознание возникает у человека в совместной деятельности его с другими людьми, и притом, такой, которая сопровождается разделением труда. Рассмотрим, есть ли такая деятельность у наших детей. Является ли учеба совместной деятельностью? Оказывается, нет. Действительно, один ребенок учится потому, что боится наказания со стороны родителей и учителей; другой – потому, что честолюбив и любит получать похвалы и хорошие отметки; третий – потому, что все учатся, т.е. по привычке и из подражания; четвертый – потому, что папа, если он не будет хорошо учиться, не пустит его в бассейн; пятый – из любознательности и т.д.

Легко убедиться, что это только видимость совместной деятельности. На самом деле у разных детей – совершенно разные мотивы, разные цели, а, значит, разные деятельности. Разделения труда здесь

тоже нет: все делают одно и то же, и каждый – сам по себе.

Как видим, в обществе принуждения человек не может стать Человеком, это удастся очень немногим, исключительно сильным личностям. Между тем человечество вот уже на протяжении нескольких тысячелетий представляет собой одно почти сплошное общество принуждения. Почему так получилось?

2.2. Восприятие учеником учителя

Учителя, обычно, любят давать оценки, характеристики своим ученикам, стремятся изучать, их, диагностировать уровень развития познавательных процессов, интересов, способностей детей. Все это придает профессии педагога творческий характер, привлекает к этой профессии молодых.

Но очень редко учитель задумывается о том, что и он – объект изучения, причем исследуют его профессионально неподготовленные люди, обладающие, к тому же, малым жизненным опытом, судящие, поэтому, очень резко, категорично. Очень редко школьники изучают своих педагогов по каким-то объективным методикам, тестам. У них, как правило, один инструмент- восприятие.

Что же такое восприятие?

Восприятие человека человеком – это непосредственное, наглядно-образное отражение одним человеком другого, результатом которого является формирование перспективного образа – сигнала о внешних признаках этого другого (физическом облике, оформлении внешности, экспрессии) и в целом его поведении, выполняющего осведомительную и регулятивную функции по отношению к процессу взаимодействия между данными субъектами.

На основе восприятия у познающего человека складывается понятие о другой конкретной личности (или форма мышления о ней). в ко-

тором обобщенно фиксируются признаки данного лица, характеризующего его как субъекта труда, познания и общения.

Важной особенностью восприятия человека человеком является не столько восприятие качеств человека, сколько восприятие его во взаимоотношениях с другими людьми (восприятие предпочтений в группе, структура группы и т.д.) В этом процессе "задействованы" следующие механизмы изучения:

1. Идентификация - понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним;

2. Социально-психологическая рефлексия - понимание другого путем размышления за него, так сказать, "высказывание" в него.

3. Эмпатия - понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания;

4. Стереотипизация - восприятие и оценка другого путем распространения на него характеристик какой-либо социальной группы.

Основными процессами, посредством которых человек принимает и перерабатывает информацию, поступающую от другого человека, являются ощущения, восприятие, мышление.

Чувственный образ, который является первой ступенью познания, формируется как процесс построения изображения. Образ человека, как образ восприятия, представляет собой совокупность элементов, находящихся в определенном соотношении с совокупностью элементов, составляющих облик отражаемого человека. В самом общем смысле это есть соотношение подобия или сходства. Оно характеризуется общностью модальности значений обоих множеств и общностью принципа их пространственно-временной упорядоченности.

Восприятие человека человеком характеризуется предметностью, которая заключается в том, что свойства облика человека отражаются в образе как принадлежащие человеку, т.е. как свойства этого чело-

века. Восприятию присущи и такие особенности, характеризующие отражение индивидуумом действительности, как объективированность и субъективность, как целостность и структурность.

Целостный образ возникает постепенно и становление его связано с пространственно-временными условиями, в которых человек отражает объект. Действие этих условий всегда сказывается и на формирующемся у нас образе другого человека.

Исследователи выделяют в процессе становления зрительного образа пять фаз. Первая - грубое различие общих пропорций объекта и его положения. Эту фазу сменяет фаза "мерцающей формы". Для третьей характерно грубое различие основных деталей. На четвертой фазе наблюдается модально-адекватное восприятие. На пятой образ становится дифференцируемым. Контур объекта отражается в полноте его деталей.

Большое значение в формировании образа человека имеет ракурс, в котором обычно видят этого человека воспринимающие лица. Факты показывают, что разница в росте между воспринимающим и воспринимаемым оказывает влияние на формирующийся образ.

Восприятию человека человеком присуща и такая черта, как константность. Несмотря на изменения в освещенности, удаленности от наблюдателя, образ воспринимаемого человека остаётся относительно постоянным. Образ становится константным лишь по мере всё более тонкого различения элементов контура.

Восприятие человека человеком характеризуется осмысленностью. Посредством слов, которые обозначают воспринимаемого (крестьянин, слесарь, учёный, художник), в образ его включается обобщённое значение о данной категории людей, сложившееся в результате общественной практики и более или менее усвоенное воспринимающим субъектом.

Факты показывают, что в осмысленности восприятия проявляется взаимодействие двух сигнальных систем, передача возбуждения из одной сигнальной системы в другую. Благодаря слову в образ воспринимаемого человека включается содержание, не данное непосредственно, чувственно. Оно может действительно характеризовать воспринимаемого, а может быть совсем ему не присуще. Другой человек воспринимается не только в своих исходных физических качествах, но и как личность, занимающая определённое положение в обществе и играющая ту или иную роль в жизни воспринимающего.

Занимаясь различными видами деятельности, человек обнаруживает то одни, то другие из присущих ему особенностей. Взаимодействующие лица по отношению друг к другу выступают в разных ролях (учитель-ученик, воспитатель - воспитанник). В связи с этим на первый план в восприятии выступают те качества в облике, которые в данных условиях приобретают особое значение.

Существует ряд исследований, выясняющих влияние эмоционального возбуждения на восприятие человека человеком (Януш Рейковски, В.Виттрайх, К.Готтшалдт). Выяснилось, что восприятие человека, которого испытываемые боятся, оказывается не совсем таким, как у тех, кому он безразличен. Это, в частности, выражается у последних в меньшей устойчивости какого-либо одного образа воспринимаемого и лёгкой перестройке его при изменившихся условиях восприятия.

Восприятие лица человека, его фигуры также зависит от соотношения социальных позиций воспринимающего и воспринимаемого. Эта связь между ними с течением времени изменяется, что находит отражение в количественных характеристиках образа другого человека, формирующегося у воспринимающего субъекта.

Внешний облик и действия людей могут по-разному отвечать

этико-эстетическим требованиям, сформированным у человека. Поэтому люди вызывают у него неодинаковые эмоциональные отношения к себе. Возникнув, это отношение вносит свой корректив в дальнейшее формирование у индивида образа каждого из тех людей, с которыми он общается, затушёвывая одни стороны этих людей и выпячивая другие.

Адекватность восприятия другого человека определяется в конкретных условиях восприятия многими факторами. При этом, основным фактором, как указывает А.А.Бодалёв, является то, в какой мере содержание отношений воспринимаемого и воспринимающего включает необходимость такого учёта свойств воспринимаемого. Однако, этот фактор выдвигается на первый план лишь в условиях реального процесса взаимодействия воспринимающего и воспринимаемого. В условиях же лабораторного эксперимента, где нет каких-либо отношений между воспринимающим и воспринимаемым, на первый план выдвигаются другие факторы, в частности, установки личности воспринимающего.

Анализ восприятия человека человеком, сделанный сквозь призму представлений об иерархической уровневой природе установок личности, позволяет выдвинуть гипотезу о существовании двух уровней установочной регуляции восприятия другого человека: личностно-смысловом и операционально-инструментальном. Если установки личностно-смыслового уровня детерминируют восприятие другого человека как индивидуальности (при этом основное внимание уделяется выделению в образе другого человека его личностных особенностей), то установки операционально-инструментального уровня определяют восприятие другого человека в соответствии с представлением воспринимающего о ролевых и функциональных особенностях этого другого. К числу этих особенностей относится приписывание воспринимаемому

определённого социального статуса, роли.

В процессе познания люди, обычно не осознавая этого, пользуются заимствованными у общества стереотипными представлениями о личностных свойствах людей. Такие представления по целому ряду причин часто оказываются неадекватными. Это связано со спецификой происхождения стереотипов, их тенденцией к устойчивости, неполной представленностью в них существенных признаков и пр. Использование неадекватных стереотипов приводит к ошибочным умозаключениям. Для повышения качества межличностного познания стереотипные суждения следует рассматривать как подлежащие дальнейшей проверке гипотезы, при применении которых должна учитываться вероятностная достоверность лежащих в их основе посылок. Вместе с тем нельзя ограничиваться лишь ориентацией человека на рассмотрение информации, содержащейся в стереотипах, как гипотетической. Человек должен уметь проверять её достоверность. Для качественного познания людей необходимо разработать ориентировочную основу, включающую в себя эталонное представление о сущности и структуре личности, опираясь на которую можно охватить все существенные стороны познаваемого человека.

Анализ конкретных форм социально-психологической интерпретации личности по внешности как процесса реализации связи когнитивных эталонов и стереотипов позволяет определить три класса эталонов и стереотипов интерпретации личности по внешности: антропологические, социальные, эмоционально-эстетические.

Конституциональные признаки формализованы в понятиях "национальный тип внешности", "половой тип внешности", "возрастной тип внешности".

Замечая во внешнем облике черты того или иного антропологиче-

ческого типа, познающие склонны приписывать воспринимаемому человеку качества личности соответствующей национальности, соответствующего пола, возраста: "открытая русская душа", "чеченская мафия", "немец любит пиво".

При социальном способе интерпретации познающий исходит из эталонов внешнего облика как признаков общественного положения воспринимаемого человека и его ролевых функций. Эти признаки заключены в конституциональных особенностях внешности, оформлении внешней одеждой и косметикой.

Улавливая во внешнем облике признаки того или иного социального эталона, познающий причисляет воспринимаемого человека к конкретной социальной категории людей и вслед за тем приписывает ему свои стереотипные представления о психологических особенностях этой категории людей: "учительница - умная, добрая, справедливая", "директор - строгий".

Часто о социальной категории человека известно до знакомства с ним. В этом случае интерпретация личности будет подчинена социально-психологической установке на статусно-ролевую характеристику личности. При последующем непосредственном знакомстве возникшая таким образом установка может не совпасть с эталонами внешнего облика, что будет приводить к когнитивному диссонансу.

Противоречие между внешним обликом и статусно-ролевой определённостью возникает в сознании познающего как нарушение социальных принципов личностной реализации человека. Оно осмысливается как несоответствие возможностей человека с его социальным достижением в житейском смысле и как психологическое несоответствие внешних данных и поведения.

Воспринимаемое несоответствие такого рода порождает неприятные

переживания у познающего, раздражает его в житейском смысле и переносится на отношение к познаваемому человеку.

За общественно-ролевым положением человека закреплено определённое понимание его личностной сущности. Эта связь возникает на основе произвольного и непроизвольного наблюдения за поведением и деятельностью людей различных социальных категорий. Каждая из категорий подразумевает наличие типовых признаков личности, которые включаются в представления о людях в процессе взаимопознания.

В общественно-ролевых стереотипах личности, связанных с конкретной профессиональной деятельностью людей и их должностным положением, находят отражение те требования деятельности, которые предъявляются исполнителю. Оценка в понимании личности в этом случае осуществляется под углом зрения профессиональных свойств, необходимых для успешной реализации человека в труде. Психологические качества в жизнедеятельности людей приписываются на основе отражения причинно-следственных связей человека в его деятельности с миром вещей и людей.

В социальных эталонах взаимопознания происходит более адекватное отражение личностной сущности человека по сравнению с антропологическими. К тому же в системах производственных ролей и представлениях о них находят социально-психологические реализации общественных отношений.

Посредством представлений о требованиях друг к другу люди регулируют эти отношения в процессе совместной деятельности.

Для каждого человека (ученика, воспитанника) познаваемый в общении человек (учитель, воспитатель, руководитель кружка, студии) является значимым эмоциональным объектом.

Эмоциональные отношения предопределены особенностями физичес-

кой красоты и экспрессией внешнего облика. При первом впечатлении наблюдается зависимость оценки психологических качеств личности от эмоционально-эстетического отношения к внешности воспринимаемого человека; человек, получивший положительную оценку внешности, получает, как правило, и положительную характеристику личности. При этом приписываемые качества личности не строго связываются с конкретными чертами внешнего облика. В этих случаях эмоционально-эстетические эталоны порождают общее отношение к человеку, а психологические качества как бы извлекаются из этого отношения.

Если сравним описанные когнитивные эталоны и стереотипы между собой, то заметим, что антропологические эталоны более очевидны и однозначны, чем социальные, а социальные эталоны более очевидны и однозначны, чем эмоционально-эстетические, в то время, как стереотипы понимания личностной сущности по индивидуализированности и адекватности будут располагаться в обратном порядке.

Для всех способов интерпретации характерна условность, т.к. взаимопознание подобно процессу расшифровки знаков, которыми природа и деятельность человека обозначают его сущность. Здесь наука и практика сталкиваются со сложнейшей проблемой превращения реального действия человека в качества его личности.

Если определённое отношение к действительности и соответствующие формы поведения не случайны для человека, часто повторяются в тех или иных условиях, если они стали для него обычными, это значит, что они превратились в свойства личности.

Наибольшее значение имеют такие качества личности, которые характеризуют каждого человека как члена общества. Поэтому наше поведение рассматривается прежде всего с точки зрения взаимоотношений с другими - отдельными людьми и с обществом в целом.

При этом оценивается не только сам поступок, но и мотив, побудивший поступить так, а не иначе.

Поэтому и ученик, познающий учителя, начинает с поиска причин его действий или отношений. Лишь познавая мотив, понимая внутренние побуждения учителя, ребёнок учится правильно судить о действиях педагога, осознаёт, что особенности поведения всегда вытекают из подлинных отношений человека к действительности, прежде всего к людям, к обществу, к самому себе.

2.3. О психологическом механизме воздействия на человека.

Наше время, динамичное и противоречивое, характеризуется прогрессирующим изменением условий жизни общества и окружающей среды, ростом интенсивности нервно-психической активности человека. Уже сегодня от него требуется небывало высокий уровень психической пластичности и адаптивности. В связи с этим чрезвычайно возрос интерес к возможностям воздействия на психику человека в целях расширения границ психогигиены, психопрофилактики, саморегуляции и самопрограммирования личности, которыми так богат исторический опыт человечества. Эти данные имеют не только исторический интерес, но и непосредственное практическое значение.

Учёные, изучающие человеческий разум, пришли к выводу, что воздействие на психику человека возможно лишь при знании законов "психологии активности". Круг задач, стоящих перед психологией активности, включает в себя:

- понимание психологических особенностей и закономерностей формирования основных психических состояний человека;
- овладение приёмами самоуправления жизненным тонусом, уров-

нем работоспособности и творческих возможностей;

- выработку необходимых рациональных привычек, свойств личности, черт характера;

- рациональную постановку и разумное обоснование жизненных целей.

Наиболее эффективным и значимым приёмом воздействия на психику является способ самопрограммирования, лежащий в основе "психологии активности".

Преимущества психического самопрограммирования перед всякого рода фармакологическими и генохирургическими воздействиями мы видим прежде всего в том, что такое самопрограммирование делает человека истинно свободным творцом собственной личности. Именно этот путь совершенствования личности исключает всякий соблазн навязать ей что-либо несвойственное или, тем более, преднамеренно программировать её поведение посредством постороннего вмешательства.

Методы самопрограммирования и саморегуляции психических состояний представляют широкие возможности для интенсифицирования интеллектуального и физического труда человека, преодоления отрицательных черт своего характера и даже корректировки отдельных физических недостатков собственного тела. По мнению учёных, именно развитая способность к саморегуляции и самопрограммированию, проявляемая на основе высокого нравственного уровня, станет одной из характеристик психодогического облика человека в будущем.

Таким образом, следует подчеркнуть, что возможности воздействия на человеческую психику могут быть ограничены самим человеком. В этом случае ему следует лишь определить полезность той или иной попытки воздействия на свой разум. Главное условие, которое здесь

необходимо – это изначальная активная позиция самого человека, рассматривающего свои психические возможности как продукт своего собственного труда, своих внутренних сознательных усилий. И не существует на пути самосовершенствования личности – при наличии соответствующих социальных условий – иных препятствий, кроме тех, которые создаёт себе она сама.

Проблема "психологии активности" всегда сохраняет свою актуальность, так как людей постоянно волновали вопросы воспитания и самовоспитания, всегда интересовали тайны психической жизни, связанные со здоровьем, болезнью и возможностью поистине беспредельного совершенствования психики.

Ещё в древности люди были озабочены тем, чтобы избежать отрицательных воздействий извне. Некоторыми восточными учениями были намолвлены и использовались в повседневной практике методы, направленные на то, чтобы развить в человеке способность к самопрограммированию психических функций. Была установлена психологическая закономерность: самопрограммирование осуществляется лишь при достижении полной уравновешенности психики. При этом равновесие психики мыслилось не только как непереносимое условие самопрограммирования личности, но и как составная часть его конечного результата (см.: Философские тексты "Махабхараты". Вып. I, кн. I Бхагавадгита. Ашхабад: 1977, с.88).

Одно из популярнейших "изобретений" в области психогигиены и психотерапии – аутогенные тренировки – основываются именно на этой закономерности.

Эффективность этих методов в Йоге повышают посредством дифференцированного подхода к людям с различными проявлениями психики. Исходя из деления людей на три основных типа: активный, эмо-

циональный и рассудочный, йога выступила в трёх формах: йога труда, любви и знания (карма-йога, бхакти-йога и джнана-йога).

Первым и неперменным условием достижения устойчивого равновесия психики, согласно учению йоги, является полная внутренняя свобода, отсутствие жёсткой зависимости человека от физических и психологических факторов окружающей среды. С этой целью йога разработала специальную систему физических тренировок (хатха-йога), усвоение которой призвано сделать человеческое тело подвластным воле и рассудку, настолько повысить выносливость человека к экстремальным факторам внешней среды, чтобы он мог без особого труда их игнорировать.

Условием внутренней свободы человека, считает йога, является и свобода от "предметно-вещных" привязанностей, в том числе от соответствующих денежных эквивалентов, а также такое понимание чувства долга, которое не должно ассоциироваться с внутренним напряжением, моральным принуждением.

Утверждая, что "вселенная трудится ради свободы", карма-йога усматривает путь к полному внутреннему равновесию, самсовершенствованию в труде однако, этот результат считается достижимым лишь тогда, когда человек не оказывается привязанным к плодам своего труда. Даже жажда похвалы или награды за свой труд также расценивается как своеобразная "привязанность", нарушающая внутреннюю свободу.

Ещё один путь, который ведёт к установлению внутреннего равновесия человека, — это путь сердца, предлагаемый бхакти-йогой. Под сердцем, любовью, дающей свободу, бхакти-йога понимает не любовь к отдельному человеку, а любовь ко всему живому в мире.

И, наконец, третий путь достижения внутренней свободы, — путь разума, рассудка — предлагает джнана-Йога, утверждающая, что индивидуум должен обладать знаниями, но они не должны быть слишком внешними, т.к. тогда они не смогут разъяснить внутренние вещи.

Безусловно, разработанная в рамках Йоги система методов воздействия на психику не может быть отделена от религиозно-этической направленности этого учения. Подчинение протекающих в организме процессов сознанию и воле как высшему продукту психики рассматривается как путь, способствующий "освобождению" души из-под власти материи, очищению её от суетных устремлений. А с этим можно поспорить.

Для оправдания общим психофизиологическим состоянием человека, и, прежде всего, орудием его мысли — мозгом, индийскими мудрецами была разработана специальная психологическая система, получившая название раджа-йога (царственная Йога). Раджа-Йога считает, что в обычном состоянии мы бесполезно расточаем нашу энергию. Сила духа — рассеянные лучи света. Чтобы они засияли огнём, их нужно собрать в пучок — сосредоточить.

Общие закономерности развития психологических идей на Востоке и на Западе одни и те же, но некоторые философские школы уделяли особенно большое внимание вопросам активности психики человека.

Одной из таких школ был стоицизм, основанный философом Зеноном из Китиона (ок. 333-262 гг. до н.э.). Основу их учения составляло признание господствующей в мире стражайшей необходимости. Стоики утверждают, что на разум отдельного человека оказывают влияние интересы государства, в котором он находится, а также интересы всего мироздания в целом. Чтобы воздействие на психику человека не привело к отклонению в разные стороны, он должен вырабатывать у себя умение подавлять все потребности, диктуемые комфортом,

твёрдое следование по пути долга, непоколебимую моральную "выпрямленность".

Это всего лишь некоторые из теорий о возможностях воздействия на психику человека. Но исторический экскурс к истокам психологии активности будет далеко не полным, если обойти молчанием основные психологические концепции, которые складывались в Западной Европе.

Среди работ И.Канта, как известно, есть немало положений о возможностях психики человека, о формах её активности. Кант придавал огромное значение воспитанию как основному методу в деле усовершенствования человеческой природы. Первым шагом на пути к воспитанию, по Канту, является дисциплина, которая не даёт человеку уклоняться от его назначения человечности. Воспитание и разумность находятся в зависимости друг от друга, и поэтому уровень воспитания в историческом плане может повышаться лишь очень постепенно. Значительный прогресс уровня воспитания Кант связывал с выработкой его теоретических основ.

Кант одним из первых указал на "способность духа силою воли побеждать болезненные ощущения".

Психологическая активность человека, считал Кант, зависит от его моральной культуры, которая должна строиться не на внешней дисциплине, а на принципах внутреннего характера. Чем больше привычек приобретает человек, тем меньше он свободен и независим в своих действиях.

Это подтверждает и немецкий философ И.Г.Фихте. Отрицательное воздействие на психику человека становится невозможным, если человек обладает нравственной волей. Фихте считал, что сам человек на основе развитой познавательной способности, творчества собственного духа должен создать для себя картину нравственной жизни,

выработать свой нравственный идеал, и тогда он становится неуязвим.

Проблемам возможности воздействия на человеческую психику уделено немало места и в современной психологии. Учёными доказано, что у людей и животных поведение определяется влиянием со стороны активных сил. И это действительно так. Широко известны случаи, когда маленький ребёнок определённое время жил и воспитывался среди животных. И что же? Несмотря на генетически запрограммированные человеческие задатки, за сравнительно короткое время он настолько становился зверем, что, будучи возвращён в человеческое общество, оказывался, по существу, нежизнеспособным.

Исходя из этого, учёные-психологи предостерегают от излишнего пребывания в активной среде. В современных условиях это может быть связано с постоянным получением избыточного количества информации. В условиях нарастающего воздействия информационного потока, современный человек начинает пренебрегать элементарными навыками психогигиены "восприятия информации". Бездумное отношение к этим вопросам приводит многих людей к тому, что у них появляется всё более выраженная привычка что-то воспринимать. Это лишает человека необходимого внутреннего покоя, он боится того состояния, когда он остаётся один на один с самим собой и со своими собственными мыслями.

Для нормального функционирования организма человеку необходимо периодически оставаться в полном одиночестве и тишине. Именно в этом случае создаются тот внутренний покой и то равновесие, которые необходимы для полноценной организации и переработки ранее полученной информации.

У многих людей возникают стрессовые состояния, причинами которых следует назвать: систематическую недогрузку мышечного аппара-

та, что ведёт к тому, что отрицательные раздражители приобретают сверхсильный характер и действуют невротизирующим образом; технизацию общества, что поддерживает тенденцию к увеличению информационной нагрузки на органы чувств, что приводит к постепенному повышению порогов восприятия органов чувств; оторванность от естественных природных условий в связи с бурно развивающимся процессом урбанизации.

В научной литературе всё чаще обращается внимание на необходимость укреплять, обогащать человеческую психику. При этом справедливо отмечается, что в складывающихся сегодня условиях именно психические резервы во многом определяют благоприятный общественный климат в обществе, повседневную работоспособность и здоровье человека.

Для того, чтобы избежать воздействия на психику, особенно отрицательного – личность должна самосовершенствоваться. Самосовершенствование личности связано с самосовершенствованием психической сферы, т.е. саморегуляцией. Интересно то, что здесь очень важной является форма самоодобрения и самопоощрения, которая стабилизирует психологические реакции человека.

Психология активности призвана учить людей с детства, как пользоваться собственным мозгом, и прививать им навыки управления своим состоянием, самочувствием, мышлением. Всё это помогает избавляться от стрессовой загруженности, что является одной из разновидностей воздействия на психику человека. Человек овладевает собой как одной из сил Природы.

Однако, возможность саморазвития опережает необходимое внешнее условие – наличие значимого другого, а это уже другая сфера – сфера общения.

Невозможно представить развитие человека, само существование индивида как личности, его связь с обществом вне общения с другими людьми. Исторический опыт свидетельствует, что полная изоляция человека от общества, изъятие его из общения с другими людьми приводит к полной утрате личностью социальных качеств и свойств (48, 3). Общение включает в себя всё многообразие духовных и материальных форм жизнедеятельности человека и является его насущной потребностью. Отечественные психологи едины в понимании общения как одного из видов деятельности.

Вопрос о связи общения с деятельностью принципиально важен. Люди не просто общаются в процессе выполнения различных общественных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности, по поводу её (2, 92). Таким образом, факт связи общения с деятельностью констатируется всеми исследователями, стоящими на точке зрения теории деятельности в психологии. Но характер этой связи понимают по-разному. Иногда деятельность и общение рассматривают как две стороны социального бытия человека (40, 130). В других случаях общение понимается как определённая сторона деятельности; в то время, как саму деятельность можно рассматривать как условие общения (38, 271).

Однако целесообразнее наиболее широкое понимание деятельности, её связи с общением, когда общение рассматривается как сторона собственно деятельности (2, 93). Суть общения раскрывается лишь в том случае, когда не просто констатируется сам факт общения, и даже не способ общения, но его содержание.

Идея включённости общения в деятельность позволяет получить ответ на вопрос о том, что именно в деятельности может "конструировать"

общение. Ответ можно сформулировать так, что посредством общения деятельность организуется и обогащается (2 ,94).

Учитывая сложность общения, необходимо каким-то образом обозначить его структуру. Обычно, в общении выделяют три сторон :

- коммуникативную, суть которой состоит в обмене информацией между общающимися индивидами;
- интерактивную, которая заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами;
- перцептивную, которая обозначает процесс восприятия друг друга партнёрами по общению и установление на этой основе взаимопонимания (2 ,95).

Конечно, это членение условно, так как в реальной жизни они не существуют изолированно друг от друга.

2. 4. 2. Общение как обмен информацией.

Если рассматривать общение как обмен информацией, то нужно иметь в виду, что это не просто отправление информации одной передающей системой и приём её другой. В отличие от простого "движения информации (2 ,97) между двумя устройствами, мы имеем дело с отношениями двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом. Особую роль здесь играет значимость информации для каждого участника общения. Эту значимость информация приобретает потому, что люди не просто обмениваются информацией, каким-то знанием, но стремятся выразить при этом особый смысл.

Обмен информацией предполагает воздействие на поведение партнёров. "Эффективность коммуникации определяется именно тем, насколько удалось это воздействие" (2 ,98). Это означает изменение самого типа отношений, которые сложились между общающимися людьми. Необ-

ходимо отметить, что коммуникативное влияние происходит тогда, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор), и человек, принимающий её (реципиент), обладают единой или сходной системой кодирования и декодирования. То есть большое значение имеет: говорят ли общающиеся друг с другом люди на "одном языке".

Все коммуникационные процессы можно разделить на две группы:

- аксиальный процесс. Здесь сигналы коммуникации направляются отдельным людям;

- ретиальный процесс. Здесь сигналы коммуникаций передаются множеству адресатов (2, 101).

Распространение информации в обществе проходит через "фильтр доверия и недоверия". Существуют средства, помогающие восприятию информации и ослабляющие действие этих фильтров. Совокупность таких средств называется фасциацией (14, 39). В качестве фасциации выступают различные сопутствующие информационные средства, создающие некоторый "фон", на котором основная информация выигрывает.

Сама информация может делиться на два типа:

- побудительная информация. Она выражается в приказе, совете, просьбе и рассчитана на стимуляцию какого-либо действия;

- констатирующая информация. Её используют в различных образных средствах (2, 102). Вариант общения задаётся самим коммуникатором.

Передача информации возможна посредством знаковых систем. Среди способов коммуникации разделяют вербальную и невербальную коммуникации.

Вербальная коммуникация использует в качестве знаковой системы человеческую речь, которая является универсальным средством общения, так как при этом способе передачи информации не теряется смысл сообщения. От языка и речи зависят ожидания и требования партнёров

по общению. Взаимодействия общения и языка, их взаимообусловленность проявляются практически во всех сферах жизнедеятельности. Предполагается, что понятность общения, смысл фраз связан с ожидаемой слушателем длиной слов и предложений (48, 29). Но, хотя речь и является универсальным средством общения, она приобретает значение только при условии включения в систему деятельности. А это включение дополняется употреблением неречевых знаковых систем, то есть невербальной коммуникацией. В ней выделяют кинесику, паралингвистику, проксемику и визуальное общение (2, 102). Остановимся на них подробнее.

Опико-кинетическая система знаков включает в себя жесты, мимику и пантомиму. Значимость этой системы настолько велика, что в настоящее время выделилась особая область исследований - кинесика (2, 107).

Паралингвистическая система - система вокализации, то есть качество голоса, его диапазон и тональность.

Экстралингвистическая система - включение в речь пауз и других вкраплений, сам темп речи.

Пространство и время организации коммуникационного процесса так же выступают особой знаковой системой. Этим занимается проксемика.

Все системы невербальной коммуникации играют большую вспомогательную роль в процессе общения. Обладая способностью не только усиливать, но и ослаблять вербальное воздействие, знаковые системы невербальной коммуникации помогают вычленивать такой существенный параметр коммуникационного процесса, как намерение его участников.

2. 4. 3. Общение как взаимодействие.

Если коммуникационный процесс рождается на основе некоторой совместной деятельности, то обмен знаниями и идеями по поводу этой деятельности неизбежно предполагает, что достигнуто взаимопонимание. Оно реализуется в новых совместных попытках развить эту деятельность дальше, организовать её каким-либо образом. Одновременное участие многих людей в этой деятельности означает, что каждый должен внести свой вклад в неё, что и позволит интерпретировать взаимодействие как организацию совместной деятельности (2 , II5).

Люди, как правило, вступают в бесконечное количество различных видов взаимодействий. Наиболее распространённые из них делятся на два вида: кооперация и конкуренция. Кроме них, говорят ещё о согласии, конфликте, приспособлении и оппозиции, ассоциации и диссоциации и т.д. (2 , II7).

В социальной психологии выделяют и более мелкие типы взаимодействия, которые могут быть использованы в качестве единиц наблюдения. Одна из наиболее известных попыток такого рода принадлежит Р Бейлсу. Он разработал схему, позволяющую разделить различные виды взаимодействий в группы (2 , I23).

Область	1. солидарность
позитивных	2. снятие напряжения
эмоций	3. ориентация других-согласие
Область	4. предложение, указание
решения	5. мнение
проблем.	6. Ориентация других

Область	7. просьба об информации
постановки	8. просьба высказать мнение
проблем	9. просьба об указании

Область	10. несогласие
негативных эмоций	11. создание напряжения
	12. наличие антагонизма

Механизм взаимодействия может быть понят лишь на основе анализа того, каким образом возникает взаимодействие между участниками общения. От меры понимания друг друга партнёрами по взаимодействию зависит то, насколько удачными будут совместные действия. Стратегия и тактика взаимодействия могут быть разработаны только на основе взаимопонимания. Но если стратегия взаимодействия определяется характером тех общественных отношений, которые представляет выполняемая социальная деятельность, то тактика взаимодействия определяется непосредственно представлениями о партнёре. В единстве этих двух моментов и создаётся ситуация взаимодействия. Ей присуща такая черта, как совместное принятие решений (2, 132).

2. 4. 4. Общение как восприятие.

В процессе общения обязательно должно присутствовать взаимопонимание между участниками. Большое значение имеет тот факт, как воспринимается партнёр по общению. Поскольку человек вступает в общение всегда как личность, постольку он и воспринимается другими людьми тоже как личность. На основе внешней стороны поведения мы как бы читаем другого человека. Представление об этом другом также связано с уровнем самосознания (2, 137). Связь эта двоя-

кая: с одной стороны, богатство представлений о самом себе определяет богатство представлений о другом, а с другой стороны, чем более полно раскрывается другой человек, тем более полным становится представление о самом себе. Когда один человек воспринимает другого, смотрит на его лицо, фигуру, слышит речь, наблюдает за его действиями, то большая часть всех этих компонентов облика другого человека в данный момент воздействует на органы чувств и через них — на мозг познающего субъекта. Но если у индивида не выработано умения истолковывать облик и поведение другого человека на основе выделения, сравнения и оценки составляющих их компонентов, то поступающая к нему информация будет истолковываться лишь частично и использоваться односторонне в процессе дальнейшего взаимодействия с этим человеком.

Одним из необходимых условий взаимодействия (здесь взаимодействие понимается как взаимодействие на основе восприятия), отвечающего сформированным у человека представлениям о нормальном течении этого процесса и о достижении в ходе его желательных результатов, является непрерывное получение человеком информации о результатах его собственных действий в этом процессе (8, 204).

Это управление человеком своим поведением на основе действительного совершения действий в соответствии с содержанием самоприказа, а не ожидаемого их выполнения, достигается с помощью механизма обратной связи. "Благодаря этому, человек, на основе достигаемого в ходе взаимодействия с другими людьми результата может корректировать своё последующее поведение, заменяя использованные способы воздействия новыми" (8, 204). Эти обратные связи отличаются друг от друга степенью сложности. В простейших обратных связях в грубой форме фиксируется успех или неуспех в достижении неслож-

ной цели. Например, нам удалось удержать ребёнка от шалости, произнеся строгим тоном запрещающую фразу. С помощью механизма более сложных обратных связей к человеку поступает информация не о результатах выполнения отдельных действий, а о поведении в течение более длительного времени и в системе многих обстоятельств (8, 205).

Пройденный человеком путь воспитания развивает у него привычку давать способам действия другого человека определённое истолкование и делать заключение об устойчивых особенностях последнего. Таким образом, человек накапливает данные об особенностях поведения другого человека. Перерабатывая и обобщая их, он превращает эти сведения в информацию, регулирующую его поведение по отношению к этому человеку и позволяющую ему в большей или меньшей степени предугадывать наиболее вероятные действия последнего.

Когда по какой-либо причине механизм обратной связи начинает работать с перебоями, то человек, взаимодействующий с другими людьми, не фиксирует их действий, отражает их выборочно, вне связи друг с другом, неправильно их интегрирует и неадекватно на них отвечает. Взаимодействие нарушается.

2. 4. 5. Психологические способы воздействия при общении.

Изучение трёх стррон процесса общения показывает, что содержание каждой из них включает в себя способы воздействия индивидов друг на друга. Так как общение не существует вне деятельности, а процесс деятельности организуется в группах, то главной детерминантой воздействия людей друг на друга является процесс совместной групповой деятельности. А все чисто психологические способы и механизмы

воздействия опосредованы этой деятельностью (2 ,155).

Традиционнѣм является выделение следующих способов воздействия:

-заражение;

-внушение;

-убеждение;

-подражание (2 ,156)

Заражение – способ, определеннѣм образом интегрирующій большие массы людей, особенно в связи с возникновением таких явлений, как массовые психозы. В самом общем виде заражение можно определить как бессодержательное, невольное подчинение индивида определеннѣм психическим состояниям. Оно проявляется через передачу какого-либо эмоционального состояния. А индивид бессознательно усваивает образцы чье-то поведения, лишь подчиняясь ему.

Внушение – целенаправленное, неаргументированное воздействие одного человека на другого или на группу. При внушении осуществляется процесс передачи информации, основанный на её некритическом восприятии. Человек, осуществляющій внушение, называется суггестором. Человек, который подвергается внушению – суггероид.

Подражание – механизм воздействия людей друг на друга. Специфика его в том, что здесь осуществляется не простое принятие внешних черт поведения другого человека или массовых психических состояний, но воспроизведение индивидом черт и образцов демонстрируемого поведения. Анализ различных видов подражания позволил сформулировать его законы: подражание осуществляется от внутреннего к внешнему; низшие подражают высшим (2 , 166).

Говоря об общении, мы не должны упускать из виду того, что не всегда общение протекает гладко и без проблем. Практически каждый человек испытывал трудности в общении с другими людьми. Психологи не ставят под сомнение существование феномена затруднённого общения, возникающего в ситуации совместной деятельности и общения людей. Затруднённое общение — "неналаженное, малоэффективное, расстроенное общение" (65, II). В формировании обобщённого понятия о феномене затруднённого общения немалое значение приобретает представление о психологических барьерах и об их генезисе. Под психологическим барьером понимаются "те факторы, которые служат причиной конфликтов или способствуют им" (4I, 5). "Истоки психологических барьеров заложены в самом факте существования общества и принадлежности к нему индивида" (5I, 7).

Выделяются следующие типы трудностей общения:

- ситуационные трудности. Они возникают в системе из-за различного понимания ситуации, вызванного неодинаковой степенью включённости общающихся в контекст. Основные трудности проявляются в форме непонимания партнёрами друг друга. Для достижения этого понимания и облегчения коммуникации достаточно учитывать следующие условия: осуществление совместной деятельности, наличие относительно общей для всех ситуации, а также использование при этом мимики, жестов, голоса, интонации с заключённой в них эмоциональной окраской;
- смысловые трудности. Они возникают из-за непонимания одним человеком другого по причине отсутствия необходимого контекста, когда какое-либо высказывание воспринимается вне смысловой связи с предшествующим сообщением;
- мотивационные трудности. Они появляются в двух случаях:

либо в результате сокрытия коммуникатором мотивов коммуникации, либо из-за того, что они недостаточно ясны ему самому, так что его намерения в реальной ситуации взаимодействия ничем не проявляются;

- "барьеры представлений о другом". Здесь коммуникатор не имеет точного представления о своём партнёре, ошибочно оценивая его культурный уровень, потребности, интересы, установки и т.д.;

- Отсутствие обратной связи;

- прагматические трудности. Они возникают в результате различных прагматических отношений между системой знаков и их потребителем (66, 26-28).

При анализе нормальных форм общения можно выделить такие его функции:

- установление контакта посредством ориентировки в задаче деятельности, в партнёре, а именно в его готовности к совместному выполнению задания;

- координация взаимодействий, осуществляемая посредством взаимной коррекции действий, обмена деловой информацией и т.д.;

- достижение согласия относительно правильного решения задачи.

Таким образом, затруднённое общение выполняет функцию ухода от контакта, рассогласования совместной деятельности, демонстрации несогласия (66, 148).

2. 5. "Сопротивление материала"

В психике человека существуют врождённые механизмы, уменьшающие значимость неприятных событий, отдающие приоритет благоприятным событиям. Если бы не было, к примеру, уменьшения значимости неприятных событий, то мир предстал бы перед человеком в чёрных крас-

ках, он впадал бы в пессимизм.

Наше Я часто стремится усилить приятные ощущения, избежать душевных страданий, избавиться от неприятных последствий, которые могут возникнуть, например, из-за общения с неприятными людьми, из-за каких-то личных переживаний, под влиянием чувства вины или стыда.

В структуре нашего самосознания Я играет особую роль. Самосознание возникает вследствие развития сознания, но между ними имеется существенная разница. У.Джеймс отмечал, что осознание самого себя вначале возникает в результате отождествления самого себя с тем, что я считаю непосредственно относящимся ко мне. Это прежде всего моё тело, мои близкие (в той степени, в какой они относятся ко мне), предметы, которые принадлежат мне, т.е. всё то, что влияет на меня и к изменениям чего я чувствителен. Любые действия – и предметные, и психические – могут выступать в качестве действий, направленных на соотнесение с Я.

Человек может думать, что обладает прекрасным здоровьем, невзирая на противоположный диагноз врачей, и даже говорить, что они ошибаются, и им не следует доверять. Можно считать себя добрым, но грубо манипулировать людьми и использовать их в своих целях, ссылаясь на высокие идеалы. Отсюда ясно, что самосознание существует как постоянное повторение актов сравнения себя с некоторыми образцами, которые хранятся где-то в глубине человеческого сознания. Эти образцы представляют собой множество свойств, которые соотносятся и крепко срослись с именем человека. В образцах можно выделить разные уровни: "каков я есть" и "каким мне хотелось бы быть". И на том, и на другом уровне представлены свойственные человеку черты, отличающиеся степенью своего развития.

"Например, я считаю себя недостаточно усидчивым. А может быть и наоборот - в том, каков я есть, имеются черты, которые мне не хотелось бы иметь (стремление подчиняться обстоятельствам и не принимать решения)", - пишет Ю. Орлов. Как реальное Я, так и идеальное Я оказывают огромное влияние на поведение и самочувствие человека. Представьте себе, что человек считает себя одним, но вдруг сам обнаруживает, что он совсем другой. Как можно спокойно воспринимать это? Наш мозг чрезвычайно чувствителен к любому рассогласованию и при его обнаружении немедленно порождает приятные или неприятные эмоции.

Наше Я постоянно занято сличением того, каков человек изначально, внутри, и тем, каков он здесь и теперь. Я существует как относительно жёсткая программа определённых типов поведения и психических состояний.

Если в Я записано, что человек сильный, то в случае, если он не сумеет поднять штангу массой 200 кг, у него возникают ужасные переживания, в то время, как его товарищ не смог поднять штангу массой 50 кг и никак не реагирует на это. Чем это объяснить? Дело в том, что у одного человека в его Я чрезвычайно жёстко записано, сколько для самоуважения он должен поднимать, а у другого - этого нет.

Эта жёсткая структура, которую психологи называют Я-концепцией, частично осознана, но частично существует и в бессознательной форме.

Рассогласование с Я-концепцией настолько мучительно, что человек реагирует на него чувством вины, стыда, обиды, отвращения, гнева. Если воспоминание об этом сохранилось в памяти, то человек был бы обречён на муки, если бы он не мог защищаться против них

с помощью механизмов психологической защиты.

Чтобы познать себя и изменить в нужном направлении, нужно знать, что же происходит "в глубине души" для защиты от раскоординированности с представлением о себе. Защита может происходить и на сознательном, и на бессознательном уровне.

Как уже было сказано выше, наше "действующее Я осуществляет сравнение Я-концепции с реальным поведением и реагирует на это или удовлетворением или страданием" (З.Фрейд).

Е. следует рассматривать не как некоторую мерку, а как то, что составляет человеческую индивидуальность, которая живёт, радуется, страдает. Её никак нельзя отождествлять с Я-концепцией, выступающей лишь меркой индивидуальности относительно жизненных задач и условий. В обиходном словопользовании, когда говорят: "мне грустно", "я хочу есть", "я обижен", "я люблю",... то говорят не о том, какой я есть, а о том, каково мне в данный момент. Вот этот субъект, эта индивидуальность и осуществляет сравнение между поведением и Я-концепцией.

Как работает психологическая защита? Бывает так, что человек не может избавиться от дискомфорта путём избегания, и вот тогда включаются механизмы внутренней защиты, направленные на уменьшение ущерба путём внутренних изменений. Эти методы организации частичного и временного душевного равновесия с тем, чтобы собрать силы для реального преодоления возникших трудностей, на которые каждый человек реагирует по-разному. Сны, отрицая их существование, поглавляют склонности, доставляющие неудобства, и отвергают некоторые свои желания как нереальные и невозможные. Приспособление в этом случае достигается за счёт изменения восприятия. Сначала человек отрицает то, что нежелательно, но постепенно может привыкнуть к такой

ориентации и действовать так, как если бы их не существовало. Другие люди преодолевают конфликты, пытаясь манипулировать беспокоящими их объектами, стремясь овладеть событиями и изменить их в нужном направлении. Третьи ищут выход в самооправдании и снисхождении своим побуждениям, а четвёртые прибегают к различным формам самообмана.

Теперь подробнее о способах психологической защиты.

Агрессия – как метод защиты – может осуществляться реально, символически и в воображении. Виноватый становится гневливым и часто сам нападает. Если это происходит только в уме, то агрессивные мысли и чувство гнева ослабляют чувство вины.

Бегство – простейшее защитное поведение. Уход из ситуации может быть не реальным, а внутренним, осуществляемым только в самосознании. Когда мы уверены в том, что в результате какого-либо дела мы получим неприятные переживания, мы отказываемся от него. Причём, это происходит незаметно, просто не хочется что-либо делать. Если социальные контакты с раннего возраста в большинстве случаев приводили к неприятностям, то постепенно формируется тенденция уходить в себя – интроверсия. Например, человек отказывается от занятий спортом, потому что не может быть первым. Это ведёт к самоограничению своего Я и в конечном итоге – к дисгармонии в развитии личности.

В некоторых случаях человек полностью уходит в определённую деятельность или занятие, которое становится основным, в ущерб другим. Такого рода деятельность называется компенсацией, а в тех случаях, когда этот уход делает невозможным другие занятия – сверхкомпенсацией. Тогда все умственные и духовные силы человека выражаются только в одном виде деятельности, приобретающей

почти навязчивый, почти принудительный характер. Иногда сверхкомпенсация является заменой, например, неразделённых чувств, неуверенности в себе и в конечном счёте может привести к отличным результатам в какой-либо области.

Уход в некоторых случаях приобретает вид прямого отрицания неприятных обстоятельств, которые формируются ещё в детском возрасте и зачастую не позволяют человеку адекватно оценивать происходящее вокруг. Например, при массовом социологическом исследовании взрослых людям задавали вопрос: убедили ли их материалы прессы в том, что курение вызывает рак лёгких. Положительный ответ дали 54% некурящих и только 28% курящих. Большинство курильщиков отрицали значение приводимых фактов, поскольку их принятие означало бы осознание серьёзной опасности для их собственного здоровья.

В некоторых случаях отрицание приобретает характер искажения восприятия – перцептивная защита, при которой воспринимаемые обстоятельства искажаются в желательном направлении. Если человек считает себя хорошим лектором, ему особенно мучительно признавать неудачу своего выступления. Поэтому, услышав шёпот слушателей, он может воспринять это как выражение большой удовлетворённости лекцией, которая им настолько понравилась, что они не могут удержаться, чтобы не поделиться этим с соседом.

Стремление уйти из ситуации часто выражается в направленном забывании того, что может вызвать неприятные ощущения. Вспоминая прошлое, одни люди видят в нём только хорошее, другие – только плохое, что может привести к длительному гнетущему настроению.

Вытеснение может проявляться не только в направленном забывании, оно может коснуться и восприятия, ощущения, которые или искажаются, или человек становится неспособным их воспринимать.

Вытеснение обусловлено тем, что предвидение переживания приводит к сдерживанию действия, ведущего к нему. Потом, когда вследствие повторения сдерживание становится привычным, оно уже не требует внимания и усилия, становится автоматическим, исключаясь из сферы сознания. Таким образом, акт вытеснения становится неконтролируемым. Вытеснение, по мнению классиков психоанализа, происходит быстрее под влиянием таких эмоций, как страх, отвращение, стыд и чувство вины. Следовательно, вытеснение – это самостоятельный механизм, возникающий под влиянием сильного отрицательного подкрепления подавляемых действий.

З.Фрейд относительно механизма забывания отметил, что материал, которым располагает память, подвергается воздействию двух видов – сгущению и искажению. Искажение вызвано и направляется против таких видов воспоминаний, которые ещё сохранили способность вызывать аффекты и с большей устойчивостью сопротивляются сгущению. Слезы, ставшие безразличными, подвергаются сгущению без сопротивления. Так как эти два процесса тянутся долгое время, то на содержание наших воспоминаний оказывают своё действие все последующие события. Нам кажется, что это время делает воспоминания неуверенными и неясными, однако Фрейд допускает, что при забывании прямое воздействие времени может и не играть никакой роли.

Вытесненные следы воспоминаний на протяжении длительного времени не терпят никаких изменений. Бессознательное находится вообще вне времени. Наиболее важная и вместе с тем наиболее странная особенность психической сферы, связанная с фиксацией, заключается в том, что с одной стороны, все впечатления сохраняются такими, какими они и были восприняты, и вместе с тем сохраняются все те формы, которые они приняли в дальнейших стадиях развития.

Следующий способ психологической защиты – проекция – бессознательный перенос (приписывание) собственных чувств, желаний и влечений, в которых человек не хочет себе признаться, понимая их социальную неприемлемость, на другое лицо. Наше самосознание рассуждает так: "Если не только я, но и другие люди обладают пороками, то я не одинок", и несоответствие между Я-Концепцией и реальными свойствами переживается не так мучительно.

Иногда мы стараемся быть похожими на людей, от которых зависим или которых боимся. Это – идентификация – стремление присваивать себе свойства других людей. Оно коренится в остатках магических ритуалов предков, ведь они, съедая сердце медведя, думали, что тем самым приобретают качества этого умного и сильного зверя. В основе его лежит стремление отождествить себя с противником, приобрести его лучшие свойства.

Это намного проще и экономнее, чем создавать новую программу поведения для самого себя. Если в идентификации мы уподобляем себя другим, то в проекции мы других уподобляем себе. Если человек добрый, то он склонен и других считать такими же, удивляя своей наивностью того, кто зол и считает злыми всех окружающих.

Механизм проекции глубоко вплетён в восприятие действительности. В общении следует постоянно корректировать своё восприятие другого человека.

Когда ученик получает "2", то всегда есть причины, с помощью которых он объясняет себе и другим свою неудачу: тем, что учитель был пристрастен, не в духе, что попался "плохой" вопрос, что временно отказала память и т.д. Редко, кто скажет, что неудача вызвана неподготовленностью. Такого рода "удобные" объяснения своих результатов объединяются под общим названием рационализации.

Как часто мы прибегаем к рационализации своего поведения?

Намного чаще, чем думаем. Лентяй и бездельник утверждает, что род его занятий недостойн его; чёрствый человек, манипулируя людьми, склонен считать, что действует для их же блага; завистник, который обрушился с критикой на своего друга, думает, что заботится о нём и хочет его исправить.

Однако, психологическая защита даёт нам лишь временное успокоение, но не создаёт новых конструктивных видов поведения. Она не делает нас лучше, лишь закрепляет наши недостатки.

Защитные механизмы начинают своё действие, когда достижение цели нормальным способом невозможно, или когда человек полагает, что оно невозможно. Перенос действия, направленного на недоступный объект, на действие с доступным объектом осуществляется с помощью механизма замещения. Когда человеку не удаётся выполнить что-то необходимое, он иногда совершает первое попавшееся бессмысленное движение, дающее какую-то разрядку внутреннему напряжению. В Японии, например, работают "балаганчики" "Отведи душу". Посетитель входит в тёмное помещение, получает несколько тарелок, бьёт их по одной и удаляется. Подобное замещение мы часто видим в жизни, когда человек срывает своё раздражение, гнев, досаду, вызванные одним лицом, на другом человеке.

Замещение может происходить и по-другому. Например, когда человеку плохо, он плачет, и это снимает напряжение, потому что он как бы возвращается к раннему детству, когда его успокаивали близкие. Кроме того, исследования показали, что со слезами происходит удаление ядов из организма, оказывающих вредное влияние на нервную систему. Такое снижение уровня поведения через капризы, своенравие, максимализм, мстительность, свойственные детскому поведению, принято

называть регрессией.

Этот механизм прост. Дело в том, что психические структуры, возникшие недавно, менее прочны и дезорганизуются под влиянием тревоги, а ранние формы поведения более стойки и сохраняются лучше. Снижение уровня поведения происходит автоматически. Слезы, отчаяние, беспомощность – это не что иное, как апеллирование к более сильным людям.

В трудные минуты жизни некоторые люди отдаются музыке, живописи, чтению, любимому делу, и это вытаскивает их из кризиса. Тот, кто при потере близких или крушении надежд предаётся меланхолии и впадает в депрессию, оказывается в особо мучительном состоянии. Если такое положение облегчается каким-либо делом, то происходит процесс повышения уровня поведения, называемый сублимацией. Из нескольких приведённых ранее способов психологической защиты, этот – самый совершенный.

Итак, что же такое психологическая защита? Её механизм связан с реорганизацией осознаваемых и неосознаваемых компонентов системы ценностей и изменением всей иерархии ценностей личности, направленной на то, чтобы лишить значимости, и тем самым обезвредить психологически травмирующие моменты.

Конфликты, разрешаемые психологической защитой в целом, её способы должны быть известны каждому человеку. Тогда он, относясь к себе в целом положительно, хотя и допуская в сознание представление о своём несовершенстве, недостатках, становится на путь их преодоления. Зная механизмы личностной защиты, он начинает видеть и понимать их функционирование в других людях. Воспитатель, владеющий таким видением, способен снять действие защитных механизмов в своих воспитанниках, а значит, голнее, лучше донести свою мысль, чувства до детей. Это – одна из составляющих технологии процесса воспитания.

... Безумие наше состоит в том, что мы хотим навязать свой образ и подобие каждому встречному, а если он кому не по мерке, мы кричим караул. Нелегко иметь дело с такими портными. Мы скроили одежду заранее и слушать не хотим ни о каких переделках. Нам сподручнее переделать клиента, а если он упирается, мы кричим : "На помощь!"

Жан Ануй

§ I. Технология воспитательной работы.

В последнее время широко распространилось мнение о том, что не надо взваливать на школу воспитательной функции: хватит ей и образовательных. На гребне борьбы за деидеологизацию школы из ее жизни оказался выброшенным очень важный аспект — воспитательный. Но насколько вообще правомерно разделение двух этих безусловно глубоко взаимосвязанных процессов: обучения и воспитания? Если рассматривать образование узко, как трансляцию знаний, формирование умений и навыков, то такое разделение правомерно и понятно. Но если рассматривать образование как процесс приобщения развивающейся личности к потоку жизни в определенную эпоху, как вхождение человека в универсум мира Природы, Культуры, Социума, то разде-

лить два эти процесса оказывается невозможно. Однако это не означает, что "обучая, мы уже воспитываем". Конечно, учебные предметы, учебные задачи уже сами по себе обладают огромным воспитательным потенциалом, Но ограничиться лишь этим – значит уподобиться некоему поводитюрю, идущему неизвестно куда, ведущему неизвестно к чему.

Нам глубоко симпатична мысль Хосе Марти о том, что "воспитывать в широком смысле слова – это значит приобщать людей ко всему предшествовавшему им человеческому опыту; значит сделать каждого человека носителем самых широких познаний об окружающем его мире... поставить его на уровне эпохи... подготовить его к жизни. Воспитать человека – это значит вручить ему ключи от мира, в котором он живет, т.е. развить в нем чувство независимости и любви... восприимчивости и свободы". Но для этого воспитатель должен четко представлять себе цели, средства и формы воспитательной работы. Пароход не видит своего носа: за него видит капитан (Эмиль Кроткий).

Технология развития и передачи такого видения детям и есть технология воспитания. Она включает в себя знания теории и методик воспитания, психологии и социологии, при этом всегда с учетом конкретного времени, места, текущей и стратегической задачи.

Строго говоря, под технологией воспитательной работы следует понимать систему средств воздействия и управления развитием личности и группы. При этом каждому отдельному

"воспитательному средству" соответствует вполне определенная воспитательная цель. Организационно-психологическая сущность технологии воспитания заключается в том, чтобы поставить в центр своей деятельности и постоянно удерживать в фокусе всего внимания три момента: задачу, группу, личность.

Задача:

- что группа хочет сделать?
- как она это будет делать?
- какие существуют для этого возможности?
- какие средства, какая база понадобятся для решения задачи?

По окончании мероприятия следует поставить перед собой вопросы:

- Как мы пришли к успеху? (Или: Почему не получилось?)
- Могли ли мы сделать лучше?
- В свете этого должны ли мы сегодня принять какие-либо новые, особые решения?
- Сколько раз мы сделали одни и те же ошибки, чтобы в дальнейшем не повторять их и чтобы, наконец, понять образовательную цель мероприятия?

Группа

Она формируется на основе общего интереса. Успех каждого мероприятия зависит прежде всего от того, насколько все его участники проникнуты самой идеей, замыслом дела.

У всех членов группы должны быть такое чувство, что они - главные участники мероприятия.

Заинтересовать каждого участника идеей мероприятия – именно в этом заключается одна из важнейших задач руководителя.

Безусловно, сам руководитель должен быть уверен, что мероприятие будет проведено. От него требуется лишь вовремя приободрить ребят, вселить в них уверенность в собственные силы, оказаться рядом в нужный момент.

Другими словами, он разделяет свою ответственность с остальными членами группы и не принимает единоличных решений. В результате у группы формируется групповая ответственность за результаты совместной деятельности. И группа превращается из объекта воспитательного воздействия в субъект воспитательного процесса.

Готовя мероприятие, педагог-руководитель должен хорошо знать возможности каждого ученика с целью максимального их использования. Во время самого мероприятия он постоянно наблюдает за тем, чтобы каждый выполнял возложенные на него обязанности, а также координирует деятельность всей группы.

Возможно, что во время подготовки мероприятия некоторые аспекты должны быть обсуждены со всеми вместе. Педагог может поднять эти вопросы на совете, где ему необходимо представить идеи и намерения всей группы с тем, чтобы принять наиболее эффективные решения.

На руководителе, таким образом, лежит и ответственность за обеспечение реальной работы группы.

Личность.

Что ждут от каждого члена группы? Каждый член группы должен точно знать, что надо делать, и по возможности иметь представления о том, почему это надо делать.

Здесь прежде всего все зависит от личного контакта руководителя группы с каждым ее участником.

Хороший руководитель, знающий своих ребят как разных, непохожих друг на друга, найдет подход к каждому, сможет вдохновить их, объединить всех одной идеей.

Возможно, чтобы в каждом ученике он видел личность, был внимателен к их чувствам, желаниям, настроению и т. д.

Нельзя, чтобы все было пущено на самотек, может случиться, что ученик не в силах выполнить определенные действия. Руководитель должен в этом случае помочь ему овладеть данным навыком, взявшись за обучение сам или привлекая к этому других членов группы. В этом случае он всесторонне обсуждает проблему с учеником, помогая ему более четко уяснить ситуацию, заставляя его поверить в себя, словом, сделать все, чтобы выйти из затруднительного положения.

Руководитель-лидер влияет на каждого члена группы, пример, который он подает, должен быть только положительным.

Итак, после проведенного мероприятия всегда надо задавать четыре вопроса:

1) Была ли ясна задача, хорошо ли она была спланирована и воплотилась ли в жизнь?

- 2) Прониклась ли ее группа и была ли у группы мотивация?
- 3) Действительно ли это была совместная работа группы?
- 4) Каждый ли участник точно знал свои обязанности? Воодушевлен ли на их лучшее выполнение?

Очевидно, все это тесно взаимосвязано.

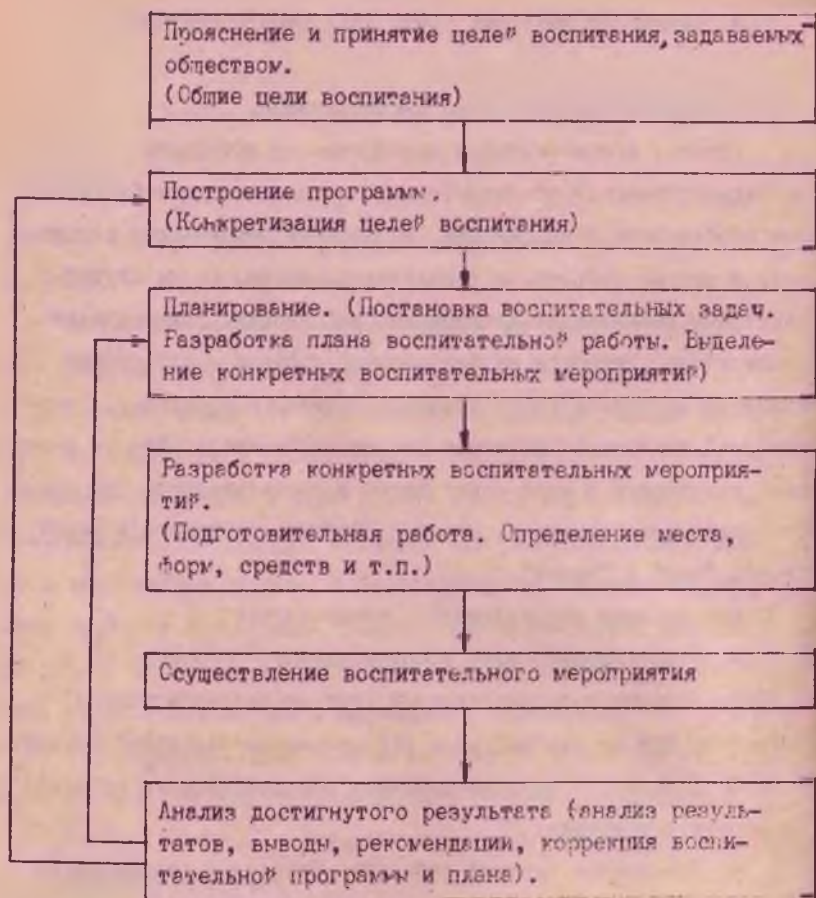
Однако, воспитательное мастерство не исчерпывается только технологической оснащенностью, оно включает в себя стилевые особенности деятельности, личностные особенности воспитателя и другие стороны его индивидуальности. Мы не случайно заостряем внимание на личностных особенностях руководителя-воспитателя. Несмотря на безусловный субъект - субъектный характер воспитательного процесса, активным носителем, "держателем" технологии является все же воспитатель. Это не уменьшает активности и роли самих детей в воспитательном процессе. Это всего лишь означает, что руководитель-воспитатель знает: "как", "что" и "зачем".

Это со всей необходимостью предполагает:

1. Иерархизацию целей воспитательного процесса.
2. Наличие в воспитательной системе рефлексующего элемента, или по крайней мере реализацию рефлексивной функции.
3. Деление функции субъекта воспитательного процесса на разных его уровнях.
4. Разделение функций субъекта контроля и коррекции на разных уровнях воспитательного процесса.

Ниже мы предлагаем схему организации воспитательного процесса с учетом перечисленных требований.

Технология воспитательно* работы.
(схема)



ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

№/п/п	Этапы	Содержание	Субъект реализации	Формы и средства реализации	Субъект контроля и коррекция
1.	Прогнозирование и принятие целей воспитания в данном обществе.	Общие цели воспитания	воспитатель	Деловая игра, дискуссия, групповая дискуссия	общество
2.	Построение программы	Конкретизация целей воспитания с учетом реальных условий	воспитатель	Социальная, психологическая и педагогическая диагностика	
3.	Планирование	Постановка воспитательных задач. Разработка плана воспитательной работы. Выделение конкретных воспитательных мероприятий.	воспитатель	Методически действенные приемы.	
4.	Разработка конкретных воспитательных мероприятий	Определение места, времени, формы, средств, участников, подготовительной работы. Распределение обязанностей.	воспитатель и воспитатели	Анализ, беседа, мозговой штурм, деловая игра, собрание, групповая дискуссия.	воспитатели
5.	Существление воспитательного мероприятия	Б ответственности со стороны и групповый процесс.	воспитатель и воспитатель	Б ответственности со стороны и ситуативными коррекциями	воспитатели и воспитатель
6.	Анализ достигнутого результата (конкретное мероприятие).	Анализ результатов, формирование рекомендаций, корректировка плана	воспитатель-воспитатели воспитатели воспитатели воспитатель	Групповое обсуждение, групповая дискуссия, групповая дискуссия, анкетирование и др.	воспитатели и воспитатель

Примечание: указывая в графе "Субъект реализации" воспитателя, мы подразумеваем всех, кто несет непосредственную ответственность за организацию воспитательного процесса - учителя, руководителя, воспитателя, воспитатели - соответственно - ученики, члены кружка и т.п.

3.1.2. Малая группа.

Снова успеха воспитания – воздействие на детей через малые группы.

Названная модель коммуникации работает всеобъемлюще, широко, устойчиво и надежно, что обусловливается структурой малой группы, ее функциями, а также численным составом. Количество членов группы зависит от социального развития ее участников, сложившейся ситуации, местности, где она действует, активности самой группы и ее замыслов.

Обычно, малая группа состоит из 6-8 мальчиков или девочек, иногда больше, иногда – меньше: как показывает практика, 6-8 человек – это оптимальный вариант объединения детей и юношества.

Это небольшой круг единомышленников, ответственных друг за друга, где каждый, как на ладони, что одинаково важно и для самих ребят, и для взрослых.

Без особого труда такая группа может жить и работать самостоятельно, а ее деятельность легко координируется в минимальный срок.

Группа должна иметь четкую структуру: рядовые члены, лидер и его помощник, назначаемый им на какой-то определенный срок.

Последнее согласуется с постоянной готовностью каждого взять ответственность на себя, что определяет неформальность лидерства.

Лидер должен соблюдать определенные заповеди работы с группой.

- Лидеру следует начинать работу с объективной оценки своей группы, с четкого представления того положения, в котором она находится. Не ставить вопросы - требования перед ее членами, а искать пути решения проблем вместе и приходить к общему знаменателю.
- Лидеру следует действовать индивидуально, учитывая возможности каждого члена группы. Любой человек имеет талант, помогающий ему работать вместе с другими. Лидер должен знать, что в жизни группы зачастую возникают такие ситуации, когда каждый ее член может проявить личные коллективистские качества.
- Совместная деятельность эффективнее тогда, когда между группами есть элемент состязательности. В таком соревновании все члены выступают друг за друга. Каждый участник той группы, где царит взаимовыручка и взаимопомощь, будет работать со всеми и для всех.
- Группа - это место для принятия решений, где могут участвовать и учиться принимать решения все подростки. Процесс зависит от их возраста и накопленного опыта. Способность принимать решения предполагает и готовность принять на себя ответственность, при этом важно, чтобы было учтено общее мнение, и индивидуальные пожелания, что и проявляется в совместных решениях.

- Уровень развития группы определяется возрастом и социально-психологической зрелостью членов группы. Каждый возраст имеет объективные границы воспитанности, в экстремальных случаях они определяются уровнем психо-физиологического развития.
- В группе возникают, создаются такие условия, когда любой ее член способен взяться за решение задачи, которая вне группы была бы ему недоступна.
В определенной степени каждый становится маленьким лидером, готовым самостоятельно помочь кому-то, сказать поддержку, выступить в защиту. Это очень важно - в такой момент группа учится лидерству, она учится определять свое будущее самостоятельно.
- Работа в группе должна приносить удовлетворение.

Демократия в группе:

- Цели деятельности группы выработаны совместно и приняты всеми ее членами - это уже демократия.
- Демократия - это народная власть, а не совместное призвание, ее нет там, где всё определяется или направляется одним человеком - учителем или руководителем.
 - Так и в жизни группы - в ее управлении должны участвовать все члены и непременно совместно с лидером группы.
 - Демократии надо учиться: основы демократии постигают в новой группе не на лекциях, ведь они с большим трудом поддаются научению, а на практике, где зарождаются незаметно, исподволь, добровольно.

- И демократии надо учить!
- Демократия означает не только совместное руководство, но и коллективную работу, т.е. все то, что предполагает совместное участие.
- Лидер обязан не только принимать решения вместе с членами коллектива, но также и работать вместе со всеми: в группе всегда есть дело для каждого.
- Уже на первых порах в новой группе можно заметить элементы единства (союз, единение): появляется маленькое задание, в ходе выполнения которого членам группы придется доставать, организовывать, урегулировать, улаживать и, наконец, выполнить.

Например, планируется "Огонёк", а для этого надо найти нужные продукты и создать необходимые условия: испечь торт— попросить помощи у знатока этого дела, украсить помещение. И все это совершить в течение одной недели. Еще один пример: Для первого путешествия нужно тщательно подготовиться, требуется выяснить многие вопросы: когда ходят автобусы, сколько стоит билет, какой маршрут и т.д.

Всякое дело вы подробно планируете: расписаны все задания, определены роль и функции каждого.

Результат мероприятия будет тогда успешным, когда мальчики и девочки хорошо знают, что и как выполнить, когда о каждом из них можно сказать: "Он мастер своего дела".

Всякий член группы имеет поручение, отличное от других и соответствующее его стремлениям и способностям. например, запевала, казначей, художник, летописец, механик и т.д.

Все "специалисты" определяются с учетом пожеланий и индивидуальных качеств ребят.

Так начинается демократия – личность ребенка в центре, ее комфортное существование – вот что должно быть результатом всех процессов, происходящих в ребячьей группе.

Основные направления деятельности группы: духовное развитие, которое достигается при следующих условиях:

а) развитии самосознания, что означает:

- учиться искренне переживать;
- учиться истинно и глубоко познавать себя;
- учиться позитивно воспринимать себя;
- развивать навыки самоанализа;

б) развитии позитивного восприятия других людей, что означает:)

- всегда ставить других на первое место;
- перенимать от других все положительное;
- делиться с другими;
- работать вместе с другими;
- учиться любить других;
- учиться гуманности;
- уважать других;

в) правильных отношениях с окружающим миром, что означает:

- любить окружающий мир;
- учиться видеть и чувствовать окружающий мир;
- постоянно заботиться об окружающем мире;
- быть заинтересованным во всех событиях, которые происходят в нашем мире;
- видеть правду и справедливость;
- видеть добро и красоту;
- ценить достижения, любознательность и умение удивляться;
- учиться наслаждаться музыкой, живописью и поэзией.

Духовно развитый человек должен:

- знать ответ на вопросы: "Почему?", "Почему да?", "Почему нет?";
- знать, что обозначает то или другое явление;
- уметь открывать высшие ценности;
- уметь найти пути самосовершенствования.

Социальное развитие.

Социальное развитие личности прежде всего предполагает наличие у детей и молодежи способности к взаимодействию с другими людьми.

Очень часто мы больше обращаем внимание на интеллектуальное и физическое развитие детей и совсем не учим их социальному поведению.

В современной маленькой семье такая практика затруднена, дети не имеют возможности обучаться социальной адаптации, пока-

зывать, доказывать и размышлять вместе с другими, понимать поведение других и приспосабливать свое собственное поведение к нормам общественной жизни.

Работа в группе, классе требует навыков социального контакта от каждого ее члена, а совместная деятельность зависит от мастерства, позиции и ценностных ориентаций индивидуальностей.

Понятие "социальное развитие" означает определенный уровень способности к взаимодействию в группе и в ситуации "один на один", способности приходить к определенным соглашениям в социальной среде.

Социальное становление происходит там, где совершенствуются способности:

- понимать и уважать других людей;
- адаптировать свое поведение к поведению других людей;
- помогать людям, а значит и надеяться на их помощь;
- работать вместе с другими людьми.

Социальное развитие вырабатывает и совершенствует:

- умение выступить перед другими людьми;
- умение выражать свои мысли и чувства;
- умение объяснять поведение других людей;
- умение контролировать собственное поведение.

Социальное развитие позволяет:

- быть открытым для дружбы и товарищества;
- уважать человеческие ценности;
- понимать все разнообразие человеческого опыта;
- познавать и признавать важность объединенных усилий в ка-

честве ведущего фактора прогресса.

К изложенному следует добавить, что социальное развитие возможно лишь тогда, когда есть взаимодействие, которое стимулирует общественное развитие ребенка во всех направлениях.

Интеллектуальное развитие.

Интеллектуальное совершенство – это способности индивида адекватно ориентироваться в окружающем мире и принимать в различных ситуациях наиболее правильные решения.

Термин "интеллектуальное" связан с понятием "интеллект", которое означает способность разумно воспринимать, понимать, различать, адаптироваться к новым проблемам и обстоятельствам, практике и опыту, быстро реагировать на новые ситуации и трудности и правильно решать их.

Интеллектуальные способности включают в себя следующие умственные операции:

- ассимиляция информации (объяснение, толкование того, что ты видишь, слышишь, чувствуешь);
- сохранение информации (что помнишь, что вспоминаешь);
- информирование (комбинирование и обобщение информации, снижение и увеличение уровня информированности и т.д.);
- обмен информацией;
- передача информации (разговоры, переписки и т.д.).

Воспитательный процесс должен включать тренировку таких способностей, как:

- наблюдательность;
- восприятие и понимание;
- память;
- прогнозирование будущих перспектив;
- генерирование и обобщение идей и решений;
- суждение (правильно или неправильно, хорошо или плохо);
- анализ эффективности деятельности.

Физическое развитие.

Биологически человек является активным существом. В результате длительного процесса эволюции появился живой организм, потребностью которого стала жизнь в ассоциациях, совместное владение средствами существования. Но все же необходима целенаправленная деятельность по накоплению физических сил ребенка. Успехи здесь возможны тогда и только тогда, когда есть комплексная программа физического развития ребенка и предпринимаются все усилия по ее реализации. Результатом этого является выработка умений снять напряжение, расслабиться и умений сопротивляться, сдерживаться и преодолеть.

Наконец, удовлетворение от собственного здорового тела и духа – это важнейшее условие индивидуальной активности, залог позитивного восприятия себя и бодрого функционирования живого организма.

Мышечная активность живого тела играет важнейшую роль в жизни ребенка. Прыжки, бег, подвижные игры тонизируют всю сложнейшую систему человеческого организма.

Такая активность, естественная и разнообразная, призвана постоянно совершенствовать биологические жизненные силы детей и молодых людей.

Уровень проявления физических способностей зависит от ряда условий:

- от возраста;
- от собственной активности человека;
- от особенностей биологического строения.

Педагог обязан знать и учитывать это при составлении плана мероприятий, применять свои знания в отношениях с каждым членом группы.

Высокая физическая активность способствует:

- достижению каждым своего полного жизненного потенциала, соответствующего определенному возрасту;
- готовности к своему дальнейшему всестороннему развитию;
- умению на практике применять физические навыки;
- умению получать удовольствие от своего здоровья, чувствовать себя здоровым;
- возможности испытывать потребности в пище;
- возможности избегать вовлечения во вредные привычки; алкоголь, курение, наркотики;

- возможности учиться использовать свою физическую энергию и находить выходы для снятия психологических стрессов;
- возможности учиться пользоваться багажом социального развития;
- умению понимать изменения в развитии своего организма;
- умению получать пользу от регулярной деятельности.

Туризм, путешествия и другие активные формы жизни, общественно-полезная деятельность обязательно должны быть включены в воспитательный процесс, особенно сейчас, в условиях урбанизированной малоподвижной жизни.

3.1.3. Планирование работы.

Планирование – один из сложнейших этапов воспитательной работы.

Планируя, необходимо четко определить:

- свои цели;
- основные направления концентрации усилий, для чего следует ответить на три вопроса:
 - что делать?
 - как делать?
 - когда делать?

Процесс, который позволяет сделать работу более эффективной и динамичной, называется планированием.

Он включает :

- определение основных целей работы, вытекающих из задач организации и ее положения в обществе;

- постановку (отдельно для каждого направления деятельности) четких и ясно сформулированных задач в рамках основных целей;

- выработку системы показателей работы организации, которые позволили бы оценить, насколько выполнены поставленные задачи;

- составление плана действий, где бы четко определялось, что необходимо сделать для реализации каждой задачи (действия, мероприятия, человеческие ресурсы, финансовые и технические средства);

- оценку полученных результатов.

Для того, чтобы группа работала в верном направлении и четком ритме, необходимо каждому ее члену иметь ясное представление о том, какие поставлены задачи.

Основные направления деятельности должны строго соответствовать этим задачам и ряду принципов, важнейшие из которых заключены в следующих вопросах:

- насколько выполнение этой задачи будет способствовать достижению конечных целей?

- соответствует ли задача основному направлению деятельности - программе работы?

Программа - основа планирования работы.

На наш взгляд, достойна внимания система разработки программ в Скаутинге, где при составлении программы лидер обязан соблюдать следующие условия (69):

- понимать, принимать и действовать в соответствии с потребностями скаутов;

- использовать восемь элементов-требований, которые являются существенными в жизни скаутов (смотри ниже).

Создание самых разнообразных программ в Скаутинге основывается на двух главных положениях:

а) максимально удовлетворять потребности ребенка, признавая, что каждый ребенок - индивидуальность, имеющая свои тенденции развития. Это означает, что программа деятельности группы скаутов должна отвечать интересам каждого из его членов. То, что для одного является самым желанным, для другого может быть второстепенным, способности одного могут значительно отличаться от способностей другого;

б) способствовать постепенному интегрированию подростка в общество, что можно осуществить, поощряя молодого человека к саморазвитию, позволяя ему демонстрировать свои знания и навыки, способность к адаптации, используя при этом источники социального взаимодействия, сотрудничества и весь авторитет лидера.

При построении программы нельзя упускать из виду следующих позиций:

1) Цель - это то, что вы думаете сделать!

2) Последовательность – это необходимость определения долгосрочных и краткосрочных планов;

3) Тема – это предмет изучения или научения, это процесс постижения всевозможных навыков.

4) Удовлетворение – это основной интерес для подростка, то, что является приоритетом в работе лидера.

5) Разнообразие – залог успеха программы при уникальности каждо̆ из них.

6) Кульминация – планирование наивысшӗ точки, достижение ее и релаксация.

7) Баланс – все составляющие программу мероприятия должны быть рационально распределены.

8) Источники – использование всех имеющихся на местах данных для эффективной работы подростков.

По мнению скаутов, любая программа основывается на восьми базовых элементах–требованиях:

1) Деятельность на природе, что позволяет испытывать чувства приключения, романтики, уверенности в себе, предоставляет широкие возможности для реализации практических дел.

2) Игра должна быть использована всегда в программах и в любом возрасте как неотъемлемое условие разностороннего развития личности.

3) Индивидуальный выбор – неперемное условие для раскрытия всего потенциала человека.

Ребенок сможет правильно ориентироваться в жизни только тогда, когда под вашим руководством он научится понимать и оценивать свои собственные симпатии и антипатии.

Подростки всегда должны иметь возможность для персонального выбора – по каким программам работать, какими тестами проверять свои навыки, выбирать виды работы, игры, систему поощрений, решать самостоятельно финансовые вопросы.

4) Церемонии и традиции – каждая встреча предполагает определенную церемонию открытия и закрытия.

5) Призыв (клич, девиз) в дружеской манере помогает ребятам настроиться, собраться, взбодриться духом.

6) Практический труд присутствует в любой программе, он позволяет обучаться всевозможным навыкам и умениям.

7) Самовыражение – необходимое условие, без которого также немислимо воспитание личности.

Часть мероприятий каждой программы призваны помочь подростку выработать уверенность в себе и способность к самооценке и общению с другими.

8) Поощрения – всякая программа должна стимулировать ребенка к достижению успеха. Именно это дает шанс каждому удовлетворить свои потребности быть полезным обществу и в конечном счете позволяет испытывать чувство гордости за самого себя.

Безусловно, интересны "золотые" правила дидактики Скаутинга, на которых строится программа (59):

1. Соблюдение шума, который так естественен для молодых; умело организованные звуковые эффекты позволяют избежать беспорядочного шума; дайте ребятам возможность быть счастли-

выми, держите организованный процесс под контролем до тех пор, пока ребята не насладятся им.

2. Соблюдение "безопасности", в основе которой лежит принцип "паровоза". Дело в том, что в мальчиках и девочках быстро накапливается энергия, а значит увеличивается давление, и, если вы не выпустите вовремя пар через спасательные клапаны, они могут разрушить все ваши планы.

3. Соблюдение равновесия – это должно происходить легко, с улыбкой, энтузиазмом, при полном соответствии настроениям детей и собственного настроения.

4. Поощрения – очень хорошо, если вы чаще будете говорить детям комплименты, конечно, имея на то основания, это вдохновит их: они будут стараться делать еще лучше.

Ребята должны чувствовать себя преуспевающими, испытывать душевный подъем, а не разочарования, которые могут привести к потере интереса.

5. Эмоции – очень часто педагоги заставляют себя подавлять эмоции и стараются подавить их в детях.

Не бойтесь детских эмоций!

Помните, что часто дети не выражают словами своего признания, о признании говорит блеск их глаз, а это – лучшая оценка вас и вашей работы, это – залог будущего успеха.

Нужно помнить, что все запланированные мероприятия должны пронизывать принцип удовольствия.

Удовольствие – это целый комплекс возможностей, которые необходимо использовать для достижения определенных целей.

Движение и удовольствие – именно на это следует ориентироваться в любом пункте программы, именно эта связка позволяет делать многое, что невозможно сделать никакими другими способами.

Только в этом случае программа поможет каждому подростку развиваться в подходящем для него ритме, добиваться успеха на своем поприще и испытывать удовлетворение от достигнутого.

3.4. Приемы проведения занятий с ученической группой.

Дискуссия.

Дискуссия дает возможность ученикам выразить свое мнение по тому или иному вопросу на основании своих знаний и опыта.

Дискуссия может расширить, углубить их, а иногда и изменить прежнюю точку зрения на противоположную.

В любом случае, человек повышает уровень своей эрудиции.

Нередко, особенно при обсуждении спорных вопросов, дискуссия принимает острый характер и ребята не достигают согласия.

Тем не менее, даже в этом случае формируются ценностные установки, запоминаются новые факты, впоследствии оказывающие влияние на самого человека и его поступки.

Как бы ни проходила дискуссия, в той или иной мере всегда удастся найти общие позиции и выработать определенные рекомендации.

Резюмируя результаты дискуссии, руководителю необходимо попытаться примирить оппонентов, делать все возможное для принятия компромиссного решения, которое приняли бы все спорящие стороны. При этом важно, чтобы вывод или решение имели социально поощряемую направленность и носили социально ориентированный характер. Иначе воспитательная цель дискуссии не будет достигнута.

В дискуссии могут принимать участие двое подростков и больше. Идеальный вариант 6–8, что дает возможность каждому из участников в полной мере выразить свое мнение и с вниманием выслушать партнера.

При проведении занятий в ряде случаев бывает полезным выбрать в каждой подгруппе лидера, проводящего дискуссию, который информировал бы об итогах обсуждения лидеров других подгрупп. Это помогает более быстрой отработке общего мнения и согласию всей группы.

Мозговая атака.

Мозговая атака представляет собой отличный способ быстрого включения всех ребят в обсуждение того или иного вопроса посредством свободного выражения мыслей каждым.

Задав вопрос, вы записываете поступающие ответы без комментариев. Любая критика и оценки со стороны участников на этом этапе тоже запрещены. Затем группируете поступившие предложения по смысловому содержанию, определяете приоритеты, в результате чего формируется общее мнение.

Нередко, прежде чем принять решение относительно плана действий, требуется обсудить ряд других вопросов, помимо тех, которые уже дискутировались.

Как педагог, вы должны быть очень внимательны при записи поступивших предложений и не пропустить ни одного из них.

Ведь иногда ребенок, переборов стеснительность, выражая свою мысль (пусть даже она покажется кому-то из присутствующих нелепой), надеется, что ее не оставят без внимания при обсуждении, но, оказывается ее не заметили – этого достаточно, чтобы человек замкнулся и ушел в себя, полагая, что его мнение игнорируют, с ним не считаются.

Вам, как педагогу, следует знать и ценить мнение каждого участника, так как это дает возможность определить общую психологическую атмосферу в группе, создать представление о ее общем уровне знаний и стремлений. Ваше внимание и благожелательное отношение будет лишь способствовать созданию климата доверия и взаимопомощи.

В этой связи уместно обратить внимание на очень важную деталь психологического метода – это умение слушать.

В разговоре друг с другом мы часто не концентрируем внимание на том, о чем информирует собеседник, особенно если взволнованы предметом разговора и нам побольше хочется высказать самим.

Умение слушать – замечательное качество человека, которое дает возможность узнать много нового и способствует результативности беседы.

Книж человек, которого слушают не перебивая, имеет возможность обдумывать свои слова, не торопится высказать первое пришедшее в голову.

Если кто-то затягивает рассказ, следует время от времени осторожно его подводить к обобщению сказанного, одновременно выражая свой интерес к услышанному.

Для отработки этого приема надо разбить ребят на пары и попросить по очереди поведать своему собеседнику что-нибудь интересное.

При этом каждому из них придется выступать и в роли внимательного слушателя, который ни в коем случае не должен перебивать рассказчика.

Поначалу для многих это покажется суровым испытанием — слушать, не перебивая.

Но, когда они окажутся на месте руководителя, то поймут, насколько важно и нужно владеть этим приемом.

Ролевые игры.

Сейчас они очень широко используются в менеджменте как уже отработанный прием.

Они также очень полезны вам при подготовке и реализации задуманных мероприятий.

Ролевые игры представляют собой специальным образом организованное проигрывание (оценку) той или иной жизненной ситуации с последующим анализом поведения участников игры.

Темы могут быть предложены самими учениками из вашего класса.

В таких играх представляется обычно характер какого-то персонажа, а потому меньше смущаемся, когда нужно высказаться по тем или иным вопросам, изобразить ту или иную ситуацию.

Ролевые игры — это всегда импровизация, и они не могут быть чем-то застывшими, раз и навсегда утвержденным стереотипом действия "героев" в конкретных ситуациях.

Для разных групп одну и ту же ролевую игру можно провести по-разному, смещая акценты на те или иные моменты постановки в зависимости от потребности аудитории и ситуации.

Со временем ролевые игры можно развивать, усложнить их содержание, вносить изменения, искать новые, более современные формы подачи и закрепления конкретной, специфической информации.

Сценарий игры, как правило, таков:

Вы или кто-то предлагает конкретную игру: часть ребят обыгрывают какую-то ситуацию, остальные внимательно наблюдают за ее ходом, а по окончании обсуждают увиденное и выражают свое мнение о том или ином моменте.

Одновременно руководитель игры выделяет для себя наиболее удачные фразы, жесты, повороты сюжета, а также что-то трудное при попытке выразить свое отношение к вопросу, ошибочные суждения, искажения твердо установленных фактов и вероятные причины этого.

В завершение задайте вопросы:

"Как тебе это понравилось?"

"Что ты чувствовал, пребывая в образе твоего героя?"

Необходимо отметить очень важную и интересную особенность: играя какую-то роль, мы можем больше узнать о своем характере, стиле поведения, привычках.

Другая, не менее полезная сторона ролевой игры - обыгрывание тех ситуаций, с которыми ученикам придется встретиться в предстоящем мероприятии.

Важно не переусердствовать в роли одного из персонажей: для этого надо быстро вывести "актеров" из их "героев" и не позволять одним и тем же ребятам несколько раз выступать в однотипных ролях, чтобы не остаться навсегда "персонажем" в глазах друзей.

Сразу по окончании игры все "актеры" должны удалить с себя грим, атрибутику и символику, характеризующую их "героя" - не следует недооценивать этого момента.

Очень важно при проведении мероприятий использовать различный иллюстративный материал.

Рисунки и фотографии.

Их используют по-разному: как в работе с ученической группой, так и при осуществлении каких-либо социальных проектов (борьба против пьянства, преступности в детской, юношеской среде, выступление против межнациональных конфликтов, войн и т.д.).

Рисунки и фотографии следует вводить в различные игры на запоминание, для наглядности самых разных тем, которые будут разрабатываться в вашей группе.

Иллюстрации можно вырезать из газет и журналов, либо нарисовать самим.

Очень важно, чтобы они отвечали следующим критериям:

- отражали местный колорит в одежде, причёске и т.д;
- несли в себе четко прослеживаемую мысль во избежание их двусмысленного толкования;
- были достаточно больших размеров, если они вывешиваются на стене или доске.

Иногда полезно провести предварительное тестирование рисунков и фотографий у нескольких человек, принадлежащих к тем социальным группам, для которых предназначается проект.

Видеоматериалы.

Видеоматериалы всегда встречаются детской аудиторией тепло, но знакомство с ними не должно превратиться в обыкновенный просмотр учебного фильма.

Если группу молодых людей оставить один на один с видеофильмом и не отвести времени для обсуждения возникших вопросов (а они возникнут обязательно), то такое занятие будет малоэффективным: зрители быстро забудут основные факты, приводимые в фильме.

Очень важен выбор видеофильма для занятия.

Учебные фильмы, в которых дается в основном фактический материал, можно смотреть с периодическими перерывами для ответов на возникающие вопросы.

Игровой же фильм лучше демонстрировать от начала до конца, и только после этого провести его обсуждение. Такие фильмы обычно оказывают более сильное влияние на аудиторию.

Руководитель занятия, на котором используются видеофильмы, должен обязательно предварительно просмотреть этот фильм, продумать ответы на вероятные вопросы.

Устное народное творчество.

Пословицы и поговорки в течение столетий метко и ярко отражают различные аспекты повседневной жизни людей разных стран. Передаваясь из поколения в поколение, они выполняют важную культурную функцию: преемственность искусства, накопление и сохранение народной мудрости.

В краткой, сжатой форме пословицы и поговорки облегчают запоминание тех или иных фактов, а иногда и учат житейской мудрости.

Подумайте, как лучше использовать народный фольклор в программах по формированию духовных ценностей ребят, может быть, включать в беседы, рассказы, плакаты, таблицы, ролевые игры, пьесы, сценарии, учебные фильмы и т.д.

Басни, сказки, легенды, сказания – устное народное творчество – традиционный способ передачи информации и обсуждения проблем, который дает хорошие результаты, если учитываются национальные и культурные особенности населения, и не требует особых затрат.

Если ваша группа разработала сценарий ролевых игр, пьес, бесед, кукольных представлений, то в их содержание желательно включить элементы басен, сказок и т.д.

3.1.5. Психологические особенности подросткового возраста.

Традиционно подростковый возраст считается самым трудным. И не напрасно: трудно воспитателям, трудно самим подросткам.

Основная воспитательная проблема в этом возрасте заключается в различии требований, предъявляемых к детям и ко взрослым. Права и обязанности взрослого намного сложнее, нежели права и обязанности детей. К подросткам же часто начинают предъявлять требования взрослых, в то время как они живут еще в мире детства.

Психологическое чувство взрослости только начинает формироваться. Оно не возникает как данность, оно должно быть развито. У подростков оно проявляется через:

- желание, чтобы взрослые относились к нему как ко взрослому;
- стремление к автономности и самостоятельности;
- отстаивание права на собственную линию поведения.

Но ведь это еще не взрослость, это — претензия на взрослость, для реализации которой еще нет условий, но есть пока только предпосылки. Организация таких условий и есть главное содержание воспитательной работы с подростками. Основные воспитательные ошибки в этом возрасте связаны либо с переоценкой претензии на взрослость, которая воспринимается как сама взрослость, либо с полным игнорированием и подавлением этой претензии.

В первом случае от подростка требуют то, на что он пока объективно, т.е. в силу своих психо-физиологических особенностей, не способен. Во втором – ему отказывают в том, чем он уже обладает. И та и другая ситуация часто приводят к нарастанию внешней и внутренней конфликтности, к формированию девиантного поведения, к возникновению акцентуаций характера.

Универсальное правило в работе с подростками можно было бы сформулировать так:

актуальные обязанности не должны превышать актуальные возможности, актуальные права не должны быть меньше актуальных возможностей.

В чем же объективно выражается зрелость, на формирование и развитие которой должны быть направлены воспитательные воздействия?

Прежде всего зрелость выражается в социально-моральной зрелости. Такая зрелость подразумевает:

- чувство долга и ответственности перед своей страной и обществом;
- чувство долга и ответственности перед самим собой за свою судьбу;
- понимание своего места в жизни;
- забота о благополучии семьи и близких;
- самоутверждение за свой счет, а не за счет других;
- чувство общности с другими людьми;
- развитие понимания своих поступков и чувств;

- умение отвечать за свои поступки;
- развитие чувства собственного достоинства;
- четкое понимание того, как поступить в конкретном случае,

На каждом возрастном этапе чувство взрослости развивается в своем специфическом контексте психического развития ребенка.

Рассмотрим эти особенности.

11-12 лет

Часто своенравны и упрямы, словоохотливы, склонны к резонерству, большую часть времени проводят в движении. Эмоционально неуравновешенны. Постоянное раздражение. Любознательность направлена на взаимоотношения со взрослыми. Часто дома ведут себя хуже, чем вне его. Сверстники объединяются в компании по интересам и по половому признаку. Стремление утвердить себя как личность.

12-13 лет

Появление снисходительности по отношению к сверстникам и взрослым. Мнение сверстников жизненно важно. Начинают понимать и ценить юмор. Эмоционально еще недостаточно зрелы. Начало развития способности к эмпатии. Для них еще легче понять теорему, чем логику человеческих чувств. Возраст первой влюбленности. Усиление интереса к сексуальной жизни.

13-14 лет

Ориентация на внутреннюю жизнь. Склонность к задумчивости и размышлениям. Наблюдается психологическое отчуждение от родителей. Обидчивость и раздражительность. Особая чувствительности к проявлениям неуважения. Появляется разборчивость в выборе друзей и подруг. Сравнение и отождествление себя с героями фильмов и книг. Большую роль играет идеал (кумир): подражание в манерах поведения, внешности, вплоть до усвоения системы ценностей.

Пытаются прятать свои чувства, боятся сильных эмоций. Появляется робость в отношениях со сверстниками.

14-15 лет

Адаптация к ускоренному росту и созреванию. Поведение более свободное и уверенное: не так нуждается в уединении, не так обидчив. Характерно упорное стремление думать. Отношения со сверстниками все более и более дифференцируются, происходит постепенный отход от больших компаний.

Знание этих особенностей, их учет при планировании воспитательной работы и выборе конкретных форм и средств ее осуществления делает воспитательный процесс более эффективным, гибким и адресным.

Игнорирование или незнание этих особенностей приводит к

серьезным упущениям и ошибкам в воспитательной работе, среди которых типичными являются следующие:

- ограничение в деятельности без должных оснований;
- желание ломать волю подростка, подчинить его, навязать ему свою точку зрения;
- неверное разрешение конфликтов между подростками;
- требования признания правоты взрослых, претензия на обладание истиной;
- излишнее захваливание, противопоставление успехов одного неуспехам другого;
- избегание "трудных" вопросов подростков и порицания за "неудобные" вопросы;
- часто излишняя многословность взрослых ("нотации", чтение "морали" и т.п.).

Как же помочь подростку преодолеть объективные трудности его возраста, как установить продуктивные отношения с ним? Конечно, здесь необходимо идти от конкретного случая, но как бы там ни было, вы поступите правильно, если:

- четко изложите подростку свою обеспокоенность и опасения, чтобы он смог вас понять;
- покажете свою готовность слушать и понимать;
- будете помнить, что подросток вовсе не должен следовать вашим советам;
- не будете бояться признать свои ошибки и свою некомпетентность;
- будете помнить о существовании четких границ в отношениях с подростком; каждый имеет право на личную жизнь;

- не будете нарушать своих обещаний.

3.1.6. Поощрение и порицание в воспитательной технологии.

Мы не сторонники рассмотрения воспитательной технологии как "диалектики кнута и пряника" - наказания и поощрения. Это было бы слишком грубым упрощением. Вместе с тем, нельзя не отметить, что поощрение и порицание занимают в воспитательной технологии одно из центральных мест. Важно помнить, что функции поощрения и порицания не сводятся лишь к подкреплению положительного, социально значимого поведения и подавлению отрицательного. Да, психо-физиологической основой характера является сложная система динамических стереотипов, но человек - это не собака из лаборатории И.П. Павлова, и воспитание - это не подкрепление одних и угашение других рефлексов. Человеческая личность значительно сложнее, чем она даже представляется. Поэтому мы видим у поощрения-порицания прежде всего развивающую функцию, которая должна быть ориентирована не на характерологический, а на личностный уровень.

Свой развивающий характер поощрение-порицание приобретает тогда, когда оно осуществляется в соответствии с определенными правилами, придающими ему личностную ориентацию. Игнорирование этих правил приводит не просто к снижению эффективности воспитательного процесса, но и способно привести к формированию невротической личности с отклоняющимся поведением.

Итак,

1. Поощряя или наказывая, подумайте: зачем? (Не за что, а зачем?)

2. Если вы порицаете, то подросток должен знать: за что именно;

3. Порицание не должно сопровождаться, (а уж тем более превращаться) осмеянием, унижением, издевательством и т.п.;

4. Наказывается или поощряется не личность ребенка, а конкретный факт поведения;

5. Если сравнивать ребенка, – то только с самим собой (вчерашним, нынешним, завтрашним) – и только. Все остальное – это педагогический разбой.

6. Помните: дети внушаемы!

7. Поощрение и порицание – айсберг, где видимая часть – это то, что мы говорим, а подводная – то, что думает ребенок.

8. Если есть сомнение: наказывать или нет, то вопрос решается в пользу ребенка.

9. Нельзя наказывать ребенка, если он болен, когда в состоянии душевной или психической травмы.

Поощрение можно рассматривать как эффективное, если оно:

– осуществляется независимо от настроения воспитателя;

– сопровождается объяснением: за что. Что именно поощряется;

–

– пропорционально затратам ребенку;

– обращено к мотивации ребенка и опирается на нее;

– ориентирует не на само себя, а на процесс, результат которого заслужил поощрение.

Поощрение неэффективно, если оно:

- осуществляется от случая к случаю;
- формально, без попытки анализа сути происшедшего;
- ориентировано на поощрение процесса без заинтересованности внутренней жизнью;
- относится к чисто формальной стороне дела;
- использует сравнение с достижением другого;
- подчеркивает значимость воспитателя в достижениях воспитанника;
- игнорирует творческую индивидуальность ребенка.

3.1.7. Личность воспитателя как фактор становления личности воспитанника.

Подростковый возраст – пора жизни, когда психика подрастающего человека меняется наиболее динамично. Одним из определяющих факторов таких изменений является взрослый человек. Общение со взрослыми, включенность в совместную с ним деятельность помогает подростку познавать себя и других, активно включаться в социальную жизнь, формировать собственную линию поведения, способствует развитию чувства взрослости.

Взрослый-воспитатель- является подростку в качестве партнера, способного удовлетворить его потребность в автономности, самостоятельности, в праве на свою точку зрения.

Вследствие специфики подросткового возраста педагогическое воздействие воспитатель оказывает не только своими интеллектуальными и педагогическими способностями, но и прежде

всего личностными качествами. К.Д. Ушинский писал: "В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только от живого источника человеческой личности".

Ответ на вопрос, что замечает подросток в процессе общения с воспитателем и что из замеченного усваивается им, а затем проявляется как его собственные личностные качества, позволил бы многое понять в сложнейшем механизме формирования личности взрослого человека.

К сожалению, несмотря на беспорную научную и практическую значимость, вопрос о характере и механизмах влияния личностных особенностей воспитателя на развитие личности воспитанников не нашел в отечественной науке всестороннего анализа. До сих пор проблема влияния личности воспитателя на подростка нуждается в глубоком систематическом исследовании.

Емесе с тем, на основе анализа обширной психологической и педагогической литературы, освещающей особенности подросткового возраста, можно предложить следующую идеальную структуру личностных качеств воспитателя.

Доверительность общения:

- эмоциональная вовлеченность в ситуацию, общение с подростком или группой;

- отношения лидерства, паритетности, ведомости;

Уверенность в себе, в своей нужности:

- отсутствие тревожности;

- не заигрывать;

- не "напускать" излишней строгости.

Общительность, контактность:

- заинтересованность в детях, в решении их проблем;
- поддерживающий стиль общения;
- энергичность и инициативность в общении;
- умение выслушать и понять.

Гибкость, динамичность:

- способность быстро переключаться с одной деятельности на другую;

- способность оперативно менять планы и программы;
- не фиксироваться на негативном и неудачах;
- развитие воображения.

Тактичность и деликатность:

- уважение к личности другого;
- умение хранить тайны воспитанников;
- деликатность в интимных вопросах.

Целеустремленность:

- умение четко формулировать и ставить цели и задачи;

- умение построить и выдержать до конца свою линию поведения;

- умение анализировать процесс достижения цели.

Рефлексивность:

- знание и понимание самого себя;
- понимание своих сильных и слабых сторон.

Отрицательные черты личности воспитателя:

Повышенная сензитивность:

- все принимается "слишком" близко к сердцу;
- необоснованные волнения.

Аффективность:

- эмоциональная возбудимость;
- психомоторная нестабильность;
- раздражительность.

Тревожность:

- мнительность;
- настороженность;
- скованность;
- недоверие детям, неверие в их возможности.

Эгоцентричность:

- фиксация на своей точке зрения;
- отсутствие гибкости во взглядах и суждениях.

Гиперсоциальность:

- повышенная принципиальность;
- утретированное чувство долга;
- невозможность компромиссов;
- воинствующая пунктуальность.

Низкая самооценка:

- ярко выраженная склонность к фиксации на недостатках других;
- неспособность принять комплимент или похвалу;
- низкая адаптированность;
- боязнь критики и нездоровое к ней отношение.

Непоследовательность:

- непоследовательность в планах, действиях, обещаниях, требованиях;

- поток угроз или обещаний, которые не выполняются.

Доминантность:

- навязывание своей точки зрения;
- единоличное принятие решений;
- категоричность;
- жесткий контроль.

3.7.8. Воспитание как творческий процесс.

Всякий раз, когда в разного рода в планах воспитательно-работы мы встречаем пункт "творческое дело", невольно задаешь себе вопрос: а что же с остальными "делами"? (без творчества? творчество - чье?) Может ли творчество в воспитательном процессе - и детей, и воспитателя - носить дискретный характер?

Наверное, нет. Потому, что воспитание - живой непрерывный процесс сотворчества, взаимодействия, взаимообогащения.

Творчество воспитателя - в поиске подхода к каждому отдельному ребенку и коллективу в целом, в выборе средств и форм воспитательного процесса, в постановке задач и планировании.

Творчество детей - в содержательной реализации намеченных мероприятий. Дети любого возраста с удовольствием будут делать то, что им предлагают, но только в том случае, если то, как они это делают, соответствует их потребностям, интересам, возрастным и индивидуальным особенностям. Это подразумевает глубокую осведомленность воспитателя в области возрастной и индивидуальной психологии.

Одно из основных условий эффективности воспитательной работы заключается в овладении умением стимулировать самовыражение у детей. Это в первую очередь предполагает развитие таких способностей у самих воспитателей.

Творчество в воспитании – это искусство делать возможным необходимое. Во многом – это искусство определяется личностными особенностями воспитателя, а не только его "технической" оснащенностью.

3.1.9. Основные характеристики психологического климата детского коллектива.

В качестве основных характеристик психологического климата детского коллектива можно выделить следующие показатели:

- удовлетворенность членов коллектива взаимоотношениями в группе, характером отношений с воспитателем (педагогом);
- преобладающее настроение;
- уровень сознательной дисциплины;
- сплоченность членов группы вокруг целей, ради которых группа создавалась;
- уровень взаимопонимания воспитателя и воспитанников;
- продуктивность совместной деятельности.

Вот отрывок из объяснительной записки Вити К., самовольно покинувшего детскую базу отдыха.

... В лагере мне не нравится. Ребята часто дерутся, обзываются, угрожают друг другу. Нашему вожатому нет до нас никакого дела. Ребята его не слушаются и не хотят ничего делать

из того, что он предлагает. Он все время на нас кричит и грозит, что мы больше не пойдем на озеро. Мне было в лагере неинтересно и скучно. Все время заставляют делать то, что мне не нравится. Ребята в отряде дружат только с теми, кого знают по школе или по двору...

Анализ отрывка показывает, что ни один из приведенных пунктов не может быть оценен положительно. Психологический климат в отряде характеризуется как отрицательный. Понятно, что воспитательная работа в таком отряде и на базе отдыха может быть оценена как неэффективная.

А вот отрывок из сочинения девятиклассницы Лены М., "Как я провела свои летние каникулы":

...Этим летом мы ездили всем классом в лагерь труда и отдыха. К сожалению, не все ребята смогли поехать с нами, а жаль: многих своих одноклассников я узнала совсем с неожиданной стороны. Наверное, сказалось то, что мы почти все время были вместе и не давила учеба. Оказывается, наш двоечник и хулиган Вовка, от которого вся школа плачет, вовсе не "лентяй" и не "дебил", а Катя, которая всегда краснеет у доски и покрывается потом, умеет здорово петь и танцевать.

В общем, было весело и интересно. Работали мы только до обеда, поэтому времени хватало на все: игры, экскурсии, дискотеку. День казался бесконечным, но даже когда поздно вечером Вера Михайловна заставляла нас расходиться по комнатам, делать этого не хотелось... И тогда она говорила: "Ну ладно... Но завтра подъем - в 7⁰⁰..."

В этом отрывке все показатели психологического климата характеризуются как положительные.

Понятно, что эти прямо противоположные друг другу по особенностям психологического климата группы – крайности. Несмотря на то, что все показатели психологического климата в группе тесно взаимосвязаны, чаще всего "проваленным" оказывается один или два параметра. Воспитателю важно вовремя "увидеть" ситуацию, понять, в чем дело и принять меры к ее коррекции. Сделать это можно на основе имеющихся диагностических психологических и педагогических методик.

В таблице приведен примерный перечень методик и методов, направленных на диагностику отдельных параметров психологического климата детской группы. Большинство методик не требует специальной психологической квалификации и может быть проведено силами школьных учителей и воспитателей.

Параметр и ПК класса	Способ диагностики
Удовлетворенность членов коллектива взаимоотношениями в группе	-социометрия; - определение социометрических индексов; - анкетирование; - шкала психологической близости;
Преобладающее настроение	- методика Лутошкина; - САН; - анкетирование;
Сплоченность членов группы вокруг целей, ради которых группа создавалась	- исследование ценностных ориентаций - МЕТОДИКА М. Ракича; -анкетирование; -социометрия; -определение индекса групповой сплоченности.

1	2
Уровень взаимопонимания воспитателя и воспитанников	<ul style="list-style-type: none"> - анализ стиля руководства; - конфликт-анализ; - анкетирование; - тест Томаса;
Продуктивность совместной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - анализ результатов деятельности; - сравнительный анализ результатов.

Можно ли пренебречь состоянием психологического климата в группе? Ответ однозначный – нет! И самочувствие ребенка в школе, и его учебная эффективность во многом определяются уровнем взаимоотношений в первичной группе. А раз так, может ли школа успешно реализовывать свои обучающие функции без учета психологического климата в каждом классе? Опять – нет! Поэтому все, кто непосредственно "завязан" в школе на воспитательный процесс, должны уметь рефлексировать и корректировать внутригрупповые позиции школьников, структуру внутриколлективных отношений, влияние стиля педагогического руководства на самочувствие детей.

3.1.10. Регуляция ценностных ориентаций коллектива.

Состояние психологического климата в группе во многом определяется характером ценностных ориентаций группы в целом, входящих в ее состав микрогрупп и отдельных членов группы.

Одним из способов регуляции ценностных ориентаций группы является изменение ее внутригрупповых отношений.

Конкретные воспитательные мероприятия начинаются с выбора и организации воспитателем общей деятельности группы. Также деятельность, которая объединила бы всю группу или большую ее часть, есть наиболее эффективный путь к изменению и укреплению отдельных группировок коллектива и его лидеров.

Деятельность воспитателя, направленная на изменение и коррекцию ценностных ориентаций группы имеет, как правило, длительный многоступенчатый характер. Отдельные, эпизодические мероприятия не дают стойкого эффекта.

Прежде всего воспитатель должен проанализировать состояние психологического климата в группе;

- взаимоотношение между группировками;
- наличие микрогрупп, находящихся в оппозиции к воспитателю и имеющих негативную направленность;
- положение каждого ребенка в группе;
- лидеры внутри микрогрупп;
- направленность социальной активности лидеров микрогрупп.

Ценности данного конкретного коллектива определяют наиболее авторитетные (лидирующие) группировки.

Задача воспитателя добиться того, чтобы группировки с наиболее высокими ценностями стали самыми авторитетными.

Организуя в классе какую-либо постоянную деятельность (детский театр, клуб любителей домашних животных и т.п.), воспитатель должен четко понимать, кто станет ее организатором сре-

ди ребят. Она может быть рассчитана как на утверждение старых, так и на выдвижение новых лидеров. Ими становятся те школьники, интересы и ценности которых соответствуют данной деятельности. Завоевав высокий статус в коллективе, они тем самым усиливают эти ценности в классе.

Деятельность, выдвигающая лидеров, становится значимой для группы в целом.

Деятельность, не выдвигающая своих лидеров, выполняется формально и не закрепляет положительного отношения к ценностям, лежащим в ее основе. Вот почему простые посещения театров, концертов и музеев, где от детей требуется лишь одно — прийти и уйти, не имеют существенного воспитательного значения и эффекта, независимо от того, каким воспитательным потенциалом обладают пьеса, постановка или экспозиция сами по себе.

Если лидер группы обладает качествами, которые для данного коллектива являются привлекательными, то обеспечив лидерские позиции детям с наиболее высокими морально-интеллектуальными ценностями, мы тем самым следуем эти ценности привлекательными для всего коллектива.

Понятно, что лидера выдвигает ситуация. Для обеспечения лидирующих позиций детям, чьи ценности обладают социально ориентированным характером, необходимы:

— организация деятельности, рассчитанной на выдвижение тех детей, у которых есть средства (знание, умение и т.п.) для этой деятельности;

- организация ситуаций, способствующих закреплению за "нужными" лидерами на некоторый период официальных ролей.

Итак, целенаправленное формирование психологического климата в группе заключается в изменении характера ее неофициальной, социально-психологической структуры и в усилении авторитета группировок и конкретных лиц, чьи ценности носят социально поощряемый характер.

Можно условно выделить следующие этапы такой работы.

0. Подготовительный. Воспитатель осуществляет социально-психологическую и личностную диагностику членов группы.

1. Опираясь на результаты социально-психологической диагностики, воспитатель составляет план работы, который должен четко фиксировать промежуточные результаты, мероприятия, направленные на их достижение и способы контроля за их эффективностью.

2. Воспитатель реализует план работы, добиваясь, чтобы группировки класса (или группы), обладающие самыми содержательными интересами и потребностями, стали самыми авторитетными.

3. Члены группы, оказывающие положительное влияние на группу в целом, закрепляются в официальном активе группы.

4. Иерархия группировок заменяется их рядоположенностью. Развитие психологического климата достигает такого уровня, когда все группировки по-своему авторитетны, каждая в своем конкретном виде деятельности.

Фиксировать динамику психологического климата в группе

можно с помощью психологических и социально-психологических методик. Здесь на помощь воспитателю должен прийти школьный психолог. Такая фиксация возможна и по результатам педагогического наблюдения. При этом особое внимание следует обратить на следующие моменты:

1. Характер предметов, которые дети приносят в школу (на занятия в кружке и т.п.). Ребенок приносит в класс только те предметы, которые вызывают одобрение и внимание одноклассников.

2. Характер основных тем разговоров и обсуждений, организуемых на переменах. Дети обсуждают то, что им важно и интересно.

3. Выбор школьниками неофициальных ролей в группе.

Дети интуитивно выбирают и стараются исполнять ту роль, которая "обещает" максимально комфортное положение в группе.

4. Внешние проявления общей атмосферы. Это то, что называется групповым "настроением", "стилем", "тоном" группы.

3.1.11. Воспитательный потенциал игры.

В психологической и педагогической литературе игра рассматривается как:

- особое отношение личности к окружающему миру. Можно действовать "понарошку", а значит, вносить в игру такие условия, которых нет в реальной жизни, можно пробовать себя в разных ролях, даже в таких, которые в реальной жизни

недоступны. Игра снимает с ребенка тяжкий крест реальности. Сопроотивление мира снижается за счет игрового (всегда творческого) отношения к нему;

- особая деятельность ребенка, которая изменяется и разворачивается как его субъективная активность. Характер и содержание игры при этом определяются не столько объективными условиями, сколько потребностями, интересами, склонностями и личностными особенностями ребенка;

- социально заданный ребенку и усвоенный им вид деятельности (или отношение к миру);

- особое содержание усвоения;

-- деятельность, в ходе которой происходит развитие психики ребенка.

Внесение игровых условий в предметные и социальные действия придает им метафорический, символический характер, что многократно повышает возможности ребенка.

Особое воспитательное значение игры заключается в том, что несмотря на нереальность, фантастичность и условность ситуаций и сюжетов, проигрываемых ребенком, чувства и переживания, сопровождающие его действия, реальны. Эта особенность игры несет в себе огромный воспитательный потенциал. Управляя содержанием игры, включая в сюжет игры определенные роли, воспитатель может тем самым программировать определенные положительные чувства и отношения к деятельности, к другим членам коллектива. Именно это дает возможность формировать в игре положительное отношение

к неигровым видам деятельности, такие, как учение, общение и др.

Воспитательные мероприятия можно организовывать в форме игры в любом возрасте. Педагогу важно лишь помнить, что центральным моментом игры детей всегда становится то, что является для них самым важным, т.е. содержание, которое отвечает наличным у ребенка потребностям. Поэтому одно и то же содержание получает у детей разных возрастов различные смысл.

В современной психологической литературе описаны различные виды игр, выделяемые и классифицируемые по разным основаниям.

Из всего этого многообразия мы остановимся подробнее на ролевых играх, так как именно этот вид игры является на наш взгляд наиболее значимым для воспитательного процесса.

Такая значимость задается субъект-субъектным характером отношений в ролевой игре, ее многоуровневостью (можно сказать, что ролевая игра – это одновременность двойного общения: реального и разыгрываемого, т.е. воображаемого), эмпатией и рефлексией, как важнейшими характеристиками ролевой игры, определяющими ее эффективность.

Эти специфические особенности ролевой игры создают наиболее благоприятные условия для изменения отношения человека к себе и к другим, изменения его психического са-

мочувствия, социального статуса, способов внутригруппового поведения, для формирования психологического климата группы в целом.

С этой точки зрения достаточно результативными являются специальные игровые кружки, в которые приглашаются все желающие и обязательно приглашаются дети, чье поведение нуждается в коррекции: неконтактные, заносчивые и т.п. Эти кружки образуются на базе одного-двух классов. Для младших подростков это могут быть кружки фантазеров, игры и т.п. Для старших – кружок общения. Нейтральное название позволяет сделать программу более гибкой, занятия – более разнообразными.

Понятно, что подбирая сюжеты и задания для игровых занятий, воспитатель должен четко представлять себе их цели и задачи, которые он собирается решать.

Другим необходимым условием эффективности групповых занятий является сформированный и развитый у воспитателя навык рефлексии процесса. Другими словами, в каждый момент воспитатель должен выйти и понимать не только то, что делают и говорят дети, но и то, что с ними происходит.

На сегодняшний день, накопленный арсенал игровых сюжетов и заданий позволяет решать практически все воспитательные и коррекционные задачи.

Описание конкретных игр можно без труда найти в специальной литературе. Поэтому мы опишем лишь некоторые формы.

А. Коммуникативные игры.

1. Интервью.

У каждого человека по очереди все желающие берут интервью. Каждому задают не более 5-7 вопросов. В одно занятие можно интервьюировать по 3-4 человека. В первые занятия следует дать участникам установку, что они могут отвечать с любой степенью откровенности. Можно с полной, можно частично, а можно отвечать вообще в маске - не за себя, а за другого. Это обязательное условие позволит снять напряжение и создать атмосферу доверительности. По мере продвижения занятия необходимость в "маске" отпадет сама собой.

Более сложным вариантом этого задания является "ролевое интервьюирование", когда вопросы задаются "от имени" детских работников, марсиан, директора школы и т.д.

2. Мнение.

У каждого человека по очереди все называют одно, но лучшее с точки зрения каждого в отдельности качество. Если участников значительно больше 8, то игру можно проводить в несколько этапов, чтобы охватить всех.

Задание можно трансформировать в "метафоры": мнение о каждом участнике оформляют метафорично: "колочка", "ребус", и т.д.

3. Жесты и мимика.

Эти игры позволяют развивать невербальные средства общения и способствуют снятию зажимов в общении.

Варианты:

а) Каждый участник при помощи рук показывает два противоположных состояния, например, печаль - радость, гнев - спокойствие и т.п.

б) То же самое при помощи мимики (без жестов).

в) То же самое при помощи мимики, жестов, позы.

г) Все разбиваются на пары. Каждый из пары получает записку с простым заданием, например, "написать письмо", "переставить стул в классе" и т.п. Получивши записку должен передать напарнику мимикой и жестами смысл задания. Второй должен выполнить понятое им перед всеми.

4. Видение других.

Это игра на внимательность друг к другу.

а) Один из участников садится спиной к аудитории. Он должен подробно описать внешним видом кого-либо из присутствующих - прическа, одежда, настроение и т.д.

Е. Сюжетно-ролевые игры.

1. Рассказ по кругу.

Ведущий начинает рассказывать что-либо вроде: "Однажды двое друзей как обычно возвращались из школы. И вдруг они увидели, что..." Дальше продолжает следующий и т.д. Заканчивает рассказ опять ведущий.

2. Проигрывание известных сказок.

Берется какая-либо общеизвестная сказка. Каждому дается определенная роль. Руководитель должен создать условия

для импровизации и поддерживать ее.

3. Защита фантастических проектов.

Добровольцам предлагается придумать (индивидуально или объединившись в группы по 3-5 человек) проекты на определенные темы: космический город, вездеход, звездолет и т.д.

Условия защиты таковы: оформление проектов не играет роли, абсолютная доброжелательность, автор проекта - хозяин положения.

Игровые занятия, при условии их правильной организации, нравятся детям всех возрастов. Часто после организации таких занятий их популярность начинает резко возрастать; если желающих оказывается много, то воспитателю следует ввести очередность "играющих" и "зрителей".

Все описанные задания и сюжеты можно отнести к косвенным методам воспитания.

Дети не подозревают и не должны подозревать о воспитательной цели занятий или игровых заданий. Им должно быть интересно. И все! Все остальное - это творческая задача воспитателя.

В заключение хотелось бы отметить, что возможны различные варианты курсов игровых занятий, игровых тренингов и т.п.

В союзе со школьным или детским психологом воспитатель может создавать программы игровых курсов под конкретную воспитательную задачу.

§ 2. Предупреждение конфликтов в процессе воспитания.

Любой методический прием, целостная методическая система создаются в процессе активной практической деятельности, как правило в течение многих лет, и, чаще всего, методом проб и ошибок. Не случайно опыт показывает, что даже самая лучшая методика, перенесенная без учета конкретных условий, без учета личностных особенностей учителя не дает ожидаемого эффекта.

Если учителя вооружить средством анализа педагогической ситуации, облегчить ему решение не только вопроса "как делать?", но и вопроса "почему именно так надо делать?", процесс распространения и обогащения новаторских методик может быть значительно усовершенствован.

В качестве одного из таких средств предлагается использовать конфликт-анализ, в основу которого мы ставим педагогику сотрудничества.

Если традиционную педагогику можно назвать педагогикой формирования, то педагогика сотрудничества — это педагогика развития способностей, раскрывающая в человеке возможность выполнения своего призвания.

В основе педагогики формирования лежит стремление подогнать личность под какой-то мифический социальный идеал. Все те черты и способности, которые не соответствовали данному, часто субъективному представлению об идеале, считались недостатками. Любые индивидуальные свойства рассмат-

ривались как помехи, как то, с чем надо бороться. К сожалению, система борьбы с недостатками, система всевозможных наказаний и различных способов подавления и принуждения разработана в нашем государстве довольно четко и продолжает действовать на различных уровнях, для разных форм объединения людей (производственные, военные, учебные и другие коллективы). Не хочется подвергать полному сомнению целесообразность существования данного подхода, но привычность, простота реализации, действие по инструкции и по правилу позволяют создавать видимость протекания активного воспитательного процесса, приводящего к формированию, в основном, конформистов, позволяют без особой работы мысли и души, применяя только наказания и награды, "кнут" и "пряник", создавать видимость бурной, активной деятельности.

Методы принуждения, как правило, порождают весьма разветвленную цепь конфликтов: между учителями и учениками; между учителями и родителями; родителями и их детьми. Методы принуждения проникают и в детскую среду, определяя отношения в коллективе класса или в уличных компаниях.

В основе педагогики сотрудничества лежит понимание первичности врожденных потенциальных качеств и способностей по отношению к воспитанию и обучению. Задача воспитания — ничего не навязывая, способствовать развитию этих потенций.

Основа конфликта всегда существует до его возникновения. Анализ конфликтов и конфликтных ситуаций, уяснение

истоков конфликтов позволяет не только понять происхождение многих успешных методических приемов, применяемых учителями, но и создавать свои, самостоятельно конструируемые "бесконфликтные" приемы.

Конфликт-анализ – это поиск и устранение основы конфликта, существующей в процессе педагогической деятельности, посредством изменения методики преподавания, организации рабочего пространства или изменения своей позиции в процессе общения.

В зависимости от решаемой задачи конфликт-анализ может быть использован при подготовке к уроку, при анализе и внедрении передового педагогического опыта, в процессе диагностики всей воспитательной системы работы учителя или какой-то ее части, в процессе семейного воспитания и в целом ряде других случаев.

3.2.2. Возрастной психогенез конфликтного поведения.

Развитие ребенка не является процессом равномерным. Существуют устойчивые, стабильные возрастные периоды и тогда изменения накапливаются постепенно и происходят практически незаметно. Однако, в результате постепенного накопления изменений возникает скачкообразное обнаружение новообразования – нового типа строения личности, ее деятельности, психического и социального изменения, его отношения к среде, его внутренней и внешней жизни, всего хода развития в данный период. В короткий промежуток времени ребенок меня-

ется весь в целом, в основных чертах личности. Такие этапы развития ребенка называют кризисами. Границы не всегда отчетливы. В этот период обнаруживается трудновосприимчивость к воспитанию, выпадение из системы педагогического воздействия, падение успеваемости, снижение работоспособности, возникают конфликты.

Как отмечает Л.С. Выготский, ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде.

Особенностью конфликтного поведения в кризисные периоды психического развития ребенка является его аффективный характер. Аффект взрослого человека, чаще всего, носит непатологический характер, поэтому стремительно и бурно протекающая сильная эмоция взрослого характера может быть предотвращена усилием воли. Аффект, вызванный психическими особенностями кризисного возраста ребенка, является в абсолютном большинстве случаев патологическим, т.к. его поведение в такой момент неподконтрольно его сознанию, и в особо крайних проявлениях может сопровождаться рядом произвольных, часто нелепых импульсивных актов, действий и даже амнезий.

Частота и глубина аффектов зависит от индивидуальных психических особенностей ребенка, а также от воздействия среды и воспитания.

В свою очередь, стратегия организации воспитания зависит от правильного решения проблемы периодизации детско-

го психического развития. Рассмотрим различные подходы к проблеме периодизации детского развития.

Л.С. Выготский дает следующую периодизацию детского развития (I6-A, с. 256).

Кризис новорожденности - 0-2 м.

Младенческий возраст - 2 м. - 1 г.

Кризис одного года

Раннее детство - 1 г. - 3 г.

Кризис 3 лет

Дошкольный возраст - 3 г. - 7 л.

Кризис 7 л.

Школьный возраст - 8-12 л.

Кризис 13 лет

Пубертатный возраст - 14-18 л.

Кризис 17 лет

В основу данной периодизации положено рассмотрение развития как непрерывного процесса самодвижения, характеризующегося непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Критерием перехода от одного периода развития к другому является новообразование, специфичное для данного этапа развития.

Выдающийся психолог Д.Б. Эльконин в основу периодизации психического развития положил представление о психическом развитии как о процессе противоречивом, протекающем не эволюционным путем, а путем перерывов непрерывности, возникновения в ходе развития качественно новых образований,

выявление как обязательных и необходимых переломных, критических точек в психическом развитии — важных объективных показателей переходов от одного периода к другому. При этом происходит смена ведущей деятельности, в которой и формируются психические новообразования, для того, чтобы ликвидировать отставание соответствующей линии развития (мотивационно-потребностной сферы или операционально-технических возможностей) (72, 62).

Чрезвычайно интересны периодизации развития ребенка, предложенные немецким исследователем В. Лаем, американцем Б. Споком и др.

Различные подходы к периодизации психического развития детей имеют общую ценность, заключающуюся в понимании неравномерности этого развития. Знание переходных, кризисных моментов в жизни ребенка позволит родителям и учителям быть готовыми к пониманию и определенной компенсации тех резких изменений, взлетов и падений, приводящих к обострению отношений между детьми и взрослыми, между детьми и всем остальным миром.

Рассмотрим особенности школьного возраста с точки зрения возможности появления конфликтных ситуаций. За основу мы берем периодизацию Л.С. Выготского.

Кризис 7 лет.

Ребенок 7 лет утрачивает детскую непосредственность. Он начинает манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил. В поведении появляется что-то нелепое, нарочитое, ис-

кусственное, вертлявость, клоунада. Поведение часто немотивировано — ребенок из себя строит шута.

Самой существенной чертой кризиса 7 лет можно назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка. (I6-A, с. 377).

В этом возрасте впервые возникает осмысленная ориентировка своих переживаний, новое отношение к себе. Переживание приобретает смысл. Радующийся понимает, что он радуется, сердящийся — что он сердит. Происходит обобщение переживаний. Новообразованиями является самолюбие и самооценка.

Изменились отношения к среде, а значит изменилась и сама среда, изменился ход развития ребенка.

Школьный возраст (8-12 лет).

Учебная деятельность для ребенка есть первая социально нормированная деятельность, в которую ребенок включается в организованном порядке. Изменяется его социальная позиция.

Отношение детей к учебе значительно изменяется от второго к пятому классу, причем эти изменения ярко выражены при переходе из начальной в неполную среднюю школу. Так, если во II-III классах дети, отвечая на прямой вопрос "Любишь ли ты учиться?", практически все дают положительные ответы, то в IV и V классах число положительных ответов заметно уменьшается, довольно много детей дают неопределенные ответы или как-то оговаривают положительные ответы.

Такое изменение отношения к учебе характеризуется, судя по анализу мотивировок детей, неудовлетворенностью и снижением интереса к ряду предметов, субъективным ощущением утомления, перегруженности, увеличения трудностей (I6-A , с. 65).

При возникновении конфликтов в процессе различных видов совместной деятельности дети этого возраста отдают предпочтение нормативным формам разрешения конфликтов. Нормы носят конвенциональный (договорный) характер, При выборе общего дела чаще всего происходит подчинение меньшинства большинству, но при распределении обязанностей предпочтение отдается жребию или очередности. Наиболее привлекательной нормой является очередность, так как она гарантирует всем участие в интересном деле, гарантирует определенное равноправие (I6-A , с. 63).

Испытывают изменения и представления детей о себе. Если для младших школьников в целом характерно равновесие позитивных и негативных суждений о себе, то у пятиклассников общая картина суждений о себе резко изменяется. Происходит бурный рост негативных самооценок. Треть опрошенных пятиклассников дали себе полностью отрицательные характеристики. В ответах недоумение, растерянность, они как бы не узнают самих себя. Даже если школьники этого возраста и отмечают в себе положительные черты, однако отрицательные черты в оценках явно преобладают (55 , с. 74).

Изменение поведения и самооценки подростков связано с изменением движущих сил. Подростковый возраст, это эпоха полового созревания, эпоха созревания биологических и культурных потребностей. Созревающий в биологическом отношении подросток теряет связи со средой. Изменяется вся система отношений со средой. Те вещи, явления, которые еще вчера не играли никакой существенной роли в жизни ребенка, выступают на первый план. Мир наполняется новым смыслом, а значит он изменяется. Наступает новый кризис в развитии.

Кризис 13 лет.

В этом период наблюдается падение школьной успеваемости, ухудшение прежде установленных навыков, особенно когда перед ребенком разворачивается продуктивная работа творческого характера.

Расширяется круг вещей, имеющих побудительную силу, сферы деятельности, прежде нейтральные, — определяют поведение. Вместе с новым внутренним миром для подростка возникает по существу и совершенно новый внешний мир (16-А, с. 20-21).

Этот период в целом характеризуется двумя основными чертами: во-первых, это есть период ломки и отмирания старых интересов, и, во-вторых, период вызревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы.

Кризис 13 лет — эта фаза, в течение которой подросток

изживает свое детство, фаза крушения прежних интересов, фаза общей неопределенной и различной раздражимости, повышенной возбудимости, быстрой утомляемости, острых и резких колебаний настроения, протеста, крушения авторитетов.

На базе новых влечений вызревают и новые интересы. В начале этого процесса можно наблюдать многообразие интересов. Из этого многообразия постепенно, путем дифференциации, выбирается и укрепляется некоторое основное ядро интересов (49, 25-26).

Кризис 13 лет можно назвать фазой второго негативизма или фазой отрицания. Подросток как бы отталкивается от среды, у него проявляется негативная установка по отношению к окружающему, к тому, что еще недавно составляло предмет его интереса; иногда негативизм протекает более мягко, иногда проявляется в форме разрушительной активности. Наряду с субъективными переживаниями (угнетенным состоянием, подавленностью, тоской, которая проявляется в записях, сделанных в дневниках и других документах, обнаруживающих внутреннюю, интимную жизнь подростка (эту фазу характеризует враждебность, склонность к ссорам, нарушения дисциплины (16-А, с. 27).

Негативизм в этом возрасте может и не наблюдаться совсем, но изменение интересов происходит всегда. Изменяется круг чтения, отношение к другому полу, к общественно-полезной деятельности и др.

Наряду с кризисными изменениями происходит стабилизация прежних приобретений и оформление зарождающихся элементов взрослого человека.

Основным новообразованием этого периода, по мнению Л.С. Выготского, является овладение подростком процессом образования понятий, переход к высшей форме интеллектуальной деятельности — к мышлению в понятиях (16-А, с. 52). Мышление в понятиях приводит к пониманию действительности, пониманию других и себя. Происходит переход от сознания к самосознанию. С помощью слов человек начинает понимать сам себя. Происходит самопознание в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями, мыслями.

Главнейшим новообразованием данного этапа является становление самосознания. Мышление приобретает рефлексивный характер.

Происходит расширение жизненного пространства ребенка. Этот процесс включает в себя познание мира как в географическом плане (походы, путешествия, экскурсии), так и расширение социального окружения (изменение социальных интересов, многообразие групп, в которые входит подросток). Впервые наступает осознание будущего, появляется жизненная перспектива. Возникают профессиональные намерения.

Ребенок уже не играет во взрослого, не подражает ему; он ставит себя в ситуацию взрослого в системе реальных отношений. Требуется признание своей самостоятельности, равенства при отсутствии для этого достаточных условий — физи-

ческих, интеллектуальных и социальных. Чувствителен к оценкам взрослых. Ничего не принимает на веру, появляется потребность в доказательствах.

Главной потребностью этого возраста является интимно-личное общение. Появление дружеских связей – первое личностное достижение подростка в сфере отношений. Общение может протекать в виде малосодержательных разговоров.

Старшие школьники озабочены тем, соответствуют ли они эталонам "мужественности" и "женственности". Учебные интересы и склонности становятся более определенными. Оформляются взгляды и убеждения. Активно развивается процесс самовоспитания. Усиливается потребность в интимной дружбе.

Поведенческие реакции подросткового возраста проявляются весьма многообразно. В целях управления поведением подростка эти реакции классифицируются на основе личностных особенностей подростков.

1. Пассивно-оборонительная реакция. Возникает при резком изменении ситуации и проявляется в отказе от игр, другой деятельности.

2. Реакция "оппозиции". Возникает как активный протест при непосильных требованиях, предъявляемых к подростку (отличная учеба, успеваемость, одновременные занятия спортом, музыкой, языками и т.д.). В этих случаях подросток активно сопротивляется, проявляет непослушание, дерзость.

3. Реакция компенсации. Развивается у подростка при слабости той или другой – физической или психической функций, которую он компенсирует более развитой функцией. Так, например, физическую слабость он может компенсировать отличной учебной, и наоборот.

4. Реакция гиперкомпенсации. Подросток развивает ту или иную слабую функцию и может достигать в этом отличных результатов.

5. Реакция имитации. Проявляется в подражании определенному лицу или образу. Чаще всего подросток подражает кому-либо из своих сверстников, более популярному и в чем-либо преуспевающему.

6. Реакция группирования. Стремление подростка в группу сверстников, увлечения – хобби, реакция, обусловленная сексуальным влечением (28 , с. 44).

3.2.3. Причины конфликтного поведения.

Как видно из анализа возрастной периодизации, истоки конфликтов в процессе воспитания следует искать в психологии.

Что же такое конфликт?

В словаре иностранных слов "конфликт" трактуют как (*conflictus*) столкновение противоположных интересов, взглядов, стремлений; распря, разногласие, спор, грозящий осложнениями.

Философы определяют конфликт как "определенный случай обострения противоречий".

Психологи подчеркивают, что столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида или в межличностных взаимодействиях связано с острыми отрицательными переживаниями.

Основа конфликта, чаще всего, существует до его возникновения, определяется различными причинами. Основой или причиной конфликтов в педагогике могут быть:

- причины, имеющие материальную основу или материальный объект;
- ситуации, в основе которых лежат ролевые отношения;
- неправильно выбранная позиция в общении;
- незнание, или пренебрежение психологическими основами познавательной деятельности, возрастными особенностями.

Возможны и другие причины, имеющие более специфический или частный характер.

В зарождении конфликта определяющими выступают сочетания объективных и субъективных факторов. Объект конфликта в сочетании с потенциальными участниками составляет конфликтную ситуацию.

Не всякая конфликтная ситуация перерастает в конфликт. Для перерастания необходимо, чтобы один из участников конфликтной ситуации воспринял бы ее ощущение угрозы, понял важность сложившейся ситуации, субъективную значимость противоречия, лежащего в основе конфликта, то есть

чтобы конфликтная ситуация приобрела для одного из участников "личностный смысл" или, как говорят психологи, признание. Осознание какой-либо ситуации как конфликтной связано с превышением индивидуального порога толерантности (лат. *tolerantia* терпение).

Если область разногласий предметна или определена, необходимость прийти к соглашению побуждает участников конфликта совместно, интенсивно обсуждая ситуацию, аргументы, различные точки зрения, часто сохраняя хорошие отношения, искать пути решения проблемы. Такое протекание конфликта можно назвать деловым спором.

В целом ряде случаев предмет конфликта может ясно не осознаваться, или протекание конфликта выходит за рамки деловых споров. Тогда процесс развития конфликта зависит от многих факторов, в том числе от позиции или, так сказать, "силы" участников. Сила участников конфликта определяется представительством, т.е. какую организацию или должность человек представляет, от чьего имени он участвует в конфликте. Сила участников заведомо может определить победу. Самая малая сила - когда человек защищает свои индивидуальные интересы. Самая большая, когда выступает от имени общества.

В процессе конфликта может произойти перераспределение сил, если снизится позиция соперника или будет подменен и объект конфликта.

Для примера приведем типичную схему конфликта между учителем и учеником.

Учитель: "Мне, к сожалению, приходится нередко говорить о том, что ученик нашего класса допустил..."

Ученик: "Вы все время делаете мне замечания и критикуете меня не за мои провинности. Вы никак не можете простить то, что я в прошлом году... вот и сводите со мной личные счёты".

Ситуация утрирована, но довольно типична. В данном случае предмет конфликта (учебно-воспитательная проблема) заменен на другой (личные отношения). Позиция учителя снижена за счёт перевода ее на индивидуальный уровень. Должностные или ролевые позиции учителя и ученика явно не равнозначны. Но личная позиция ученика может быть в этом случае и сильнее, учитывая специфику обвинения (сведение личных счётов с учеником), явно непопулярного в глазах учеников, учителей и родителей.

Таким образом, рассматривая "строение" конфликта, можно выделить три его оставшие части: зарождение конфликта, его развитие и разрешение.

В зависимости от типа конфликт может протекать и развиваться по-разному. Если любой деловой конфликт или цепь конфликтов не разрешаются или разрешаются длительное время, происходит "постеря" объекта конфликта, и он может перейти в так называемый эмоциональный конфликт. Значимость объекта конфликта для его участников теряется и заменяется не-

гательным отношением друг к другу. Даже в случае разрешения этого конфликта эмоциональная напряженность в коллективе обычно сохраняется, и положение стабилизировать не удастся. Поэтому конфликта нельзя избегать или его решение затягивать на долгое время.

Лучший способ разрешения конфликта – его предупреждение.

Если конфликты систематически вызываются одними и теми же причинами, необходимо целенаправленно изменить учебно-воспитательную ситуацию.

На субъективном уровне предупреждения сводятся к сглаживанию ролевых отношений учитель–ученик в сторону сотрудничества или сотворчества, к углублению научных основ индивидуального подхода.

Разрешение конфликта обычно происходит по следующей схеме: осознание причины и содержания; выработка путей разрешения; снятие избыточной эмоциональности.

Пути разрешения конфликта довольно однотипны.

1. Может быть изъят объект конфликта.
2. Один объект подменен другим.
3. Устранение одной стороны участников конфликта.
4. Изменение позиции одной из сторон.
5. Меняются характеристики объекта и субъектов конфликта.
6. Получение новых сведений об объекте или наложение на него дополнительных условий.

7. Недопущение непосредственного или опосредованного взаимодействия участников.

8. Участники придут к одному решению или обратятся к "арбитру" при условии подчинения любому его решению.

Существуют и другие пути разрешения. Следует учитывать, что если в основе конфликта лежат объективные причины, а происходит он на личностном уровне, попытки примирения без реорганизации и изменения объективной основы к положительным результатам не приведут.

Углублению конфликта может способствовать прерывание течения конфликта, в основе которого лежит объективная ситуация, без принятия эффективных конкретных действий по ее изменению. Конфликт загоняется в глубину, затухает, но в любой, даже самый неподходящий момент, может вспыхнуть, вовлекая в свой круговорот все новых людей, усиливая неприязненные отношения между ними.

Рассмотрим психологические основы разрешения конфликтов.

В психологии принято рассматривать три вида конфликтов: внутриличностные, межличностные и межгрупповые.

При внутриличностном конфликте противоборствуют различные тенденции в самой личности. Классическим вариантом внутриличностного конфликта является "хочу" (или "надо") и "не могу". Другим распространенным видом внутриличностного конфликта является ситуация морального выбора - выполнение одной нормы ведет к нарушению другой. Мы не ставим своей

целью рассматривать подробно внутриличностный конфликт, так как это, в основном, дело психотерапевтов или психоаналитиков. Следует заметить, что внешние или межличностные конфликты часто являются проявлениями в поведении человека его внутриличностного конфликта, или изменением его внутренней позиции и роли.

Американский психотерапевт Эрик Берн разработал так называемый транзакционный анализ, позволяющий понять механизм общения, деятельности и поведения людей, а также изучить и объяснить механизмы конфликтов, возникающих в процессе общения людей (7).

Э. Берн считает, что у каждого человека существует определенный набор поведенческих схем, который соотносится с определенным состоянием его сознания. Другому психическому состоянию, часто несовместимому с первым, соответствует и другой набор схем. Таким образом, существуют различные состояния Я, определяемые системой чувств и набором согласованных поведенческих схем.

Можно предположить, что человек располагает определенным, чаще всего ограниченным, репертуаром состояния своего Я. Эти состояния нельзя назвать ролями, так как они являются психологической реальностью.

Э. Берн разбивает репертуар этих состояний на следующие категории:

I. Состояния, сходные с образами родителей. У каждого человека были родители, и он хранит в себе набор состояний,

повторяющих состояние его родителей. Эти родительские состояния при некоторых обстоятельствах начинают активизироваться. Можно сказать: "Каждый носит в себе родителя!"

2. Состояния, автономно направленные на объективную оценку реальности, переработку информации. "В каждом человеке есть взрослый!"

3. Состояния, действующие с момента их фиксации в раннем детстве и представляющие собой архаические пережитки. Впечатления детских лет при определенных условиях могут активизироваться. "Каждый таит в себе маленького мальчика или девочку!"

Проявление этих состояний называют Родитель (Р), Взрослый (В) и Ребенок (Ре). Изобразим структурную диаграмму, включающую все компоненты личности.

Родитель — это состояние выполняет две функции: благодаря ей мы воспитываем своих детей; многие наши реакции стали автоматическими. Люди многое делают только потому, что "так принято делать". Это освобождает их от принятия множества тривиальных решений.

Взрослый — состояние, необходимое для жизни. Человек перерабатывает информацию и вычисляет вероятности, которые нужно знать, чтобы эффективно взаимодействовать с окружающим миром.

Р

В

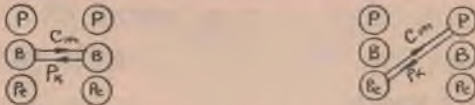
Ре

Ребенок - источник интуиции, творчества, спонтанных побуждений и радости.

Единицей общения по терминологии Э. Берна является транзакция. Если человек, находясь в группе, покажет каким-либо путем свою осведомленность о присутствии другого, это будет транзакционный стимул (С). Ответ на С будем называть транзакционной реакцией (Рк).

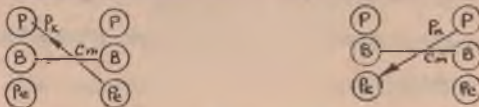
$$\text{Транзакция} = C_T + P_k$$

При нормальных человеческих отношениях стимул влечет за собой уместную, ожидаемую и естественную реакцию. Такую транзакцию называют дополнительной.



Пока транзакции дополнительные, процесс общения протекает гладко, неопределенно долго и, как правило, не зависит ни от природы транзакции, ни от ее содержания.

Если транзакции пересекутся, процесс общения прерывается, и это состояние будет соответствовать конфликту.



Таким образом, конфликтная ситуация заложена в самой структуре взаимодействующих личностей. Когда встречаются два человека, во взаимодействие включаются шесть состояний Я. Важно понять, какое из состояний во время этой встречи

активизировано и как они взаимодействуют. Основой конфликта являются различные состояния, а "провокацией" конфликта — пересекающиеся трансакции.

Трансакционный анализ конфликта важен потому, что конфликты, порождаемые в сфере общения, не имеют материализованного объекта, и потому причина конфликта обычно не осознается, и конфликт сразу переносится в эмоциональную сферу, общение прерывается и становится невозможным.

При подобных обстоятельствах следует временно отложить решение проблемы до тех пор, пока векторы S и R_k не будут приведены в порядок.

Немецки́й психолог Курт Левин рассматривал психологический конфликт как ситуацию, в которой на индивида одновременно действуют противоположно направленные силы равной величины (21 , с. 56).

Такой подход к конфликту у К. Левина базируется на концепции "жизненного пространства" — совокупности сосуществующих и взаимосвязанных факторов, определяющих поведение индивида в данное время. Оно охватывает и личность, и ее психологическое окружение, образуя единое психологическое поле. Другими словами, вокруг нас существует мир предметов, которые обладают определенной валентностью (привлекательностью).

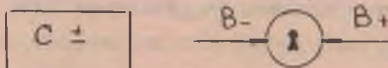
Соответственно своей концепции К. Левин рассматривает три типа конфликтной ситуации.

1. Человек находится между двумя положительными валентностями примерно равной величины. Это случай буриданова осла, умирающего от голода между двумя стогами сена:



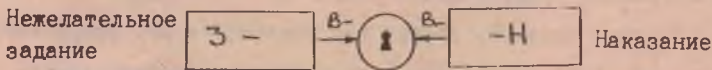
Этот тип конфликта разрешается довольно легко. Подход к одному привлекательному объекту сам по себе бывает достаточным, чтобы сделать этот объект доминирующим, при этом валентность не выбранной цели, как правило, понижается.

2. Один из двух векторов поля идет от положительной, а другой – от отрицательной валентности. В этом случае конфликт возникает только тогда, когда и положительная, и отрицательная валентность находятся в одном и том же месте.



3. Человек находится между двумя приблизительно равными отрицательными валентностями.

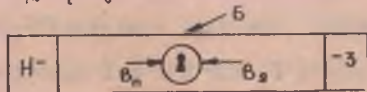
Характерным примером является ситуация наказания. Угроза наказания всегда создает конфликтную ситуацию.



В данном случае человек принимает попытку избежать обеих неприятностей, и поэтому существует неустойчивое равновесие. Наиболее примитивная попытка избежать одновременно и работы, и наказания – физический выход из поля (откладывание работы, увольнение). Может произойти замещение

одного задания другим, якобы более важным, или обман.

Сильное стремление выйти из поля порождает необходимость постановки барьеров (Б), мешающих уходу. Барьер ставится так, что человек получает свободу либо выполнив задание, либо подвергнувшись наказанию.



Наиболее примитивные барьеры – физические, но обычно это барьеры социальные – средства власти.

Часто барьеры ставятся жизнью в данной социальной общности, традициями семьи или школьной организации. Чем больше отрицательная валентность, тем прочнее должен быть барьер.

Привлекательность теории конфликтов К. Левина заключается в том, что он связал внутренний мир человека и внешний мир. Внешние воздействия приводят человека в состояние внутриличностного конфликта, в свою очередь приводящего к определенной активности, которая может способствовать порождению межличностного конфликта.

Свою интерпретацию конфликта и его роли в жизнедеятельности группы людей предложили французские ученые Робер М.-А. (псевдоним трех ученых: психолога, социолога и литератора) и Ф. Тильман (32 , с. 112-118). Они рассматривают групповой конфликт, определяя его как состояние потрясения, дезорганизации, по отношению к предшествующему равновесию. Конфликт – это регенератор новых структур (не обязательно лучших).

Группа стихийно изменяет свою структуру, только выйдя из состояния конфликта. Источник конфликта, по мнению ученых, находится чаще всего за пределами самой группы.

Робер и Тильман предлагают следующую классификацию источников конфликтов:

1. Личный конфликт. Источник конфликта группы А-Б находится либо в А, либо в Б, или в А и Б одновременно.

2. Межличностный конфликт. Источник конфликта кроется в отношениях между двумя или несколькими членами группы.

3. Конфликты принадлежности:

а) А и Б образуют группу внутри большой группы. Трудности большой группы могут сказаться на конфликте А и Б;

б) А и Б образуют одну группу, в то время как Б составляет группу также с В. Двойная принадлежность Б может вызывать конфликты в группе А-Б.

4. Межгрупповой конфликт. А и Б составляют группу. Они могут вступить в конфликт с другой группой. Внешний конфликт может породить конфликт внутренний.

5. Социальный конфликт. А и Б испытывают разного рода давления (религиозные, моральные, административные, экономические).

Последствия конфликтов в группе могут быть самыми различными. М.-А. Робер и Ф. Тильман называют следующие:

1. Образование подгрупп. Возникает, когда существует конфликт между двумя значительными членами группы (борьба за лидерство).

2. Удаление инакомыслящих членов. Если влияние одного из членов конфликта равно нулю или сильно уменьшается, группа стремится изгнать его, или он уходит сам.

3. Выбор "козла отпущения". Агрессивная разрядка напряжения направлена на одного человека или меньшинство, которых считают виновными в возникших трудностях.

4. Организационные изменения в группе:

а) происходит изменение групповой цели или фиксация общей цели (разрешение конфликта посредством новой формулировки цели);

б) изменения в плане действия, использование новых средств для достижения уже намеченной цели (предусматривается создание подкомиссий);

в) реформы структур групп (централизация или децентрализация).

5. Появление или смена руководителя. Старый руководитель может стать "козлом отпущения". Культурная модель — если группа "действует плохо", это вина руководителя. Изменение способа управления (от авторитарного к демократическому и наоборот).

6. Распад группы. Сила распада больше сил сплочения.

3.2.4. Разрешение межличностного конфликта.

Шарон и Гордон Боуэр в своей книге "Самоутверждение" описывают оригинальную методику разрешения большинства межличностных конфликтов. Метод состоит из четырех компонен-

тов: описания, выражения, определения и последствия. (Нашим источником в данном случае была книга выдающегося американского психолога Ф. Зимбардо "Застенчивость", потому мы не стали менять ситуации. Важен механизм).

Описание. Начните разговор с конкретного и максимально объективного описания ситуации, которая вас не устраивает:

"Мы договаривались, что ремонт будет стоить 35 долларов, а вы теперь требуете 110". "Последние три раза, когда мы вместе были на людях, ты начинал критиковать меня при всех".

Выражение. Вы скажите, что вы думаете и чувствуете в связи с таким поведением другого человека: "Я недоволен, потому что чувствую, что меня хотят провести", "Я чувствую себя обиженным и оскорбленным..."

Определение. Предложите иной вариант поведения: "Если вы не можете обосновать дополнительные затраты, я хотел бы, чтобы вы переписали счет согласно прежней договоренности", "Я хотела бы, чтобы ты воздержался от критики в мой адрес. Каждый раз, когда ты станешь меня упрекать, я дам тебе знать, что недовольна".

Последствия. Конкретно и ясно укажите, какое с вашей стороны последует вознаграждение, если человек изменит свое поведение. Бывает, что надо упомянуть и возможные негативные последствия, которые наступят, если поведение не изменится.

"Если мы поладим, я всем моим друзьям разрекламирую вашу мастерскую как наилучшую". "Если ты будешь добрее ко мне, то и я почувствую себя лучше. А хочешь, испеку твой любимый яблочный пирог".

Сделать такой сценарий наиболее эффективным можно, составив его заранее и отрепетировав. После того, как вы проделаете это несколько раз, вам уже нетрудно будет осуществить всю процедуру экспромтом.

А сейчас напишите сценарий конфликтной ситуации, которую вы бы хотели разрешить. Отрепетируйте и осуществите его, отметьте достигнутые результаты и продолжайте работать над усовершенствованием своего поведения.

(Приводится по: Ф. Зимбардо. Застенчивость. М., "Педагогика", 1991)

Мы не сомневаемся, что жизнь более разнообразна, чем наши, часто ограниченные, представления о ней. Тем не менее, основные понятия психологии конфликтов помогут увидеть не частности, а тенденции развития конфликтов и предполагаемые результаты или последствия, которые ^{они} вносят в жизнедеятельность человека или группы.

3.2.5. Конфликт-анализ педагогических ситуаций при подготовке учителя к уроку.

Конфликты между учителем и учениками имеют одну важную особенность и отличие от конфликтов, возникающих во взрослой среде. Неудовлетворенность детей в позитивных отношениях со взрослыми имеет многосторонние отрицательные

последствия для развития личности ребенка. Особенно часто конфликтные формы поведения возникают в подростковом возрасте, когда общение учителя с учениками строится на принципах, обеспечивающих учителю возможность контролировать, запрещать, наказывать, требовать подчинения и др.

Мы предлагаем использовать в процессе подготовки к уроку, в процессе освоения передового педагогического опыта конфликт-анализ как инструмент, позволяющий диагностировать предполагаемую педагогическую ситуацию или анализировать уже состоявшуюся с точки зрения возможности избежания или компенсации потенциальных конфликтных ситуаций. В обоих случаях конфликт-анализ поможет путем изменения методики урока, организации рабочего пространства или пересмотра позиции в общении защитить будущее от возможных ошибок.

В основе конфликт-анализа лежит понимание педагогики как идеи совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием и взаимоуважением, в исключении методов принуждения, в применении лишь таких методов, которые вовлекают детей в общий труд учения, вызывая радостное чувство успеха движения вперед, развития.

Мы не станем подробно рассматривать основы конфликтов между учениками и учителями, такие как:

– оценки успеваемости (в случае чрезмерно высоких, необоснованных и неодинаковых для всех требований);

- нетактичные поступки учителя (высмеивание ученика, разглашение доверенных тайн и личных проблем, высказывания, обесценивающие ученика);
- применение строгих наказаний;
- формализм и необоснованная строгость в выполнении своих обязанностей и в отношениях с учениками;
- вспыльчивость или агрессивность учителя.

Эти основы конфликтов названы учениками как наиболее вероятные и реальные. На наш взгляд, любой здравомыслящий и даже молодой учитель обязан избегать конфликтов, возникающих на этой почве, для этого не требуются особые профессиональные знания.

Мы рассматриваем конфликтные ситуации, в основе которых лежат привычки, традиционные методики, недостаток психологических знаний. Все причины конфликтов разделим на две группы: причины, имеющие материальную основу или материальный объект; идеальные причины (ролевые отношения, позиции в общении, психологические особенности познавательной деятельности и др.).

Одной из основных причин, имеющих материальную основу, является организация рабочего пространства.

Мы привыкли к шеренгообразному расположению учебных столов в классе, к тому, что ученики, в основном, сидят по двое. Считаем нормальным, что столы бывают прикреплены к полу.

В результате такой организации рабочего или точнее, учебного пространства вносится определенное неравноправие

между учениками. Они находятся на разном расстоянии от учителя, он может их удалять или приближать. Ученики, сидящие за задними столами, хуже видят и хуже слышат. Существует провоцирующая возможность спрятаться за спины товарищей, списать задание вместо его самостоятельного выполнения, заниматься посторонним делом. Учитель ограничен в применении различных форм организации познавательной деятельности, предлагаемых современной педагогикой.

Простейшим выходом из этих ситуаций является: разделение учебных зон на лабораторию, как место организации индивидуальной и групповой работы и место организации как совместного обучения, так и коллективной познавательной деятельности по освоению теоретических знаний; применение одноместных столов, позволяющих легко трансформировать расположение учеников по отношению друг к другу и к учителю (круг, полукруг, образование групп, индивидуальная работа).

Основанием для конфликтов может служить школьная форма, отношение к месту хранения тетрадей, учебников и справочной литературы (хранить в кабинете или носить домой), нехватка оборудования и приборов для организации выполнения индивидуальных практических работ и многое – многое другое.

К другой группе причин мы относим наличие ролевых ситуаций, таких как "учитель-ученик", если они трансформируются в ролевые отношения "исполнитель-контролер".

Если ученик по какой-либо причине не выполнил обязательного задания, он уже мысленно видит себя в противоборстве с человеком, его проверяющим, т.е. с учителем.

Избеганию конфликтов по этой причине способствует изменение формы, объема, продолжительности выполнения домашних заданий: выдача заданий на полугодие (что выучить, что решить, какие практические работы выполнить), указание сроков проверки выполнения заданий, применение идеи выбора в выполнении заданий, применение идеи выбора в выполнении заданий, игровых моментов—"плашка" в виде грибка или домика, применяемая Шаталовым.

Сглаживанию конфликтно-ролевых отношений служит новый подход к системе контроля и системе оценивания, применяемой на уроке.

Невозможность исправить отметку, выставленную в журнал, частая недоступность журнала для учеников и, вследствие этого, практически отсутствующий самоконтроль учеников за успеваемостью, все еще существующий способ выставления средних отметок обостряют отношения между учениками и учителем.

Применение листов открытого учета знаний, возможности исправления любой отметки в течение года, доступность и носильность выполнения заданий, изменение позиции учителя от "проверяющего до помощника и старшего товарища" в основном позволяют решить эти проблемы.

Использование в учебном процессе опоры (опорные сигналы, структурно-логические схемы и др.) способствуют снятию конфликтов, связанных со шпаргалками, списываниями и подсказками.

Особым видом являются конфликты, порождаемые в сфере общения. Они не имеют материализованного объекта, и поэтому причина конфликта часто не осознается и он сразу переходит в эмоциональную сферу, общение прерывается, так как становится невозможным.

Если учитель активизировал свое психическое состояние и соответствующий ему стереотип поведения в позиции "старший" и обращается к ученику, ожидая, что он должен находиться в позиции "младший", и не получает адекватной реакции, диалог обычно заканчивается фразой: "Это ты с кем так разговариваешь?"

Уместно вести диалог с учениками с позиций "равный"- "равный". Это не вопрос педагогической этики и педагогического такта - это психологическая реальность, определяющая подход учителя к познавательной деятельности: школярский, поучающий, если постоянной позицией в диалоге является "старший"- "младший", или совместное, равноправное участие, независимо от опыта и образования, в решении определенной проблемы, если позициями являются "равный"- "равный".

Причиной конфликтов могут быть и индивидуальные особенности учащихся, недооценка временного разрыва между психическими процессами понимания и запоминания и другие психологические факторы.

Учету индивидуальных способов восприятий учебного материала способствует ориентация подачи материала с направленностью на различные анализаторы (слуховой, зрительный, сенсомоторный и др.). Наиболее хорошо такой подход разработан в методике В.Ф. Шаталова. Он использует рассказ, рассказ с показом (опорный сигнал), перевод опорного сигнала, его раскраску, сравнение с учебником, тихий и магнитофонный опросы, громкий опрос и др.

Вариантность объяснения, временный разрыв между изучением теории (пониманием), контролем и применением знания на практике, порождаемая в результате этого психологическая уверенность учащихся в собственных силах снимает возможность возникновения многих конфликтов в этой сфере.

В процессе разрешения конфликта важное значение имеет реакция учителя на внезапно возникшую ситуацию, созданную учениками как результат отказа от выполнения принятых норм поведения. В подобных случаях ученики (часто неосознанно) стремятся перевести общение с учителем из сферы деловых взаимоотношений в сферу личностного взаимодействия. Это связано с желанием познакомиться с учителем как с личностью, с потребностью учеников в равноправном общении со взрослыми. Практически невозможно давать рецепты поведения учителя во всех экстремальных ситуациях. Опыт изучения таких ситуаций позволяет сделать вывод: наибольшего успеха в разрешении ситуационных конфликтов добиваются те учителя, которые не действуют в направлении сложившейся неоднознач-

ной "композиции" методом окрика, приказа, наказания, а используют и даже развивают ее, находя в каждой ситуации воспитательный потенциал. Для примера приведем рассказ молодой учительницы (15 , с. 75).

"Конфликт произошел между мной – учительницей рисования, только пришедшей в школу после окончания художественного училища, и учеником УП класса. Этот класс все учителя не любили: там были собраны самые трудные ученики... Я же была полна энтузиазма, тщательно готовилась к каждому уроку. На очередной урок я подобрала красивый натюрморт – вазу и яблоко, подробно объяснила, как надо строить рисунок. Когда все ученики приступили к работе, стала ходить от парты к парте и помогать ребятам в работе. И вдруг слышу за спиной похихикивание: оборачиваюсь и обомлела: на последней парте стоит кирзовый сапожник, а за партой сидит верзила и ухмыляется. Я смотрю на него в замешательстве и не знаю, что делать. Первым желанием было отругать ученика, но я сдержалась. А ученик только и ждал скандала. Он привык к этому. Подошла к нему, улыбаясь, спросила как его зовут (я еще не всех знала по имени). Затем, обратившись к нему по имени, спросила, собирается ли он рисовать сапог вместо поставленного мной натюрморта. Сказала, что расстояние между натурой и рисующим слишком близкое, принесла стул, поставила сапог на стул, села рядом и стала объяснять поэтапное построение изображения сапога. Помню, даже нашла в

нем цилиндрическое тело. А ученику (его звали Гришей) сказала, чтобы он сам постарался закончить рисунок: хорошо заштриховать и решить рисунок тонально. Гриша просидел весь урок в дырявом носке, но с рисунком справился. В конце урока я тихо сказала ему, чтобы он скорее надевал сапог, пока никто не заметил дырки. В конце урока я обычно разбираю рисунок каждого. Гришин рисунок я похвалила и назначила Гришу своим помощником. С тех пор мы подружились. А в классе теперь всегда была спокойная рабочая обстановка".

Объектом конфликта в данном случае является норма поведения ученика, ожидание стереотипного поведения со стороны учителя, выраженного в обращении к административным мерам. Конфликт был предотвращен в начальной стадии зарождения. Учитель не дал ему развиться, избежав привычного для ученика противодействия.

Рассмотрим еще одну ситуацию.

"Вхожу в класс и вижу: все ученики стоят на партах и сильно кричат. Я вначале был поражен происходящим и некоторое время не знал, что предпринять. Потом решительно направился к столу, бросил на пол портфель, прыгнул на стол и стал по журналу отмечать присутствующих. В классе сразу все стихло, и через минуту все учащиеся сели на свои места. С тех пор они не нарушали дисциплину".

Конечно, можно говорить об "удачных находках" учителей, но мы склонны говорить о закономерностях, в основе которых лежит не избегание конфликта, не его подавление силовыми

методами, а решение, в основе которого лежит уважение к себе и ученику, спокойствие, желание помочь детям почувствовать, что они достойны уважения, развить в них чувство собственного достоинства.

Идеальным фундаментом, на котором может покоиться наше отношение, общение с ребенком, должен являться принцип безусловного принятия ребенка, принцип, основанный на безоценочном отношении. Принимать ребенка таким, каким он есть, значит проявить к нему терпимость и одновременно стремиться понять его и помочь ему. Не нужно пытаться освободить его от каких-то врожденных качеств и свойств.

Русский философ В. Соловьев в своей небольшой работе "Несколько слов по поводу "жестокости" приводит следующий случай. Один кровожадный от природы человек, попав под влияние некоторого добродетельного и умного руководителя, становится совершенно несчастным человеком. Стихийные силы природы влекут его к кровопролитию, а влияние добродетельного и умного руководителя не допускает до кровопролития. Дело разрешилось довольно просто: добродетельный и умный руководитель поместил кровожадного героя на бойню мясником. Тут герой мог удовлетворять своим жестоким потребностям, делая вместе с тем общепольное дело (ЗІ, с. 51).

Страсти и наклонности, вложенные в человека природой, как бы они ни были безобразны, нуждаются только в известном приспособлении, чтобы сослужить обществу полезную службу.

§ 3. Личность педагога-воспитателя и его авторитет.

Умение руководить – это искусство. Особенно большого мастерства и таланта требует руководство детьми.

Эффективность жизнедеятельности любого коллектива, в том числе и ребячьего, определяется уровнем межличностных отношений, к числу которых следует отнести и отношения между педагогом и воспитанниками.

В этой связи необходимо проанализировать влияние авторитета и стиля работы педагога на управление детским коллективом. Можно со всей определенностью утверждать, что без авторитета нет достойного педагога-воспитателя. Недостаточно высоки авторитет или его отсутствие вызывают массу сложностей во взаимоотношениях педагога с учениками. Воспитатель же, пользующийся авторитетом, как правило, не имеет проблем коммуникации и сравнительно мягко реализует стоящие перед коллективом задачи.

Также значительное влияние на взаимоотношения с детьми оказывает стиль педагогического руководства. Умение воспитателя принимать решения, общаться с детьми, справляться с задачами и проблемами оказывает влияние не только на эффективность деятельности, но и на социально-психологический климат в коллективе.

3.3.2. Личность педагога и требования к ней.

Поскольку деятельность по руководству детским коллективом очень сложна и многопланова, то вполне естественно, что к педагогу предъявляются разносторонние требования.

Вся совокупность качеств, необходимых личности педагога, может быть подразделена на три части:

- 1) личные;
- 2) профессиональные и деловые;
- 3) административные и организаторские способности.

Личные качества. У каждого человека свой набор личностных качеств, делающих его пригодным к тому или иному виду работы. Вероятно, для педагога наиболее значительными личностными качествами являются: человечность, требовательность, справедливость, самокритичность, скромность, обязательность. Учителю должно быть присуще энергичное стремление к успеху дела, то есть он должен обладать здоровой амбицией, гордостью, стремлением к признанию заслуг детей.

От личных качеств педагога зависит не только успех работы с детьми, психологический климат в коллективе, но и отношение к учебе, другой деятельности каждого ребенка. Для педагога важно с самого начала наладить нормальные отношения с воспитанниками, найти верный тон общения, способность создавать хорошее настроение у детей.

К деловым и профессиональным качествам относятся те, которые необходимы педагогу для успешного выполнения возложенных на него обязанностей. Проявляются эти качества в

содержании и эффективности управленческих решений.

Деловые качества педагога характеризуются профессиональной подготовкой, знаниями по технологии обучения, воспитания, организации, управлению детским коллективом, психологии, педагогике, праву, а также практическими навыками и умением реализовать эти знания на практике. Профессиональные и деловые качества педагога это общая культура, техническая культура, экономическая, правовая, информационная, психологическая культура.

Организаторские качества. Педагог должен обладать административными способностями, то есть умением побуждать детей выполнять свои задания. Обычно этому способствует твердость характера, настойчивость, энергия. Он должен быть инициативным, то есть находить новые подходы к делу и иметь мужество осуществлять их. К организаторским качествам педагога относятся: деловитость, целеустремленность, оперативность, энергичность, умение организовать свой труд, поисковая активность, коммуникабельность, работоспособность.

Хотелось бы больше уделить внимания личным качествам педагога.

Безусловно, неотъемлемым элементом управленческой деятельности является помощь, которую воспитатель оказывает детям в их деятельности. В лице педагога ученики хотят видеть человека, чуткого и доброжелательного, с которым можно было бы посоветоваться по личным вопросам. Исследования показали, что 19,7% детей ценят своего воспитателя за то, что он умеет помочь им как в деятельности, так и в ре-

нении каких-то их личных проблем.

Среди личных факторов, сказывающихся на авторитете и влияющих на эффективность руководства, не последнее место занимает характер. Педагог постоянно имеет дело с людьми, и в зависимости от того, как он к ним относится, определяется их самочувствие, которое влияет и на отношение к деятельности и на жизнедеятельность детей. Характер педагога проявляется в стиле руководства, он также служит эталоном поведения для других.

В жизни нередки случаи, когда учитель, очень знающий и способный, не пользуется уважением детского коллектива, а потому не имеет успеха в работе. Иногда большие способности сочетаются с кичливостью, высокомерием. Такой педагог вольно или невольно принижает личное достоинство других людей, вызывает к себе чувство неприязни. Люди, даже маленькие, стремятся быть подальше от такого учителя, меньше показываться ему на глаза, чтобы избежать насмешек, взгляда свысока.

Не менее отрицательно влияют и такие черты, как мнительность и обидчивость, резкость, грубость, вспыльчивость и неуравновешанность, черствость и замкнутость, болтливость и неустойчивость и т.п.

Не менее важно и такое свойство характера, как сила, выражающая волю личности. Сила проявляется в напористости и настойчивости, способности к волевому усилию (только силу характера не следует смешивать с упрямством).

Важной чертой характера педагога является его общительность.

Разумеется, деятельность педагога – это не только принятие решений, но и постоянное общение с детьми. Наблюдения показали, что замкнутый учитель невольно создаёт вокруг себя атмосферу холодности и натянутости. Наоборот, общительный очень быстро сближается с членами коллектива. Наличие коммуникативных качеств у человека дает ему возможность успешно строить свои контакты с другими людьми, с учениками: располагать ребенка к откровенности, хорошо понимать его, учитывать психологическое состояние, уметь найти наиболее подходящие для каждого отдельного случая манеру и тон разговора.

Здесь надо отметить и ораторские способности учителя, позволяющие ему публично доносить свои мысли до аудитории, убеждать ее и заражать необходимым настроением.

Одной из наиболее сложных и "болезненных" разновидностей делового общения является спор воспитателя с детьми.

3.3.3. Стиль руководства.

Стиль руководства – это искусство обращения учителя с учениками. С психологической точки зрения – это манера или привычка поведения. Для педагога как личности, обладающей своей неповторимой индивидуальностью, стиль руководства – это его типичная и привычная манера принимать решения.

Мы часто спрашиваем себя: "Так ли я веду себя? Правильно ли поступил в данном случае? Может быть, нужно было посоветоваться с детьми?". Так мы формируем мнение о себе - свою самооценку, которая характеризует уровень нашего собственного достоинства или самоуважения. Педагогу, имеющему повышенное мнение о себе, бывает трудно работать с учениками. Но всё же это лучше, чем заниженное мнение о своих возможностях. Воспитатель с заниженной самооценкой просто не может руководить, хотя и не признаётся себе в этом. Чем точнее самооценка, тем выше уровень собственного достоинства, тем больше уверенность в себе. На основе самооценки формируется определённый стиль поведения и деятельности.

Каждый педагог оригинален как личность, но вместе с тем является и представителем определённого типа личности и в своей деятельности представляет тот или другой характерный стиль руководства.

Существуют классификации типов личности, типов характера, темперамента. Предприняты попытки создания классификаций типов руководителей, в том числе и в воспитании. Типы руководителей и соответствующие им стили руководства были впервые исследованы Куртом Левиным, которому принадлежат и названия основных типов: авторитарный, демократический, анархический.

Демократический руководитель требует спокойно. Деловито распределяет задания, принимая во внимание предложения учеников. Тон обращения - дружеский. Он следит за тем, чтобы никто не уклонялся от работы, от общего дела. Затем ещё раз объясняет воспитанникам задание, но не подгоняет. Особо обращает внимание на равномерное течение деятельности, а не на её темп. Он постоянно бывает в детском коллективе, который, таким образом, никогда не бывает предоставлен самому себе. К демократическому стилю педагога предрасполага-

ют такие черты личности, как объективность и оценки своих возможностей, уравновешенность, подвижность и гибкость ума, доброжелательность, чуткость, внимательное отношение к детям.

Авторитарный педагог требует прямо, в резкой, часто грубой форме. Нередко слышится угроза. Неприветливый тон. Похвалы и порицания субъективны.

Невмешивающийся педагог не включается в деятельность детского коллектива. Ученики предоставлены свободному общению с себе подобными. Воспитания не происходит.

Может ли тип воспитателя – руководителя изменяться?

Безусловно. Хотя всякий тип – это устойчивое психическое образование, он всё же может изменяться в зависимости от пластичности личности и обстоятельств.

Сейчас можно расширить классификацию стилей педагогического руководства. Нам хотелось бы утвердить такой стиль педагога, как контактный (убеждающий). Такой стиль проявляется в том, что педагог, приняв решение и распределив обязанности между детьми, ищет индивидуальный подход к каждому воспитаннику, объясняя его роль в достижении общих целей: почему дело поручено именно ему, что означает качественное выполнение этого задания и т.д. Хотя этот метод трудоёмок, но он позволяет реализовать скрытые резервы детского коллектива и каждого воспитанника.

Важным показателем стиля воспитателя является характер его обращения к ученикам, который может иметь форму:

- приказа ("Сделайте!", "Сходите", "Принесите!");
- просьбы ("Сделайте, пожалуйста!", "Прошу подготовить");
- убеждения ("Надо обязательно сделать, потому что это важно для...");
- обращения за советом ("Как ты думаешь?", "Не сможешь ли?") и т.д.

Форм обращения к воспитанникам влияет на дисциплину в ребячем коллективе, их инициативу, удовлетворённость своей деятельностью в группе.

На стиль руководства оказывает воздействие и характер педагога, определяемый во многом темпераментом. Замечено, что люди самолюбивые, самоуверенные, к тому же по темпераменту неуравновешенные и агрессивные (холерики) склонны к авторитарному стилю руководства, который неблагоприятно сказывается на климате детского коллектива. Этот стиль характерен и для тех педагогов, которые ощущают комплекс неполноценности. Авторитарностью они стремятся скрыть собственную слабость, ограниченность. При этом, на наш взгляд, нужно учитывать, что твёрдый стиль не всегда достоин осуждения. Если он компенсируется

принципиальностью, справедливостью, постоянной и умелой заботой о воспитанниках, глубиной знаний, то он вполне эффективен. Холериков, как показывает практика, нецелесообразно назначать в те воспитательные структуры, где нужен кропотливый анализ при решении педагогических проблем. Им не будет сопутствовать успех. Это оказывает отрицательное влияние на детей, т.к. они привыкают действовать без инициативы, своего мнения не высказывать. Холерик-воспитатель остаётся в одиночестве.

Правильный стиль руководства ведёт к усилению авторитета воспитателя. Авторитет – это то доверие, которым пользуется педагог. Укрепление авторитета – составная часть правильного стиля руководства. Вопрос о стиле – это, по существу, вопрос о качестве и эффективности во всех сферах педагогической деятельности, о методах и средствах воздействия на развитие познавательной, трудовой, творческой активности, на воспитание детей.

3. 5. 4. Авторитет педагога.

Важным элементом в руководстве детским коллективом является авторитет педагога. Чем выше авторитет, тем эффективнее осуществляется взаимосвязь между воспитателем и коллективом.

Авторитет основывается на знаниях, опыте, мировоззрении, моральных качествах личности. Авторитет воспитателя, связанный с выполнением его основных профессиональных функций (учитель, руководитель кружка, секции) должен подкрепляться личным авторитетом. Он подвергается постоянной проверке. Единичный успех не даёт гарантии сохранения авторитета на длительный срок. Чем выше авторитет педагога, тем сильнее он будет воздействовать на своих воспитанников.

Педагог приходит в детский коллектив, обладая определённым уровнем компетентности, специфичными личными качествами и способностями. Эти его индивидуальные характеристики преломляются в стиле руководства. В процессе этого воздействия, в зависимости от его эффективности, возникает или не возникает авторитет воспитателя в детском коллективе.

Для возникновения авторитета необходимо, чтобы каждая характеристика деятельности педагога вызвала позитивную реакцию со стороны всех или большинства его воспитанников. Такой реакцией на компетентность руководителя служит доверие детей, на стиль педагога – одобрение, на выполнение им своих функций – согласие, на личные качества – уважение. Если эти реакции имеются, то можно считать, что ожидания детского коллектива к воспитателю оправданы им, и тогда сочетание доверия, согласия, одобрения и уважения аккумулируется в личном авторитете воспитателя. Если же таких реакций нет или они противоречивы, то у педагога либо вообще нет авторитета, либо он недостаточен.

Авторитет — это общепризнанное неформальное влияние лица, основанное на знаниях, нравственных достоинствах, опыте. Авторитет должен основываться на единстве интересов, целей и задач всех членов детского коллектива. Иногда понятие "авторитет" соотносят с понятием "власть". Энциклопедия определяет власть как способность и возможность осуществлять свою волю, оказывать решающее воздействие на деятельность, поведение людей с помощью какого-либо средства — авторитета, права, принуждения. При таком подходе авторитет есть одна из форм осуществления власти. Нелепа позиция некоторых руководителей разного уровня, полагающих, что власть в авторитете не нуждается, ибо власть сама по себе авторитет.

Несомненно, авторитет и власть взаимозависимы, но первое может существовать и без второго. Если у педагога есть авторитет, то воспитанники не только выполняют его распоряжения, приказы, но и выполняют их добровольно, а в другом случае нуждаются если не в постоянном, то, по меньшей мере, в систематическом подкреплении силой принуждения.

Природа авторитета такова, что его невозможно утвердить приказом, силой, его завоевывает педагог, который предстаёт перед детьми как человек, наделённый умом, знаниями, волей, принципиальностью, человек требовательный, справедливый. Быстро приобретает и укрепляет свой авторитет тот, кому удаётся найти правильный стиль общения с коллегами — учителями, детьми, их родителями, кто вызывает доброжелательную реакцию воспитанников.

Развитие подлинных отношений сотрудничества, доверия между педагогом и детьми является одним из важнейших требований для приобретения и сохранения авторитета. Воспитатель только в том случае может завоевать доверие детского коллектива, если он пользуется

уважением всех членов коллектива, привлекает к решению общих задач всех детей, справедливо оценивает успехи каждого, умеет сделать для себя правильные выводы из неудач и если его слова не расходятся с делом. Для того чтобы укрепить авторитет, воспитатель должен последовательно повышать требования ко всем членам детского коллектива. Если же педагог нетерпелив, непоследователен, заносчив, несправедлив и груб по отношению к детям, то такому воспитателю лишь непродолжительное время будут оказывать формальное уважение, а подлинным авторитетом подобный педагог пользоваться не будет.

Авторитет – это общественное признание личности, оценка детским коллективом соответствия субъективных качеств воспитателя объективным требованиям деятельности. Педагог, располагающий истинным авторитетом, всегда имеет своё лицо, поэтому не следует копировать стиль других воспитателей, своего предшественника, ибо подделка не бывает лучше оригинала. Детям импонирует педагог, смело принимающий решения, не пытающийся уйти от ответственности, способный идти на оправданный риск, не боящийся активности учеников и всячески поощряющий их полезную инициативу.

Авторитет воспитателя в огромной мере зависит от умения проявлять заботу о детях, создавать условия, позволяющие им самореализоваться. Именно такие качества служат лакмусовой бумажкой, определяющей характер восприятия ими педагога и отношение к нему. Уместно помнить, что авторитет воспитателя – величина переменная: его не поздно никогда завоевать, но куда легче его потерять. Учитель не может оставаться авторитетным, опираясь лишь на ранее накопленный опыт. Необходимо постоянное совершенствование своих профессиональных, личностных качеств. Необходимо постоянное движение вперёд. Движение вместе с детьми.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.

Одним из психолого-педагогических методов совершенствования воспитательной работы является изучение личностных особенностей школьников, их внутреннего мира, интересов и потребностей, способностей, темперамента и т.д. Чем полнее в воспитательной работе учитываются психологические особенности учащихся, межличностные отношения, тем сильнее включённость детей в жизнь и деятельность воспитательного коллектива, тем активнее становится их позиция, тем сильнее воспитательный эффект организации их жизнедеятельности.

Изучение психологического облика личности включает выявление потребностно-мотивационной сферы /это вопрос о направленности личности, о её установках и тенденциях, потребностях, интересах и идеалах/, особенностей мышления, характера, способностей и т.п.

Процесс психолого-педагогического исследования осуществляется в формах трудовой, игровой, учебной деятельности самыми различными методами. Нами предлагается набор психологических методик, собранный и систематизированный преподавателем кафедры педагогики и психологии университета Зоткиным Н.В.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ.

Предлагаемая методика содержит опросник Г.Айзенка /подростковый вариант/, классификацию в зависимости от соотношения результатов шкалы нейротизма и шкалы экстраверсии, описание особенностей каждого типа и основное направление тактики взаимоотношений с подростками каждого типа. Автор методики - Т.В.Маталина /Санкт-Петербург/.

Методика рассчитана на учащихся в возрасте 12-17 лет. Соответственно она может использоваться:

I. При формировании классных коллективов;

2. при знакомстве с отдельными учащимися;
3. в педагогической практике в целях коррекции взаимоотношений "ученик-учитель" и "ученик-класс";
4. в профотборе молодёжи на различные типы профессий /в частности на профессии типа "человек-человек".

Используемый в методике тест-опросник был создан английским психологом Гансом Айзенком. На основе анализа ряда исследований он пришёл к выводу, что всю совокупность описывающих человека черт можно представить посредством двух главных факторов: экстраверсии-интроверсии и нейротизма. Первый из этих факторов биполярен и представляет собой характеристику индивидуально-психологического склада человека, крайние полюса которого соответствуют ориентации личности либо на мир внешних объектов /экстраверсия/, либо на внутренний субъективный мир /интроверсия/. Принято считать, что экстравертам свойственна общительность, импульсивность, гибкость поведения, высокая инициативность /но малая настойчивость/ и высокая социальная адаптивность. Интровертам же, наоборот, присущи необщительность, замкнутость, социальная пассивность /при достаточно большой настойчивости/, склонность к самоанализу и затруднения в социальной адаптации. Второй фактор - нейротизм - описывает некоторое свойство-состояние, характеризующее человека со стороны эмоциональной устойчивости, тревожности, уровня самоуважения и возможных вегетативных расстройств. Фактор этот также биполярен и образует шкалу, на одном полюсе которой находятся люди с чрезвычайной эмоциональной устойчивостью, зрелостью и прекрасной адаптированностью; а на другой - чрезвычайно эмоционально неустойчивый, нервный /импульсивный/ и плохо адаптированный тип. Большая часть людей располагается между ними, ближе к середине /согласно нормальному распределению/.

Этапы работ: 1. Проведение теста Айзенка.

2. Обработка результатов.

3. Градация результатов по таблице типов.

ИНСТРУКЦИЯ: Ответьте на предлагаемые вопросы "ДА" или "НЕТ". Отвечайте быстро и точно. Помните, что нет хороших или плохих ответов. Все вопросы направлены на выяснение вашего обычного способа поведения.

ОПРОСНИК АЙЗЕНКА.

1. Любишь ли ты шум и суету вокруг себя ?
2. Часто ли ты нуждаешься в друзьях, которые могли бы тебя поддержать?
3. Ты всегда находишь быстрый ответ, когда тебя о чём-нибудь просят?
4. Бывает ли так, что ты раздражён чем-либо?
5. Часто ли у тебя изменяется настроение?
6. Верно ли, что тебе легче и приятнее с книгами, чем с ребятами?
7. Часто ли тебе мешают уснуть разные мысли?
8. Ты всегда делаешь так, как тебе говорят?
9. Любишь ли ты подшучивать над кем-нибудь?
10. Ты когда-нибудь чувствовал себя несчастным, хотя для этого не было настоящей причины?
11. Можешь ли ты сказать о себе, что ты весёлый, живой человек?
12. Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе?
13. Верно ли, что ты часто раздражён чем-нибудь?
14. Нравится ли тебе всё делать в быстром темпе /если же, наоборот, склонен к неторопливости, ответь "нет"/?
15. Ты переживаешь из-за всяких страшных событий, которые чуть было не произошли, хотя всё кончилось хорошо?
16. Тебе можно доверить любую тайну?
17. Можешь ли ты без особого труда внести оживление в скучную компанию сверстников?
18. Бывает ли так, что у тебя без всякой причины /физические нагрузки/ сильно бьётся сердце?
19. Делаешь ли ты обычно первый шаг для того, чтобы подружиться с кем-нибудь?

20. Ты когда-нибудь говорил неправду?
21. Ты легко расстраиваешься, когда критикуют тебя и твою работу?
22. Ты часто шутишь и рассказываешь смешные истории своим друзьям?
23. Ты часто чувствуешь себя усталым?
24. Ты всегда сначала делаешь уроки, а всё остальное потом?
25. Ты обычно весел и всм доволен?
26. Обидчив ли ты?
27. Ты очень любишь общаться с другими ребятами?
28. Всегда ли ты выполняешь просьбы родных о помощи по хозяйству?
29. У тебя бывают головокружения?
30. Бывает ли так, что твои действия и поступки ставят других людей в неловкое положение?
31. Ты часто чувствуешь, что тебе что-нибудь надоело?
32. Любишь ли ты иногда похвастаться?
33. Ты чаще всего сидишь и молчишь, когда попадаешь в общество незнакомых людей?
34. Волнуешься ли ты иногда так, что не можешь усидеть на месте?
35. Ты обычно быстро принимаешь решения?
36. Ты никогда не шумишь в классе, даже если нет учителя?
37. Тебе часто снятся страшные сны?
38. Можешь ли ты дать волю чувствам и повеселиться в обществе друзей?
39. Тебя легко огорчить?
40. Случалось ли тебе плохо говорить о ком-нибудь?
41. Верно ли, что ты обычно говоришь и действуешь быстро, не задерживаясь особенно на обдумывание?
42. Если оказываешься в глупом положении, то потом долго переживаешь?
43. Тебе очень нравятся шумные и весёлые игры?
44. Ты всегда ешь то, что тебе подают?

45. Тебе трудно ответить "нет", когда тебя о чём-нибудь просят?
46. Ты любишь часто ходить в гости?
47. Бывают ли такие моменты, когда тебе не хочется жить?
48. Был ли ты когда-нибудь груб с родителями?
49. Считают ли тебя ребята весёлым и живым человеком?
50. Ты часто отвлекаешься, когда делаешь уроки?
51. Ты чаще сидишь и смотришь, чем принимаешь активное участие в общем веселье?
52. Тебе обычно бывает трудно уснуть из-за разных мыслей?
53. Бываешь ли ты совершенно уверен, что сможешь справиться с делом, которое должен выполнить?
54. Бывает ли, что ты чувствуешь себя одиноким?
55. Ты стесняешься заговорить первым с новыми людьми?
56. Ты часто спохватываешься, когда уже поздно что-нибудь исправить?
57. Когда кто-нибудь из ребят кричит на тебя, ты тоже кричишь в ответ?
58. Бывает ли так, что ты иногда чувствуешь себя весёлым или печальным без всякой причины?
59. Ты считаешь, что трудно получить настоящее удовольствие от оживлённой компании сверстников?
60. Тебе часто приходится волноваться из-за того, что ты сделал что-нибудь не подумав?

Характерологические проявления	!	Пути коррекции
I	!	2

Тип № I

Э: 0-4 ; Н: 0-4

Безмятежный, мирный, невозмутимый. Воспитателей беспокоят мало, а В группе скромн. Дружбу не навязывает, но и не отвергает, если ему предложат. Склонен к уп- ников. Главное в подходе - повы-

рямству, если ощущает свою правоту. Не смешлив. Речь спокойная. Терпелив. Хладнокровен.

сильную самооценку посредством привлечения внимания группы к данному человеку. Желательно, чтобы у индивида была возможность выбора темпа работы. Подчеркивать ценность таких качеств, как скромность, хладнокровие.

Тип № 2

Э: 20-24; Н: 0-4

Радостный, общительный, разговорчивый. Любит быть на виду. Оптимист, верит в успех. Поверхностен. Легко прощает обиды, превращает конфликты в шутку. Впечатлителен, любит новизну. Пользуется всеобщей любовью. Однако, поверхностен, беспечен. Прихотлив. Артистичен. Не умеет добиваться результатов /увлекается, но быстро остывает/.

Поощрять трудолюбие, использовать природный артистизм и склонность к новизне. Желательно исподволь приучать к настойчивости, дисциплине, организованности /например, предлагая оригинальные задания/. Рекомендуется помочь организовать время /кружковой работой, участием в экспедициях и т.д./.

Тип № 3

Э: 20-24; Н: 20-24

Активный, имеет хорошо развитые бойцовские качества. Насмешлив. Стремится общаться со всеми "на равных". Очень честолюбив. В случае несогласия с позицией более старшего принимает активно противоборствующую позицию.

Основная тактика - подчеркнуть уважение. Взаимоотношения следует строить на убеждении, спокойном доброжелательном тоне общения. При аффективном поведении возможна ироническая реакция. Не следует "выяснять отношения" в момент кон-

Не выносит безразличия в свой адрес.

фликта. Лучше обсудить проблемы позже в спокойной ситуации. При этом желательно акцентировать внимание на проблеме и на возможности решить её без особого эмоционального напряжения. Подросткам данного типа необходима возможность проявления организаторских способностей, а также реализация энергетического потенциала /спортивные достижения и т.п./.

Тип № 4

Э: 0-4; Н: 20-24

Тип беспокойный, настороженный, неуверенный в себе. Ищет опеки. Необщителен, поэтому имеет смещённые оценки и самооценки. Высокоранимый. Адаптация идёт длительно, поэтому действия замедленны. Не любит активный образ жизни. Созерцатель.. Часто склонен к философии. Легко драматизирует ситуацию.

Стремиться поддержать. Оградить от насмешек. Выделять положительные стороны /вдумчивость, склонность к монотонной деятельности/. Подобрать деятельность, не требующую активного общения, строгой временной регламентации, а также не включённую в жёсткую систему субординации. Активизировать интерес к окружающим. Исподволь сводить с людьми доброжелательно-энергичными.

Тип № 5

Э: 0-4; Н: 4 - 8

Созерцателен, спокоен. Имеет низкий уровень заинтересованности в

Остро нуждается в повышении самооценки, это разрушает безразличие

реальной жизни, а значит и низкие достижения. Направлен на внутренние выдуманные или вычитанные коллизии. Послушно-безразличен.

и повышает уровень притязаний, а, следовательно, качество работы и учёбы. Желательно найти сильные стороны /способности, задатки/, чтобы как-то увлечь работой.

Тип № 6

Э: 0-4 ; Н: 16-20

Сдержанный, робкий, чувствительный, стесняется в незнакомой ситуации. Неуверенный мечтательный. Любит философствовать, не любит многолюдья. Имеет склонность к сомнениям. Мало верит в свои силы, мер, помощи кому-то более слабому. В целом уравновешен. Не склонен паниковать и драматизировать ситуацию. Тревожный. Часто пребывает в нерешительности, склонен к фантазиям.

Стараться поддерживать, опекать, подчёркивать перед группой положительные качества и проявления /серьёзность, воспитанность, чуткость/. Можно увлечь идеями /наприсомнениям/. Это повысит самооценку, даст повод к более оптимистическому ощущению жизни.

Тип № 7

Э: 0-4 ; Н: 8-16

Человек скромный, активный, направленный на дело. Справедливый, преданный друг. Очень хороший, умелый помощник, но плохой организатор. Застенчив. Предпочитает оставаться в тени. В компаниях, как правило, не состоит. Дружит вдвоём. Взаимоотношениям придаёт большое значение.

В деятельности желательно предоставить свободный режим; поощрять, это активизирует инициативу. Постараться раскрепостить, чтобы действовал самостоятельно, а не по указке /по природе подчиняем/. Избегать публичной критики. Внушать уверенность в своих силах и правах. Не допускать слепой веры

Иногда скучновато-морализирующий. в чей-либо авторитет.

Тип № 8

Э: 4-8; Н: 0-4

Человек спокойный, склонный к об-
щению в компаниях. Эстетически
одарённый. Скорее созерцатель,
чем деятель. Уравновешенный. Без-
различный к успехам. Любит жить
"как все". Во взаимоотношениях
ровен, но глубоко переживать не
умеет.. Легко избегает конфлик-
тов.

Главная задача - активизировать
потребность в деятельности. Найти
занятие, могущее заинтересовать
/скорее это нечто, связанное с ху-
дожественными проявлениями/. По-
ощрять успехи. Желательно чаще об-
щаться с ребёнком, обращая внима-
ние на развитие социального ин-
теллекта.

Тип № 9

Э: 8-16; Н: 0-4

Активный, жизнерадостный, общи-
тельный. В общении неразборчив .
Легко попадает в асоциальные
группировки вследствие плохой
сопротивляемости дезорганизующим
условиям. Склонный к новизне, лю-
бознательный. Социальный интел-
лект развит слабо. Нет умения
строить адекватные оценки и са-
мооценки. Часто нет твёрдых прин-
ципиальных установок. Энергичен.
Доверчив.

Режим желателен более жёсткий, мо-
билизирующий. Установить доброжела-
тельные отношения, но подросток
должен чувствовать, что за ним на-
блюдают. Стремиться направить энер-
гию в полезное дело, например,
увлечь глобальной идеей достичь
чего-то /поступить в престижный
ВУЗ и т.д./. Однако, в этом слу-
чае необходимо вместе распланиро-
вать предстоящую работу, фиксиро-
вать сроки и объёмы и жёстко кон-
тролировать выполнение. Желатель-
но подростка данного типа ввести
в состав группы или бригады с

сильным лидером и позитивными установками.

Тип № 10

Э: 16-20; Н: 0-4

Артистичен, любит развлекать. Не достаточно настойчив. Общителен. Неглубок. Уравновешен.

Поддерживать усилия, направленные на достижение интересных целей /у самого хватает инициативы выбрать какое-то занятие или цель, но не хватает упорства/. Поощрять артистизм, но недопускать клоунства.

Тип № 11

Э: 20-24; Н: 4-8

Активный, общительный, благородный. Честолюбивый. Легко соглашается на рискованные развлечения. Не всегда разборчив в друзьях, в средствах достижения цели. Благороден. Часто энергичен, обаятелен. Имеет организаторские склонности.

Поощрять и развивать организаторские способности. Может быть лидером, но надо контролировать. Удерживать от зазнайства. Лидерское положение в коллективе легко управляет разболтанность, лень. Любит быть "на коне". Можно допускать коллективную критику в случае необходимости.

Тип № 12

Э: 20-24 ; Н: 8-16

Легко подчиняется дисциплине. Обладает чувством собственного достоинства. Организатор. Склонен к искусству, спорту. Активен. Влюбчив. Легко увлекается людьми и событиями.

Лидер по натуре, как эмоционального, так и делового плана. Надо поддерживать лидерские усилия, помогать, направлять в деловом и личном плане.

Тип № 13

Э: 20-24; Н: 16-20

Сложный тип. Тщеславен, энергичен, Цель старшего - держать подростка-жизнерадостен. Не имеет, как правило, ка "в рамках", так как тот высокой духовной направленности. склонен к зазнайству, подчинению себе окружающих. Действовать лучше спокойно и твёрдо. Выделять других, подчёркивая положительные личностные качества. Можно предложить роль организатора. При этом требовать выполнения обязанностей. Желательно эстетическое воспитание.

Тип № 14

Э: 16-20; Н: 20-24

Властный, мнительный, подозрительный, педантичный. Всегда стремится к первенству. Мелочный. Наслаждается любым превосходством. Язвительно-желчен. Склонен к насмешке над более слабым. Мстителен, пренебрежителен, деспотичен. Утомляем. Нельзя относиться равнодушно. Можно относиться дружелюбно, можно - с иронией. Дать возможность занять лидерское положение, однако, при этом следует выбрать пост, на котором он больше внимания уделял бы бумагам, чем людям. Поощрять волю и упорство. При этом подростку желательно воспитывать в себе позитивное эмоциональное отношение к окружающим и позитивные установки.

Тип № 15

Э: 8-16; Н: 20-24

Вечно недовольный, ворчливый, Желательно наладить хотя бы мини-

склонный к придиркам. Мелочно-требовательный. К язвительности не склонен. Легко обижается по пустякам. Часто хмурый, раздражителен. Завистлив. В делах неуверенный. В отношениях - подчинённый. Перед трудностями пасует. В группе, классе держится в стороне. Злопамятный. Друзей не имеет. Сверстниками командует. Голос тихий, резкий.

малыню взаимоотношения. Это легче сделать, основываясь на мнительности данного человека. Можно интересоваться его самочувствием, успехами в доверительной беседе. В качестве какой-то общественной нагрузки, позволяющей иметь опору во взаимоотношениях, можно дать канцелярскую работу /педантические свойства позволяют делать её хорошо/. Поощрять за исполнительность при всём коллективе, что позволит как-то наладить отношения со сверстниками. Подростки такого типа требуют постоянного внимания и индивидуального взаимодействия.

Тип № 16

Э: 4-8; Н: 20-24

Высокочувствительный тип, недоверчивый, застенчиво-страстный, молчаливый, замкнуто-обидчивый. Самолюбивый, независимый, имеет критический ум. Пессимист. Склонен к обобщённому мышлению. Часто - неуверенность в себе.

В подходе желательны: оберегающий режим, поощрения при одноклассниках, доброжелательность, уважительность. Следует поддерживать справедливые критические суждения, но избегать развития у подростка морализирования и критиканства.

Тип № 17

Э: 16-20; Н: 4-8

Очень эмоционален. Восторженный, Поддерживать положительный настрой. Жизнерадостный, общительный, влюбчивый. Желательно развивать эстети-

В контактах - неразборчив, дру-ческие склонности, поддерживать ув-
жески настроен ко всем. Непосто-лечения /поощрять, интересоваться,
янен, наивен, ребячлив, нежен. предлагать выступить перед клас-
Пользуется симпатией окружающих. сом/. Обратить внимание на выра-
Фантазёр. Не стремится к лидер-ботку волевых качеств /настойчи-
ству, предпочитая интимно-дру-вости, уровня притязаний/.
жеские связи.

Тип № 18

Э: 4-8; Н: 16-20

Эмпатичный. Очень жалостливый, Рекомендуются наладить щедрюще-раз-
склонный поддерживать слабых, вивающий режим. Контролировать ис-
предпочитает интимно-дружеские подволю, относиться спокойно-доб-
контакты. Настроение чаще спо-рожелательно. Помогать в трудных
койно-пониженное. Скромный. За-ситуациях, какими в данном случае
стенчивый. Не уверен в себе. Со-являются достижение цели, формирова-
зерцатель. Легко становится на-ние активной позиции, налаживание
стороженным и подозрительным в контактов. Исключить публичное об-
неблагоприятных условиях. суждение, если возможны негатив-
ные оценки.

Тип № 19

Э: 4-8; Н: 4-8

Спокойный тип. Молчаливый, рассу-У подростков данного типа надо
дительный. Замедленно-деятель-постараться повысить самооценку,
ный, очень последовательный, развить систему притязаний, раскрыть
самостоятельный, независимый, склонности и способности подростка.
кропотливый. Беспристрастный, Заинтересовать чем-то можно, дав
скромный, низко-эмоциональный. какую-то работу с высокой личной
Иногда отвлечён от реальности. ответственностью /по типу дея-
тельность должна быть больше свя

зана с бумагами, чом с людьми/.
 Подростки такого типа нуждаются в советах по разным вопросам, но выраженных в деликатной форме.

Тип № 20

Э: I6-20; Н: I6-20

Очень демонстративен, не умеет сопереживать. Эмоционально беден. Любит противопоставлять себя коллективу. Очень напорист в достижении значимых для себя ценностей. Престижен. Часто фальшив. Практичен.

Режим взаимодействия мягкий, терпимый, чтобы не обострять негативные качества. Вовлечь в спортивные или технические занятия, чтобы подростки могли перевести энергетику в позитивное русло, а потребность в борьбе за первенство в приемлемую форму. Желательно эстетическое воспитание. Вовлекать в позитивные социальные группы с сильным влиятельным лидером.

Тип № 21

Э: I2-I6; Н: 8-I2

Очень энергичен, жизнерадостен. "Любимец публики". Считается, что подростки такого типа счастливы. Действительно, они часто очень одарены, легко учатся, артистичны, малоутомляемы. Однако, наличие этих качеств часто имеет негативные результаты. Подростки с детства привыкают, что им всё доступно. В результа-

Требует доброжелательно-строгого отношения. В коллективе не стоит выбирать на лидерские должности /лучше часто предлагать разовые поручения организаторского типа/. Строго требовать выполнения поручений. Желательно вместе с подростком найти какую-то значимую цель /например, овладеть иностранным языком/, разбить на перио-

те чего не учатся серьёзно рабо- ды срок исполнения, расписать по вре-
 тать над достижением цели. Легко мени задачи и контролировать выпол-
 всё бросают, часто прерывают нение. Это, с одной стороны, помо-
 дружбу. Поверхностны. Имеют до- гает добиться поставленной цели,
 вольно низкий социальный интел- с другой, - приучит к упорядочен-
 лект. ной работе.

Тип № 22

Э: 8-12; Н: 8-12

Очень пассивно-безразличный. Создать у подростка ощущение, что
 Уверен в себе. В отношении к ок- он интересен воспитателю. Следует
 ружающим жёстко-требователен. интересоваться мелочами быта, са-
 Злопамятен. Часто проявляет пас- мочувствием. Среди общественных по-
 сивное упрямство. Очень педан- ручений желательно выбрать что-то
 тичен, мелочен. Рассудителен, требующее аккуратного исполнения
 хладнокровен. К чужому мнению /ведения журнала, учёт чего-то/.
 относится безразлично. Ригиден, Хвалить за исполнительность. По-
 предпочитает привычные дела и могает в выборе занятий /желатель-
 монотонность быта. Интонации но индивидуальные виды спорта или
 речи маловыразительные. Мало- художественной самодеятельности/.
 эстетичен.

Тип № 23

Э: 16-20; Н: 8-12

Общителен, инициативен, увлекаю- Создать возможность лидерства.
 щийся. При этом умеет управлять Помогать в решении групповых и
 собой. Умеет добиваться намечен- индивидуальных задач. Следить за
 ной цели. Честолюбив. Любит ли- тем, чтобы нагрузка /учебная, про-
 дировать и умеет быть организато- изводственная, общественная/ бы-
 ром. Пользуется доверием и иск- ла в разумных пределах.
 ренным уважением окружающих. Ха-
 рактер лёгкий, эстетичен, ровно

оживлён.

Тип №24

Э: 12-16; Н: 4-8

Активный, уравновешенный тип. Предпочитает спокойное, доверительное отношение окружающих. Желает к немногочисленным друзьям. Упсрядочен. Умеет ставить перед собой задачи и добиваться решений. Не склонен к соперничеству. Иногда обидчив.

Тип № 25

Э: 8-12; Н: 4-8

Активен, иногда взрывчатый, иногда беспечно-веселый. Часто спокойно-безразличен. Инициативы почти не проявляет, действует по указке. Пассивен в социальных контактах. К глубоким эмоциональным переживаниям не расположен. Склонен к монотонной кропотливой работе.

Тип № 26

Э: 4-8; Н: 8-12

Спокоен, уравновешен, терпелив, педантичен. Честолюбив. Целеустремлен. Имеет твердые принципы. Временами обидчив.. Любят доверительные отношения. Спокойные темп работы. Не склонны к панибратству. Желательно поощрять при классе за аккуратность, исполнительность. Работать над повышением уверенности в своих силах.

Тип № 27

Э: 4-8; Н: 12-16

Уравновешенно-меланхоличный Создать обстановку активно-спокойной деятельности. Желательно избегать жёсткой регламентации.

Тонко чувствительный. Привязчивый, ценит доверительно-интимные отношения, спокойный. Ценит Рекомендовать эстетические и литературные занятия.

В целом - оптимист. Иногда паникует, иногда впадает в депрессию. Однако, чаще спокойно-задумчив.

Тип № 28

Э: 8-12; Н: 16-20

Меланхоличный, честолюбивый, упорный, серьёзный. Иногда склонен к уныло-тревожному настроению. Дружит с немногочисленным кругом людей. Необщителен, но иногда мнителен. Самостоятелен в решениях относительно принципиальных вопросов, но зависим от близких в эмоциональной жизни.

Рекомендуется направлять усилия на повышение самооценки, укреплять уверенность в себе.

Тип № 29

Э: 12-16; Н: 16-20

Жёстко требователен к окружающим: упрям, горд, очень честолюбив. Энергичен, общителен, настроение часто боевитое. Неудачи скрывает. Любит быть на виду.

Взаимоотношения строить на основе уважения, высокой требовательности. Можно посмеиваться над недостатками, если подросток заносчив.

Хладнокровен.

Тип № 30

Э: 16-20; Н: 12-16

Гордый, стремится к первенству, Не допускать зазнайства. Поддерживать в позитивных усилиях. Помогать в лидерстве, не допускать командный стиль отношений. Нейтрализовать озлобленность. Развивать социальный интеллект.

Злопамятен. Стремится к лидерству во всём. Энергичен, упорен. Спокойный, расчётливый. Любит риск, непреклонный в достижениях. Не лишён артистизма, хотя и суховат.

Тип № 31

Э: 8-12; Н: 12-16

Застенчив, независтлив, стремится к самостоятельности, привязчив. Доброжелателен. С близкими людьми проявляет наблюдательность, чувство юмора. Склонен к глубоким доверительным отношениям. Избегает ситуации риска, опасности. Не выносит навязанный темп. Иногда склонен к быстрым решениям. Часто раскаивается в своих поступках. В неудачах обвиняет только себя.

Обеспечить спокойную, доброжелательную обстановку. Стараться вовлекать в активное решение деловых вопросов. Поощрять социальную активность, вовлекать в участие в каких-либо мероприятиях /семинарах, конференциях/.

Тип № 32

Э: 12-16; Н: 12-16

Честолюбив, неудачи не снижают уверенности в себе. Заносчив. Злопамятен. Энергичен. Упорен. Целеустремлён. Склонен к конкурвным отношениям, пытаюсь исподволь

Не поддерживать в конфликтных ситуациях. Воздействовать через честолюбие. Отношения поддерживать ровные отношения, пытаюсь исподволь

фликтности. Не уступает, даже развивать социальный интеллект. если не прав. Мук совести не испытывает. В общении не склонен к сопереживанию. Ценит только информативность. Эмоционально ограниченный тип.

КЛЮЧ. I. Экстраверсия /Э/:

"да": I, 3, 9, II, I4, I7, I9, 22, 25, 27, 30, 35, 38, 4I, 43, 46, 49, 53, 57;

"нет": 6, 33, 5I, 55, 59.

2. Нейротизм /Н/:

"да": 2, 5, 7, IO, I3, I5, I8, 2I, 23, 26, 29, 3I, 34, 37, 39, 42, 45, 47 50, 52, 54, 56, 58, 60.

3. Ложь:

"да": 8, I6, 24, 28, 36, 44.

"нет": 4, I2, 20, 32, 40, 48.

Если по шкале "Ложь" получено более 6 баллов, то результаты всего тестирования считаются недостоверными.

Интерпретация показателей по шкалам "Экстраверсия" и "нейротизм".

Численный показатель !	Экстраверсия !	Нейротизм
0 - 2	сверхинтроверт	сверхустойчивый
3 - 6	интроверт	устойчивый
7 - IO	потенциальный интроверт	потенциально стабильный
II-I4	амбиверт	норма
I5-I8	потенциальный экстраверт	потенциально нестабильный
I9-22	экстраверт	нестабильный
23-24	сверхэкстраверт	сверхнеустойчивый

САМООЦЕНКА ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ.

Самооценка - это оценка личности себя, своих возможностей и места среди других людей. Самооценка по многом определяет взаимоотношения с окружающими, критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам.

Методика работы: При групповой работе каждый получает бланк самооценки или изготавливает его самостоятельно.

Первая инструкция: "Прочтите внимательно все слова, характеризующие качества личности. Оцените наличие этих качеств у себя в данный момент. Отметьте оценкой "20" в графе качество, которое, как вы считаете, присуще вам в наибольшей степени; оценкой "19" - качество, присущее вам в несколько меньшей степени и так далее; и, наконец, оценку "1" поставьте качеству, которое характерно для вас в наименьшей степени. Помните, что оценки не должны повторяться".

БЛАНК САМООЦЕНКИ.

N_c	качества	N_n	d	d^2
	жизнерадостность			
	смелость			
	отзывчивость			
	аккуратность			
	упрямство			
	чувство юмора			
	общительность			
	медлительность			
	обидчивость			
	принципиальность			
	решительность			
	увлекаемость			
	тактичность			
	осторожность			

N_c

качества

 N_n d d^2

терпимость

обаяние

настойчивость

застенчивость

раздражительность

вдумчивость

 $\Sigma =$

После выполнения первого задания дается вторая инструкция: "Теперь отметьте эти качества так, как вы бы хотели, чтобы они вам были присущи. Оценку "20" в графе N_n поставьте качеству, которое наиболее желательно для вас, которое вы бы хотели иметь больше всего. Оценку "19" поставьте тому, которое чуть менее важно по сравнению с первым, но желательнее, чем все остальные, и так далее. На последнее место /оценку "1"/ поставьте наименее важное для вас качество, которое, может быть, вам и не нужно. Помните, ни одна оценка не должна повторяться".

Определение самооценки.

1. Начиная с верхней строки, из оценки, стоящей в графе , вычтите оценку, стоящую в графе N_c ; результат запишите в графе N_n . Этот результат возведите в квадрат и новое число запишите в графе d^2 .

2. Сложите все значения d^2 и запишите внизу полученную сумму.

3. Самооценка вычисляется по формуле: $p = 1 - \frac{6 \Sigma d^2}{n^3 - n}$, где n - число рассматриваемых свойств.

Показатель самооценки по данной методике может находиться на шкале от "-1" до "+1".

Примерная оценка полученных результатов:

если результат попал в интервал: то самооценка является:

от -1 до -0,5

- неадекватно заниженной;

от -0,5 до 0	- адекватно отрицательной;
от 0 до +0,5	- адекватно положительной;
от +0,5 до +1	- неадекватно завышенной.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТЕПЕНИ САМОУВАЖЕНИЯ.

С помощью этого опросника можно выявить важнейший компонент самооценки - глобальное отношение к себе. Это отношение находит своё проявление в тревожности, депрессивности, психосоматических заболеваниях /чем оно ниже, тем их больше/, а также активности в общении, стремлении к лидерству и чувству межличностной безопасности /чем выше глобальное самоотношение, тем, соответственно, сильнее эти чувства/.

Опросник состоит из 10 суждений, на каждое из которых предлагается 4 градации ответов: полностью согласен, согласен, не согласен, абсолютно не согласен.

СУЖДЕНИЯ.

1. Я чувствую, что я достойный человек, по крайней мере, не менее, чем другие.
2. Я всегда склонен чувствовать себя неудачником.
3. Мне кажется, что у меня есть ряд хороших качеств.
4. Я способен кое-что делать не хуже, чем большинство.
5. Мне кажется, что мне особенно нечем гордиться.
6. Я к себе хорошо отношусь.
7. В целом я удовлетворён собой.
8. Мне бы хотелось больше уважать себя.
9. Иногда я ясно чувствую свою бесполезность.
10. Иногда я думаю, что я во всём нехорош.

Код опросника: прямые вопросы - 1,3,4,6; обратные вопросы - 2,5,7,8,9,10.

Перевод в баллы:

ответ	б а л л ы	
	прямые	обратные
полностью согласен	4	1
согласен	3	2
не согласен	2	3
абсолютно не согласен	1	4

Максимально возможная сумма - 40 баллов, минимально возможная сумма - 10 баллов.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВЕДУЩЕГО ТИПА ВОСПРИЯТИЯ.

У каждого из нас среди органов чувств есть как бы главный, ведущий, который быстрее и чаще остальных реагирует на сигналы и раздражители окружающего мира. Это или зрение, или слух, или ощущения /обонятельно вкусовые органы сюда не входят, так как для человека они менее значимы/.

Главный орган чувств обуславливает и ведущий тип восприятия, и внутреннюю психологическую реальность. Это значит, что для одного человека мир - это прежде всего то, что он может увидеть, для второго - определённое эмоциональное настроение, а мир третьего наполнен звучанием. Психологические реальности этих людей сильно отличаются, и если другие типы восприятия не развиты, то общение между ними напоминает разговор на разных языках. Но самое интересное и, пожалуй, самое трагичное - то, что сами они не подозревают об этом.

К счастью, в жизни "чистые" случаи бывают редко, мы пересекаемся друг с другом хотя бы частью наших реальностей, а потому взаимоотношение всё-таки возможно.

Речь человека тоже может подсказать, к какому типу он принадлежит. Это определяется по словам, относящимся к определённому типу восприятия, которые он произносит в своей речи.

Тип А /видеть/. Часто употребляют слова и фразы, которые связаны со зрением, образами и воображением. Например: "не видел этого", "это, конечно, проясняет все дело", "заметила прекрасную особенность".

Рисунки, образные описания, фотографии говорят типу А больше, чем слова. Принадлежащие к этому типу люди моментально схватывают, что можно увидеть: цвета, формы, линии, гармонию и беспорядок.

Тип В /ощущать, осязать/. Тут чаще в ходу другие слова и определения, например: "не могу это понять", "атмосфера в классе невыносимая", "её слова меня глубоко тронули", "подарок был для меня чем-то похожим на тёплый дождь".

Чувства и впечатления людей этого типа касаются, главным образом, того, что относится к прикосновению, интуиции, догадке. В разговоре их интересует внутреннее переживание.

Тип С /слышать/. "Не понимаю, что ты говоришь", "это известие для меня...", "вчера я слышал, что..." - вот характерные высказывания для людей этого типа. Огромное значение для них имеет всё, что акустично: звуки, слова, музыка, шумовые эффекты.

Умение слышать слова собеседника и умение пользоваться своими словами помогает присоединиться к его психологической реальности, войти в его мир. Если вы знаете ведущий тип восприятия собеседника, то это позволит вам понять, как он воспринимает мир, что из этого им осознаётся и, соответственно, строить своё общение. Если вы стремитесь создать доверительные, близкие отношения, следует применять слова того же типа восприятия, что и ваш собеседник. Если, напротив, вы предпочитаете держать его на дистанции, достаточно, чтобы в вашей речи преобладали слова иного, чем у вашего собеседника, типа. Обращая внимание на такой характер слов речи собеседника, вы получите представление о том, как он осознаёт самого себя и своё окружение.

Типы восприятия в учебном процессе.

Сходство типов восприятия может способствовать пониманию, несовпадение порождает конфликты и недоразумения, причины которых зачастую остаются непонятными для их участников.

Учителя с каким-либо одним сильно развитым типом восприятия могут быть просто кошмаром для учеников с сильным развитием другого типа. Чаще встречаются другие случаи, когда учитель, не учитывая /или не зная/ другие типы, ведёт урок в привычной для него манере и соответствующей речью. В результате ученик хуже понимает и запоминает материал, у него падает интерес к этому предмету и снижается успеваемость. Спасает его обычно только перевод в другой класс, школу или смена учителя. Если личностные черты, характер, темперамент учителя может осознаться как причина недоразумений и конфликтов, то в подобной ситуации виноватого найти практически невозможно, так как причины остаются скрытыми из-за непонимания различий в типе восприятия и различий в психологической реальности.

Почти у всех людей кроме ведущего типа восприятия неплохо развиты и остальные. Поэтому учебный материал лучше всего закрепляется и усваивается если в ходе урока задействованы все типы восприятия - это касается и иллюстрации материала и употребления в речи соответствующих слов и фраз.

Учёт типов восприятия пронизывает всю педагогическую деятельность. Например, один из способов поощрить ученика - это похвалить его за успех. Обычно похвала произносится вслух, после чего ученик должен испытывать заслуженную гордость. Однако, если вы на самом деле хотите его похвалить, нужно учитывать тип восприятия. Как мы узнаём, что нас действительно хвалят, высоко оценивают или любят?

Тип А /видеть/ - по тому, как на него смотрят.

Тип В /ощущать/ - по тому, как его касаются, ласкают.

Тип С /слушать/ - по тому, что ему говорят.

Оценка ведущего типа восприятия.

Для определения ведущего типа восприятия в настоящее время сотрудники кафедры составляют специальный опросник. Работа ещё не завершена и здесь приводится модификация теста, разработанная для старшеклассников Г.Е.Равиловой.

Шкала оценки ведущего типа восприятия.

Инструкция: Вам предлагается ряд утверждений, с которыми вы можете согласиться или не согласиться. Если вы согласны с утверждением, то напишите "ДА" рядом с его номером. Если не согласны, то напишите "НЕТ". Помните, что хороших или плохих ответов не существует.

1. Люблю наблюдать за облаками и звёздами.
2. Часто напеваю потихоньку запомнившуюся мелодию.
3. Признаю любую моду, даже если она не удобна.
4. В свободное время люблю танцевать или заниматься спортом.
5. Цвет и форма автомашины важны для меня.
6. Часто узнаю по шагам, кто вошёл в комнату.
7. Мне трудно сосредоточиться, когда в комнате шумно.
8. Много времени посвящаю своему внешнему виду.
9. Приятно в летний день искупаться в холодной речке.
10. Гуляя по улице, я люблю рассматривать людей.
11. Я получаю наслаждение от того, что двигаюсь.
12. Беспорядок меня раздражает.
13. При звуках старой знакомой мелодии я вспоминаю прошлое.
14. Часто читаю во время еды.
15. Люблю разговаривать по телефону.
16. Часто прикосновения говорят больше, чем слова.
17. Лучше слушать рассказ, который кто-то читает, чем читать самому.
18. Мне нравится рассматривать фотографии.

19. После плохого дня мой организм в напряжении.
20. Долго помню дословно, что сказали мне приятели или знакомые.
21. Мне нравятся яркие краски цветов.
22. Хорошо вечером принять душ или ванну.
23. Охотно посещаю музеи и выставки.
24. Часто разговариваю сам с собой.
25. Долго прихожу в себя после длительной езды на каком-либо виде транспорта.
26. Тембр голоса много говорит мне о человеке.
27. Очень часто оцениваю людей по манере одеваться.
28. Мне трудно долго находиться в одной позе, хочется размяться, расправить плечи.
29. Слишком твёрдая или мягкая постель - это для меня мука.
30. Само пожатие руки много говорит мне о данном человеке.
31. Очень люблю смотреть кино.
32. Люблю слушать шум дождя, шелест листьев.
33. Узнаю когда-либо виденное лицо даже через годы.
34. Умею слушать то, что мне говорят.
35. Редко надеваю одежду из синтетической ткани.
36. Когда близко тикает будильник, с трудом засыпаю.
37. Люблю осматривать памятники архитектуры.
38. Отбиваю такт ногой, когда слышу музыку.
39. Серьёзная дискуссия - это захватывающее дело.

Обработка полученных результатов.

Подсчитайте количество ответов "ДА" по каждому типу восприятия.

Тип А -видеть/ - 1,5,8,10,12,14,18,21,23,27,31,33,37.

Тип В /ощущать/ - 3,4,9,11,16,19,22,25,28,29,30,35,38.

Тип С /слушать/ - 2,6,7,13,15,20,24,26,32,34,36,39,17.

Наибольшее количество ответов "ДА" в одном или двух разделах, показывают ведущий тип восприятия.

Количество баллов от 3-х и ниже говорит о слабой развитости

этого типа восприятия. При оценке ведущего типа разница в один балл считается несущественной и можно говорить об одинаковой развитости типов. Может быть и одинаковая развитость всех типов восприятия.

ШКАЛА ОЦЕНКИ ПОТРЕБНОСТИ В ДОСТИЖЕНИИ.

Инструкция. Если вы согласны с утверждением, то напишите "ДА" рядом с его номером. Если вы не согласны с утверждением, то напишите "НЕТ". Имейте в виду, что утверждения очень коротки и не могут содержать все необходимые подробности. Представляйте себе типичные ситуации. Возможно, что некоторые утверждения будет трудно отнести к себе. В этом случае всё-таки постарайтесь ответить "ДА" или "НЕТ". Не стремитесь произвести заведомо благоприятное впечатление. Хороших или плохих ответов не существует.

1. Думаю, что успех в жизни, скорее, зависит от случая, чем от расчёта.
2. Если я лишусь любимого занятия, жизнь для меня потеряет всякий смысл.
3. Для меня в любом деле важнее не его исполнение, а конечный результат.
4. Считаю, что люди больше страдают от неудач на работе /в учёбе/, чем от плохих взаимоотношений с близкими.
5. По моему мнению, большинство людей живут далёкими целями, а не близкими.
6. У меня в жизни было больше успехов, чем неудач.
7. Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные.
8. Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые её элементы.
9. Поглощённый мыслями об успехе, я могу забыть о мерах предосторожности.
10. Мои близкие считают меня ленивым.

11. Думаю, что в моих неудачах повинны, скорее, обстоятельства, чем я сам.
12. Терпения во мне больше, чем способностей.
13. Мои родители слишком много контролировали меня.
14. Лень, а не сомнения в успехе вынуждает меня часто отказываться от своих намерений.
15. Думаю, что я уверенный в себе человек.
16. Ради успеха я могу рискнуть, даже если шансы не в мою пользу.
17. Я усердный человек.
18. Когда всё идёт гладко, моя энергия усиливается.
19. Если бы я был журналистом, я бы писал, скорее, об оригинальных изобретениях людей, чем о происшествиях.
20. Мои близкие обычно не разделяют моих планов.
21. Уровень моих требований к жизни ниже, чем у моих товарищей.
22. Мне кажется, что настойчивости во мне больше, чем способностей.

Обработка полученных результатов.

Подсчитайте количество ответов "ДА" и "НЕТ" и сложите оба числа.

Код: ответы "ДА" на вопросы 2,6,7,8,14,16,18,19,21,22; ответы "НЕТ" на вопросы: 1,3,4,5,9,10,11,12,13,15,17,20. Конкретные результаты можно оценить с помощью следующей таблицы:

Уровень мотивации достижения

	низкий			средний				высокий		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сумма баллов	2-9	10	11	12	13	14	15	16	17	18-21

Потребности являются источником активности личности. Потребности в достижении - стремление к улучшению результатов, неудовлетворённость достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего во что бы то ни стало - является одним из тех свойств личности, которые оказывают влияние на всю человеческую жизнь. Многочисленные исследования показали тесную связь между

уровнем мотивации достижений и успехом в жизнедеятельности. Люди, обладающие высоким уровнем этой мотивации, проявляют настойчивость в стремлении к цели, уверены в успешном исходе, готовы принять на себя ответственность, решительны в неопределенных ситуациях, получают удовольствие от решения интересных задач.

СОЦИОМЕТРИЯ.

Джекоб Леви Морено, изучая процессы в малой группе, отражающие неформальную микроструктуру общества, показал, что психологическое благополучие личности определяется её местом в системе межличностных отношений. Для выявления скрытой от внешнего наблюдателя структуры этих отношений, он разработал метод социометрии.

Социометрия измеряет не сам процесс общения, а лишь отношения и взаимоотношения в группе, межличностные предпочтения. Она изучает картину реальных предпочтений. Социометрия выявляет внутреннюю структуру взаимоотношений, их динамику, структуру деловых и личных отношений; наличие микрогрупп, неформальных лидеров; изучает положение каждого члена группы и группы в целом. Выявляет степень принятия, привлекательности группы для каждого члена, его эмоциональную экспансивность и другие показатели.

Социометрия исходит из положения: те, кто нам симпатичен, с теми желательно находиться пространственно ближе; здесь проявляется стремление к совместным занятиям, действиям, деятельности.

Сущность социометрии состоит в выборе партнёров для совместной деятельности, действий, социальных контактов.

Проведение социометрии проходит в два этапа:

1. Социометрический опрос.
2. Обработка и представление результатов.

1. Социометрический опрос.

Членам какой-либо группы предлагается ответить на 2-3 вопроса. Обычно первый вопрос касается сферы деловых отношений, второй - личных, третий - того или другого, но с определенной стороны.

Примеры первого вопроса /зависят от возраста и цели исследователя/: "С кем бы из одноклассников Вы стали бы готовить трудное домашнее задание?", "С кем бы из членов группы Вы предпочли бы совместно готовиться к экзамену?", "С кем бы из членов группы Вы предпочли бы совместно готовить доклад к конференции?", "С кем бы из членов группы Вы хотели бы вместе работать?" и т.п. Вопрос обязательно должен касаться значимой совместной деятельности.

Второй вопрос на личные отношения: "Кого из членов группы вы пригласили бы к себе на день рождения?", "С кем из членов группы вы хотели бы поехать в туристическую поездку?"

Третий: "С кем бы из членов группы вы хотели бы быть в одной команде /КВН, спортивной и др./?", "С кем бы вы пошли в туристический поход?" и т.п.

"С кем бы вы хотели заняться какой-либо деятельностью?" - сущность всех социологических опросов. Необходимо также подбирать вопросы адекватные и актуальные для обследуемой группы и этого возраста.

Опрос начинается с раздачи карточек, на которых учащиеся сначала указывают свою фамилию, потом под соответствующими номерами вопросов - фамилии выбираемых одноклассников. Задаваемые вопросы желательно поочередно /после ответа на предыдущий/ писать на доске.

Существует два типа социометрического опроса - параметрический и не параметрический. При параметрическом опросе количество выборов членов группы ограничено. Существует определённый лимит выбора /d/:

число членов группы	лимит /d/
5 - 7	1
8 - 11	2
12 - 16	3
17 - 21	4
22 - 26	5
27- 31	6
32 - 36	7

Достоинства: ставит всех в одни и те же условия, облегчает обработку, выявляет групповой социометрический статус и др.

При непараметрическом опросе количество выборов неограничено. Возможное число выборов /п-1/. Исследуются показатели, которые невозможно выявить при параметрическом опросе - эмоциональную экспансивность, степень общительности личности в данной группе, меру потребности в общении у человека с членами данной группы. Но здесь существует большая вероятность случайного выбора.

Мы рекомендуем проводить параметрический опрос с 3-5 выборами.

Ход социометрического опроса: обращаться с просьбой ответить на 2-3 вопроса и написать фамилии только 3-х /4-5/ членов группы.

2. ОБРАБОТКА ДАННЫХ.

Собранные ответы, написанные на карточках, заносятся в социоматрицу. По каждому вопросу строится своя социоматрица. В ней выборы расположены в столбик, номер выбираемых в строчку. Выбор обозначается крестиком на пересечении строчек и столбца. Взаимные выборы /выбрали друг друга/ обводятся кружком. Взаимные выборы легко определить - они располагаются строго симметрично заштрихованной диагонали. В предпоследней строке подсчитывается количество полученных выборов /R /; в последней - количество взаимных выборов /R' /.

Социоматрица.

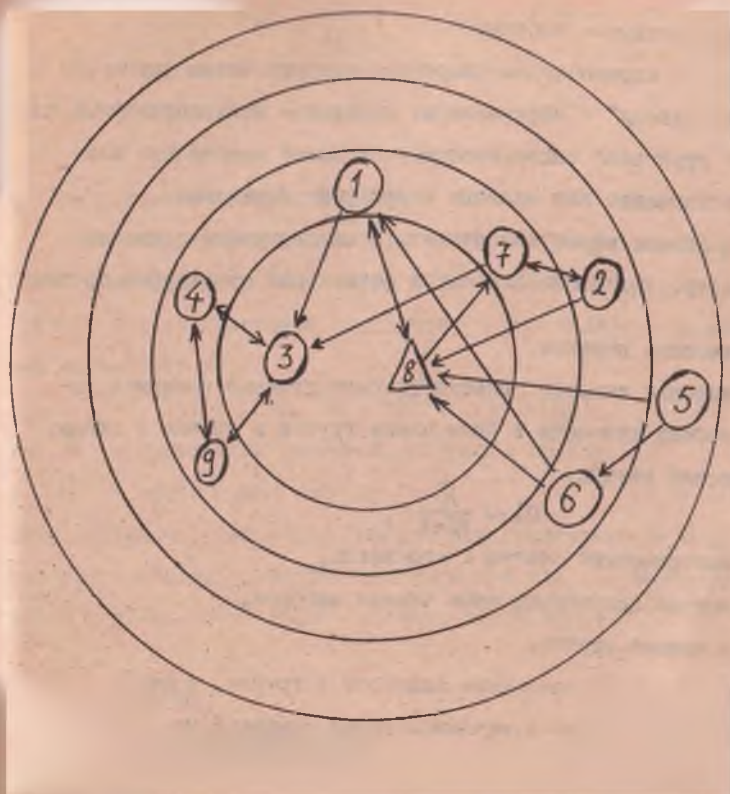
№№ п/п!	Фамилия, имя	1	2	3	4	5	6	7	8	9	зачис-лен-ная
1.	Балашова М.			x					(x)		подсчиты- вается при непарамет- рическом опросе
2.	Васина Т.							(x)	x		
3.	Демидова Т.				(x)					(x)	
4.	Левшина Е.			(x)						(x)	
5.	Пешков В.						x		x		
6.	Сивова Г.	x								x	
7.	Ульянова И.		(x)	x							
8.	Черкасов В.	(x)							x		
9.	Чурина Т.			(x)	(x)						
R	количество получен- ных выборов	2	1	4	2	0	1	2	4	2	
R	количество взаимных выборов	1	1	2	2	0	0	1	1	2	

Представление результатов.

Для удобства представления полученных результатов всех членов группы разбивают на четыре социометрические подгруппы, каждой из которых дано условное наименование.

1. $2d$ и более выборов /например, 6 и более, при $d = 3/$. Эта группа носит название "Звёзды", т.е. те, кто пользуется авторитетом и уважением в классе. Это неформальные лидеры группы.
2. d и более /3-5/и "Популярные".
3. Менее d . /1-2/. "Принятые".
4. 0 выборов. "Изолированные".

На основе социоматрицы и деления на социометрические подгруппы строится социограмма /см.образец/. На социограмме первая подгруппа находится в центре, четвёртая на крайней окружности. Согласно делению на подгруппы в окружностях обозначают номера членов группы, условно обозначая мальчиков треугольниками, а девочек - кружками.



Условные обозначения:

Δ - мальчики,

\circ - девочки

\textcircled{N} - порядковый номер члена группы по социоматрице.

$\Delta \rightarrow \circ$ - односторонний выбор,

$\Delta \leftrightarrow \circ$ - взаимный выбор.

Выборы обозначаются стрелочками, взаимные выборы - линией с двумя стрелочками. В группе с количеством более 12 человек рекомендуем обозначать только взаимные выборы.

На социограмме хорошо видно положение каждого члена группы, в первую очередь "звезд" - неформальных лидеров - и изолированных членов, содержание групповой сплоченности - на какой основе она возникла, это переслаивание или наличие микрогрупп /компаний/.

Полученные данные можно сопоставить с объективными показателями /успеваемость, поведение и т.п./ и формальной структурой группы.

Социометрические индексы.

Социометрические индексы позволяют количественно измерить характеристики свойств личности в роли члена группы и группы в целом.

1. Социометрический статус

$$C_i = \frac{R}{N-1},$$

где C_i - социометрический статус i -го члена,

R - количество полученных этим членом выборов,

N - число членов группы.

Статус характеризует положение личности в группе, определяемое оценкой личности группой и межличностными отношениями. Результаты располагаются на шкале: 0 _____ 1. На основе статуса можно выстроить социометрический рейтинг группы.

2. Удовлетворенность общением.

Важным показателем самочувствия человека в группе является коэффициент удовлетворенности общением, вычисляемый для каждого члена группы. $KU = \frac{n'}{n} \times 100\%$,

где "n" - количество одноклассников, которых выбрал испытуемый по одному критерию, "n'" - количество членов группы, ответивших ему взаимностью.

3. Эмоциональная экспансивность.

Показатель экспансивности характеризует степень общительности личности в группе и высчитывается только при непараметрическом опросе:

$$E_i = \frac{R}{N-1} \times 100\%,$$

где E_i - эмоциональная экспансивность i -члена,

R - количество сделанных им выборов,

N - количество человек в группе.

4. Групповая сплочённость.

Чем больше взаимных выборов, тем положение человека в группе более благоприятное. Это также является и показателем сплочённости группы. Индекс групповой сплочённости определяется через коэффициент взаимности /КВ/

$$KB = \frac{R'}{R} \times 100\%,$$

где R - сумма всех взаимных выборов в группе,

а R' - общая сумма выборов.

Если полученный результат находится в промежутке от 0 до 33% - это говорит о низкой групповой сплочённости или её отсутствии; 34 - 66% - средняя; 67 - 100% - высокая сплочённость.

АУТОСОЦИОМЕТРИЯ.

Аутосоциометрия, как модификация социометрического опроса позволяет определить уровень и степень осознания человеком своего положения в группе.

Ход опроса. После проведения социометрии задаётся вопрос: "Как по-вашему, кто по каждому вопросу выберет вас? Напишите". Выбор одноклассников может быть как ограниченным, так и неограниченным. Полученные результаты сравниваются с матрицей реальных выборов. На основе этого делается вывод о степени осознанности своего положения в коллективе. Для количественного подсчёта используется коэффициент осознанности своего статуса, который измеряется отношением количества правильно названных ожидаемых выборов к общему числу ожидаемых выборов.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЁННОСТИ.

Групповая сплочённость - важный параметр, показывающий степень интеграции группы, её целостность - можно определить не только путём расчёта соответствующих социометрических индексов. Значительно проще это сделать с помощью методики, состоящей из пяти вопросов с несколькими вариантами ответов на каждый из них. Ответы эти кодируются в баллах согласно приведённым в скобках значениям /максимальная сумма - 19 баллов, минимальная - 5/. В ходе опроса баллы указывать не нужно.

Опросник.

1. Как вы оценили бы свою принадлежность к группе ?
 - а/ Чувствую себя её членом, частью коллектива /5/.
 - б/ Участвую в большинстве видов деятельности /4/.
 - в/ Участвую в одних видах деятельности и не участвую в других /3/.
 - г/ Не чувствую, что являюсь членом группы /2/.
 - д/ Живу и существую отдельно от неё /1/.
 - е/ Не знаю, затрудняюсь ответить /1/.
2. Перешли бы вы в другую группу, если бы вам предоставилась такая возможность /без изменения прочих условий/ ?
 - а/ Да, очень хотел бы перейти /1/.
 - б/ Скорее перешёл бы, чем остался /2/.
 - в/ Не вижу никакой разницы /3/.
 - г/ Скорее всего, остался бы в своей группе /4/.
 - д/ Очень хотел бы остаться в своей группе /5/.
 - е/ Не знаю, трудно сказать /1/.
3. Каковы взаимоотношения между членами вашей группы?
 - а/ Лучше, чем в большинстве классов /3/.
 - б/ Примерно такие же, как и в большинстве классов /2/.
 - в/ Хуже, чем в большинстве классов /1/.
 - г/ Не знаю /1/.

4. Каковы у вас взаимоотношения с учителями ?

а/ Лучше, чем в большинстве классов /3/.

б/ Примерно такие же, как и в большинстве классов /2/.

в/ Хуже, чем в большинстве классов /1/.

г/ Не знаю /1/.

5. Каково отношение к делу /учёбе/ в вашем классе ?

а/ Лучше, чем в большинстве классов /3/.

б/ Примерно такое же, как и в большинстве классов /2/.

в/ Хуже, чем в большинстве классов /1/.

г/ Не знаю /1/.

УРОВЕНЬ БЕСПОКОЙСТВА-ТРЕВОЖНОСТИ.

Инструкция: Если вы согласны с утверждением /оно соответствует вашему опыту или наиболее часто повторяющимся состояниям/, то в бланке для ответов напишите "ДА". Если вы не согласны с утверждением, то напишите "НЕТ". Если вы затрудняетесь с ответом, то напишите "НЕ ЗНАЮ". Отвечайте спокойно, не пропуская вопросов и представляя себе типичные результаты.

Опросник.

1. Обычно я работаю с большим напряжением.

2. Ночью я засыпаю с трудом.

3. Для меня неприятны неожиданные изменения в привычной обстановке.

4. Мне нередко снятся кошмары.

5. Мне трудно сосредоточиться на каком-либо задании.

6. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.

7. Я хотел бы стать таким же счастливым, как, на мой взгляд, счастливы другие.

8. Безусловно, мне не хватает уверенности в себе.

9. Моё здоровье сильно беспокоит меня.

10. По временам я чувствую себя совершенно бесполезным.

11. Я часто плачу, у меня глаза на мокром месте.
12. Я замечаю, что мои руки начинают дрожать, когда я пытаюсь сделать что-нибудь трудное или связанное с опасностью.
13. Временами, когда я нахожусь в замешательстве, я потею. От этого я смущаюсь.
14. Я часто ловлю себя на том, что меня что-то тревожит.
15. Для меня неприятна ситуация с неясным исходом.
16. Даже в холодные дни я легко потею.
17. У меня бывают периоды такого беспокойства, что я не могу усидеть на месте.
18. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.
19. Я гораздо чувствительнее, чем большинство людей.
20. Я легко прихожу в замешательство.
21. Моё положение среди окружающих сильно беспокоит меня.
22. Из двух ситуаций: успеха или неудачи - я обычно предсказываю себе неудачу.
23. Я боюсь принять решение, не имея полных сведений о предстоящем событии.
24. Временами я становлюсь таким возбуждённым, что мне трудно уснуть.
25. Мне приходилось испытывать страх даже тогда, когда я точно знал, что мне ничто не угрожает.
26. Я склонен принимать всё слишком всерьёз.
27. Мне кажется порой, что передо мной такие трудности, которые мне не преодолеть.
28. Порой мне кажется, что я ни на что не годен.
29. Я почти всегда испытываю чувство неуверенности в своих силах.
30. Меня весьма тревожат возможные неудачи.
31. Ожидание всегда нервирует меня.
32. В состоянии возбуждения я забываю, что хотел сказать.
33. Иногда я расстраиваюсь из-за пустяков.

34. Я человек легко возбудимый.
35. Я часто боюсь, что вот-вот покраснею.
36. У меня не хватает духа вынести все предстоящие трудности.
37. Порой мне кажутся, что моя нервная система расшатана и я вот-вот выйду из строя.
38. Обычно мои руки и ноги достаточно тёплые.
39. У меня обычно хорошее и ровное настроение.
40. Я почти всегда чувствую себя вполне счастливым.
41. Когда нужно что-либо долго ждать, я могу делать это спокойно.
42. У меня редко бывают головные боли после переживания.
43. У меня не бывает сердцебиения при ожидании чего-то трудного.
44. Мои нервы расстроены не более, чем у других людей.
45. Я уверен в себе.
46. По сравнению с моими друзьями, я считаю себя вполне смелым.
47. Я застенчив не более, чем другие.
48. Обычно я спокоен и вывести меня из равновесия нелегко.
49. Я практически никогда не краснею.
50. Могу спокойно спать после любых неприятностей.

Обработка полученных результатов.

Подсчитайте количество ответов "ДА" в утверждениях с I по 37 включительно.. Подсчитайте количество ответов "НЕТ" в утверждениях с 38 по 50. Подсчитайте ответы "НЕ ЗНАЮ" во всех утверждениях и число разделите на два. Сложите три полученных числа. Результат оцените с помощью следующей шкалы.

	У р о в н и . т р е в о ж н о с т и				
	низкий	!ниже !среднего!	!средний !среднего!	!выше !среднего!	!высокий !
м у ж ч и н ы	0-9	10-14	15-19	20-24	25 +
ж е н щ и н ы	0-15	16-19	20-24	25-29	30 +

Тревожность - свойство личности, которое проявляется в форме беспокойства, тревоги, неуверенности в себе и беспричинного страха. Чаще всего это вызвано неопределённостью ситуации, неспособностью предсказать, как будут разворачиваться события, неверием в свои силы и возможности.

Анкета позволяет узнать об особенностях эмоциональной сферы, способности управлять своими переживаниями.

Специальная проверка показала, что среди тревожных немало добросовестных, трудолюбивых и старательных людей. Но именно у них происходят существенные изменения состояния перед ответственными событиями. Так, некоторые /обычно с высокой тревожностью/ учащиеся перед экзаменом теряют сон и аппетит. Появляются многочисленные признаки нарушения регуляции вегетативной нервной системы. Высокая тревожность является причиной некоторых заболеваний /ишемическая болезнь сердца, язвенная болезнь и др./. Поэтому людям с высокой и средней тревожностью полезно научиться управлять своим психическим состоянием в любых условиях.

Люди с высокой тревожностью беспричинно волнуются по поводу предстоящих событий, им кажется, что обязательно произойдёт что-то неприятное. Они не могут достигнуть высоких результатов из-за того, что слишком возбуждены, а это мешает им быть собранными, сосредоточенными. Мешает им и болезненная неуверенность в себе.

ЧЕКОВ М.О. "НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ И ВНЕУРОЧНОЙ
ЗАНЯТОСТИ В ЧАСТНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ / по
материалам Среднего Поволжья/".

Проблемы воспитательной работы несмотря на существенно изменившуюся обстановку в стране продолжают оставаться в центре внимания отечественных педагогов, так как обеспечение преемственности в передаче новым поколениям общечеловеческих ценностей, формирование высокой нравственности и т.п. всегда будут являться одними из основных задач воспитания. Использование богатейшего опыта, накопленного русской педагогикой в воспитательной работе, может оказать существенную помощь учителям и классным руководителям государственных и частных школ.

Решение обратиться к опыту частных учебных заведений царской России продиктовано тем, что, как правило, именно в этих школах сосредотачивались наиболее квалифицированные и передовые кадры, творчески относившиеся к воспитанию молодых членов общества.

Не претендуя на всесторонний анализ и обобщение рассматриваемой темы, в настоящей публикации будет предпринята попытка осмысления следующих вопросов: целей и задач воспитательной работы в частных и общественных образовательных учреждениях России /эти два типа учебных заведений действовали на примерно одинаковых основаниях, имели схожие права, что дало возможность рассматривать их вместе/; состава и функций воспитательного персонала, внеклассных образовательных мероприятий, развлечений учащихся и школьных праздников, поведения и контроля за ним, участия родительской общественности во внеклассной воспитательной работе, общественно-полезного труда и некоторых других.

Решение проблем, связанных с воспитательной работой в частных учебных заведениях, безусловно находилось в тесной взаимосвязи с некоторыми вопросами: мировоззренческими позициями учредителей, учителя-

лей и воспитателей, с одной стороны /нетрудно предположить, каков был характер и цели воспитательного процесса в самарской начальной монархической школе, созданной на средства лиц, выражавших явные симпатии черносотенцам, или в казанском мектебе - мусульманской школе/, и социальным составом учащихся, т.е. своего рода "социальным заказом", с другой. Следует также обязательно учитывать и общую внутривосточную ситуацию в стране в тот или иной исторический период. Ведь известно, например, что отношение официальных властей к частным школам во времена Николая I и Александра II были диаметрально противоположны.

Принцип сословности в обучении и воспитании был, видимо, рожден самой жизнью, а не возник по воле императора и его чиновников, и в дальнейшем лишь поддерживался наиболее реакционными представителями государственной власти. Так, вполне естественно, что домашнее обучение могли предоставить своим детям только очень зажиточные слои населения. В казенных училищах находились преимущественно дети малообеспеченных россиян. Наконец, частные школы и пансионы ориентировались на некий средний по своим доходам класс.

Особенно активно сословность стала внедряться в образование в царствование Николая I /1825-1855 гг./. Вот несколько тому подтверждений. Из доклада министра просвещения графа С.С.Уварова: "Резкая граница, отделяющая в гражданском быту сословия между собой, требует, чтобы и воспитание по сему мерилу распределено было". Пометка на документе, сделанная Николаем I: "Сообразить, нет ли способов затруднить доступ в гимназии для разночинцев".¹

Эпоха Александра II, давая России первые демократические преобразования, многое сделала для упразднения сословности в образовании, но сравнительно высокая плата за обучение в частных школах и пансионах по-прежнему делала их ориентированными на состоятельную часть населения.

Статистика сословной принадлежности учащихся частных гимназий Поволжья позволяет выявить некоторые закономерности. Так, в мужских гимназиях процент детей дворян и чиновников существенно превышал аналогичный показатель в женских заведениях /мужские гимназии: К.Л.Мануйловой в Казани - 29%, А.С.Пономарёвой в Пензе - 33%; женские гимназии: А.С.Хованской в Самаре - 12,5%, Е.А.Сердобольской в Пензе - 12,4% /.² Этот факт может быть объяснён тем, что сыновья дворян, готовя себя к будущей службе, нуждались именно в гимназическом образовании для последующего поступления в университеты.

Несомненный интерес представляет также динамика численности учеников разных социальных групп накануне и в ходе Октябрьской революции, которую можно проследить на примере частной женской гимназии Е.П.Шор и М.Ф.Мансыревой в Пензе ³ /данные в процентах/:

Категории учащихся	! 1916!	1917!	1918
1/ дети потомственных дворян	2,5	5,2	7,5
2/ дети личных дворян и чиновников	31,6	25,2	24,3
3/ дети лиц духовного звания	5,3	5,2	6,3
4/ дети почётных граждан и купцов	12,3	8,2	15,8
5/ дети мещан и цеховых	30,2	40,5	20,0
6/ дети крестьян	17,9	15,3	25,8
численность учащихся /чел./	285	306	349

О чём говорят эти цифры? Во-первых, об устойчиво растущем спросе на частные учебные заведения, несмотря на социальные катаклизмы эпохи и появление бесплатной единой трудовой школы. Во-вторых, частные школы стали покидать, главным образом, дети малообеспеченных социальных групп, а небольшое процентное сокращение детей чиновников скорее всего, произошло ввиду изменения их статуса при Советской власти.

Таким образом, подводя итог рассмотрению этого вопроса, можно с

уверенностью заключить, что частные учебные заведения Поволжья представляли из себя достаточно демократические учреждения, где мирно уживались представители разных категорий населения, в чём несомненная заслуга их педагогических коллективов.

Воспитательный персонал средних учебных заведений состоял из лиц, закреплённых за каждым классом, - классных наставников, классных надзирателей и классных дам, - и воспитателей, работавших со всеми детьми.

Для работы в должности воспитателя или надзирателя частного учебного заведения необходимо было соответствовать определённому образовательному цензу. В учебных заведениях I разряда /7-классных/ на ставки воспитательного персонала принимались лица, имевшие звание не ниже домашнего учителя или учительницы, а также учителя уездного или городского /по положению 1872 г./ училища. В учебных заведениях 2 и 3 разрядов /I-4-классных/ - не ниже учителя или учительницы начального училища.

Существовали и некоторые другие условия, выглядящие сейчас архаичными: замужним женщинам для поступления на должность надзирательницы требовалось официальное согласие супруга.

По инструкции 1877 г. классные наставники должны были руководить одним и тем же коллективом не менее двух лет, контактировать с родителями и другими учителями. В отношении учеников классным наставникам вменялось в обязанность следить за посещением и успеваемостью, выяснять накануне начала нового учебного года, все ли необходимые пособия и учебники есть у детей, назначать дежурных, следить за соблюдением гигиенических норм в кабинетах, использовать меры наказания "к нарушителям дисциплины и ленивым". Кроме этих обязанностей в функции классных наставников входили выступления на педагогических советах по вопросам учебно-воспитательной работы в своих классах, обсуждение четвертных и годовых отметок на классных комиссиях и т.п.⁴

В некоторых частных учебных заведениях была распространена практика написания характеристик на детей, которые отправлялись родителям. В самарской начальной еврейской школе такие характеристики рассылались два раза в год. В них, кроме подробных сведений об успехах по каждому предмету, давалась ещё общая и психологическая характеристика ребёнка, а также данные о его физическом развитии. В этом учебном заведении характеристики полностью заменяли четвертные отметки по предметам.⁵ Тексты характеристик разрабатывались воспитательным персоналом, зачитывались на педагогических советах и соответствующим образом редактировались, но их содержание никогда не доводилось до сведения детей.

Как видно из вышесказанного, права "служащих по воспитательной части" ограничивались строго рамками школы. Все остальные вопросы находились в компетенции директора /начальницы/ гимназии, инспектора прогимназии и прочих начальствующих лиц. Классный надзиратель не мог самостоятельно организовать какое-либо мероприятие вне школы, не мог связываться с другими учреждениями и организациями и т.п.

Одной из немногочисленных "внешкольных" обязанностей классных надзирателей и наблюдателей было посещение ученических квартир. Учащиеся обычно проживали либо у родителей и родственников, либо на частных квартирах. У частных лиц ученики и ученицы помещались в тех случаях, если эти квартиры были выбраны самими родителями и с разрешения руководства учебного заведения. На этих квартирах могли проживать только иногородние. В начале учебного года все квартиры распределялись между классными надзирателями для специального наблюдения, результаты которого заносились в особо заведённую для этого квартирную книгу. Периодически классные надзиратели и наблюдатели представляли письменные отчёты о своих посещениях в администрации учебных заведений.⁶

Другой момент, который также следует затронуть, касается соб-

ственно воспитательной работы. Инструкции не содержали никаких требований к индивидуальной работе с детьми, оставляя её на совести педагогов. Не было также в перечне обязанностей проведения внеклассных мероприятий воспитательного и развлекательного характера, планы воспитательной работы отсутствовали. На практике организация детского досуга сводилась порой к выдаче книг для коллективного чтения вслух.

Справедливости ради, необходимо признать, что материальный стимул у классных наставников и воспитателей был невелик. Месячная зарплата воспитательного персонала в женской гимназии Н.А.Хардиной в Самаре составляла 50-55 рублей /1915 год/, а в гимназии А.С.Хованской и того меньше - 22 руб.50 коп. /1911 год/.⁷ Для сравнения, заработок учителей за 30 недельных часов был около 125 руб. в месяц.

Определённую роль во внеклассной воспитательной работе играла родительская общественность, которая занималась решением самых разных вопросов. Наиболее распространёнными формами участия родителей в школьной жизни были родительские комитеты /совещания/ и родительские общества "вспомоществования" нуждающимся ученикам. Но их существование не являлось строго обязательным.

Формирование родительского комитета должно было происходить ежегодно после окончания переводных и приёмных экзаменов в начале учебного года, но до 15 сентября. Для того, чтобы выборы состоялись, на учредительном собрании необходимо было присутствие 2/3 всех родителей. В том случае, если родители не проявляли высокой активности, то, после вторичного отсутствия кворума, выборы комитета переносились на новый учебный год. Судя по всему, это не было большой редкостью для частных учебных заведений.⁸

Председателем родительского комитета, а также его заместителем мог стать человек только с высшим образованием и только право - славного вероисповедания. Исключительно им двоим предоставлялось

право присутствовать на экзаменах и посещать уроки, но без права делать какие-либо замечания и непременно с согласия попечителя учебного округа. В принципе учителя частных школ не возражали против посещения их уроков родителями, но выдвигали при этом некоторые условия: чтобы много родителей не приходили одновременно и чтобы о своём визите они ставили учителей в известность заранее. Но в любом случае, ни родители, ни родительские комитеты не имели права оценивать деятельность педагогического персонала учебного заведения.

Распустить родительский комитет было достаточно просто. "В случае вредного направления деятельности" родительского комитета попечитель учебного округа немедленно докладывал об этом министру просвещения, которому принадлежало право закрыть комитет. Вразумительное толкование формулировки "вредное направление деятельности" в законодательстве отсутствовало.⁹

Деятельность родительских комитетов часто пересекалась с работой обществ по оказанию помощи нуждающимся ученикам, которые существовали во многих провинциальных частных учебных заведениях. Вообще, благотворительность была одной из характерных черт частных школ. Названные общества действовали на основании специально разработанных уставов, в соответствии с которыми помощь нуждающимся могла выражаться взносом платы за учение, бесплатной выдачей книг и пособий, снабжением одеждой, пищей и жильём, содействием в поисках работы, выдачей лекарств и помещением в больницу, назначением денежных пособий.

Суммы, которыми располагали эти общества, были весьма приличными. В гимназии Ф.А.Сердобольской совокупный капитал общества составлял более 5 тысяч рублей, половиной из которых были деньги, полученные от проведения благотворительных вечеров и лотерей.¹⁰

Средства общества формировались из следующих источников: членских взносов, доходов от капиталов и недвижимости, пожертвований членов общества и посторонних лиц /деньгами, вещами, завещаниями/, вырученных от благотворительных представлений. Кроме того, общество имело право давать деньги в долг и покупать билеты Дворянских займов.¹¹

Помимо участия в родительских комитетах и обществах помощи нуждающимся ученикам, родители охотно проводили экскурсии и лекции, шили костюмы и рисовали декорации для школьных спектаклей, готовили детские праздники и другие внеклассные мероприятия, речь о которых пойдет ниже.

Всю внеклассную работу, проводимую в частных школах /как, впрочем, и в остальных/, можно условно разделить на несколько направлений. Во-первых, это внеклассные мероприятия образовательного характера, которые были призваны развивать и закреплять пройденное на уроках. Во-вторых, мероприятия воспитательного характера, вечера и праздники. И, в-третьих, то, что долгое время именовалось общественно-полезным трудом. Деление это весьма приблизительно, так как специфические для каждого направления воспитательные задачи неизбежно проникали друг в друга. Так, например, в протоколах педагогических советов частных гимназий мероприятия первого и второго направлений были вообще объединены под названием "воспитательные развлечения"; это, однако, представляется весьма спорным, потому что вряд ли уместно использовать такую терминологию применительно к написанию рефератов и пробным урокам..

Наиболее распространенными формами внеклассных образовательных занятий были посещения музеев и выставок, написание "рефератов-характеристик" известных литературных произведений, к которым делались оригинальные музыкальные и повествовательные иллюстрации, а также совместные чтения литературных произведений.¹²

М.Ф.Мансырева, докладывая в 1916 году о состоянии своего заведения окружному начальству, сообщала о проведении следующих образовательных экскурсий:

- "1 кл. - на устье р.Мойки, на артезианский колодец, к разливу реки;
- 2 кл. - в естественно/ исторический музей;
- 4-8 кл.- на писчебумажную фабрику;
- 6 кл. - в музей при художественном училище;
- 4-5 кл.- в степь".¹³

Начальница другой гимназии княгиня А.С.Хованская в аналогичном отчёте за 1914 г. указывала, что внеклассных занятий в отчётном году не было, кроме чтения и разбора небольших докладов на исторические и литературные темы с ученицами старших /6-8 / классов в воскресные дни. Темы занятий были следующие:

- 1/ Карамзин и его значение.
- 2/ Характеристика малороссов.
- 3/ Эпоха великой реформы.
- 4/ Финны.
- 5/ Экономический строй древней Руси.
- 6/ Типы крепостных слуг.¹⁴

К сожалению, в архивах не удалось обнаружить эти и другие доклады гимназисток и, следовательно, невозможно судить об их качестве. В заслугу учителю можно лишь поставить выбор интересных и актуальных тем.

Очень любопытной формой внеклассных занятий, направленных на практическое осмысление теоретических знаний учащихся, была традиционная система проведения пробных уроков ученицами 8-го дополнительного класса, где изучалась педагогика и методика, в подготовительной школе при гимназии Е.А.Сердобольской.

Дошедшие до нас протоколы разборов пробных уроков свидетельствуют о наличии у выпускниц данной гимназии достаточно прочных

педагогических знаний и умений. Глубокого самоанализа проведённых уроков отметить сложно, скорее всего из-за сильного волнения новоявленных учительниц: "...плохо выучила конспект, приходилось смотреть в тетрадь;...закончила урок задолго до звонка и не знала, что делать дальше;...забыла посадить девочку, стоявшую у доски;...страшно волновалась, сбивчиво задавала вопросы и не объясняла новые слова". А вот замечания "коллег" были более основательными. "Мало наглядности, много отвлечённого счёта;...при неверном ответе на пример $5 \times 2 = 7$ не была выяснена причина ошибки;...задавались бесполезные вопросы, требующие ответа "да" или "нет";...получив правильный ответ, говорила "да, верно", не проверяя остальных;...объяснив непонятное слабой ученице, просто спросила, поняла ли она, а не проверила её на примере" и т.д. ¹⁵

Конечно, педагогического опыта у гимназисток явно не хватало, почему их одноклассницы и отмечали столько недостатков. Но то, что они их видели и понимали, безусловно указывало на возможное их исправление в будущей практике.

Политика официальных властей в отношении воспитательной работы в средних учебных заведениях была откровенно направлена на ограничение мероприятий развлекательного характера, как якобы дурно влияющих на нравственное здоровье юношества. Неслучайно, поэтому, причисление к разряду "развлечений" совместного чтения книг и написания докладов. Тем не менее, - возраст брал своё, - школьники и гимназисты придумывали себе развлечения с помощью и без помощи взрослых. Многое, конечно, зависело от содержания учебного заведения, его личной позиции, но направляющая роль министерства и окружного начальства почти всегда ощущалась.

Училищные чиновники обычно не утруждали себя необходимостью делать какие-либо разъяснения. Язык их циркуляров был сух и категоричен: "Министерство признаёт необходимым запретить выступление

воспитанников средних учебных заведений в качестве исполнителей на вечерах и концертах вне стен учебных заведений". Ему вторили и наиболее верноподданные хозяева частных школ: "Учащимся запрещается посещение кинематографа".¹⁶

Перечни внеклассных мероприятий воспитательного характера в школьных отчётах выглядят достаточно скудными. Так, в 1914 г. в гимназии А.С.Хованской состоялся "один литературно-музыкальный вечер с танцами, одно литературно-музыкально-гимнастическое утро, одно литературно-музыкальное утро и годичный акт".¹⁷ Чтобы получить разрешение на право проведения таких мероприятий, нужно было вступить в переписку с разными должностными лицами и соблюсти в точности все предписания. Для организации одного из благотворительных вечеров председатель попечительного совета гимназии А.С.Хованской писал прошение самарскому губернатору и ходатайство попечителю Казанского учебного округа, прилагая всякий раз для согласования программу вечера. Губернатор, в свою очередь, ставил в известность полицмейстера /копия этого уведомления шла в гимназию/.¹⁸

Соблюдение всех условий по организации вечера не было пустой формальностью. 2 февраля 1909 г. на вечере в упомянутой гимназии артист Колосов по просьбе гимназисток прочитал два небольших стихотворения сверх программы, за что председатель попечительного совета получил от попечителя округа довольно строгое внушение, которое заканчивалось словами: "Я вынужден поставить вам на вид такое несоблюдение условий вечера и предупредить, что сказанное нежелательное обстоятельство лишает меня возможности на будущее время удовлетворять ваши ходатайства об устройстве вечеров в стенах гимназии".¹⁹

Литературно-музыкальные вечера и утренники в частных гимназиях носили как тематический, так и произвольный характер. Примером первого рода может служить вечер в гимназии Н.А.Хардиной "Сенти-

ментализм и романтизм в России", в ходе которого был зачитан отрывок из повести Карамзина "Бедная Лиза", доклад о творчестве Жуковского и Пушкина, а также показана инсценировка сказки "Похищенная царевна".²⁰

Нетематические вечера состояли из чтения стихотворений, пения, исполнения инструментальных произведений, а во второй части - танцев. Самым крупным и ответственным по важности мероприятием, к которому долго и серьёзно готовились ученики и учителя, был "годовой акт", проводимый, как правило, в конце учебного года.

Особым было отношение учащихся к театру. Провинциальные города Поволжья были небогаты драматическими и оперными театрами, которые гимназисты и школьники могли посещать только в выходные и праздничные дни. Лишь с 1908 г. попечитель Казанского учебного округа "нашёл возможным разрешить" посещение учащимися театров и в будние дни "при условии постановки пьес классического репертуара, без политической тенденции и несомненных в нравственном отношении".²¹

Увиденное в профессиональном театре вдохновляло детей на сценические подвиги: постановка ученических спектаклей была весьма распространённым делом в частных гимназиях и училищах. Очень лестные отзывы в местной прессе получили спектакли учащихся мужской гимназии К.А.Мануйловой в Казани "Садко" и "Сватовство" по произведениям А.К.Толстого. Они были поставлены совместным трудом детей, учителей и родителей.²²

Традиционным праздником, сопровождаемым разнообразными увеселениями, был Новый год, в канун которого проводился вечер и устраивалась ёлка с подарками для детей и танцами.

Не оставались частные учебные заведения в стороне и от прочих праздников и памятных дат в истории России. В день 100-летия со дня рождения Н.В.Гоголя /20 марта 1909 г./ ученицы гимназии Н.А.Хардиной были освобождены от занятий и готовили выставки произведений и портретов великого писателя, читали отрывки из его книг. В про-

грамму празднования 200-летия Полтавской битвы в той же гимназии была включена поездка группы учащихся в Полтаву на места боёв.²³

А вот как готовились встретить 100-летний юбилей Отечественной войны в гимназии А.С.Хованской. 25 августа, накануне дня Бородинского боя в здании гимназии планировалось отслужить панихиду, а 26 августа молебен по императору Александру I, его сподвижникам и всем павшим в войне 1812 г. Далее должен был состояться "торжественный акт", в котором предоставлялось слово учителю истории для разъяснения собравшимся значения войны, и детям для исполнения литературных и музыкальных произведений, посвящённых Отечественной войне. Зал собирались украсить национальными флагами, гирляндами из цветов и зелени, портретами императора и его сподвижников. Завершиться праздник должен был раздачей книг, брошюр, репродукций и открыток об Отечественной войне 1812 г.²⁴

Оценить качество проведённого мероприятия по итоговому протоколу специально созданной для его подготовки комиссии достаточно сложно. Бросается в глаза акцент на религиозно-нравственную сторону праздника, хотя, очевидно, что по-другому быть просто не могло. Основные положения по празднованию аналогичных юбилеев обычно приходили из учебного округа и исполнителям не оставалось простора для проявления собственной инициативы.

Как уже отмечалось, в частных учебных заведениях достаточно широко была распространена благотворительность, которая выражалась не только в деятельности родительских обществ по поддержке "недостаточных учеников", но и постоянно подпитывалась активностью со стороны самих детей, а с началом мировой войны к ним добавились солдаты из действующей армии и, конечно, раненые. "Организация работ на нужды армии" становится частой темой заседаний педагогических советов. В госпиталях и лазаретах, которые иногда открывались при учебных заведениях или по-соседству, разыгрывали спектакли

для раненых и проводили новогодние ёлки. Если в самом госпитале детям не разрешали появляться, то руководство школ шло на организацию благотворительных вечеров и спектаклей в пользу раненых солдат и осуществляло сбор подарков для находящихся на фронте. Частные учебные заведения Поволжья принимали в этих акциях самое непосредственное участие.²⁵

В адрес попечителя учебного округа шли потоки ходатайств такого рода: "Ученицы 8-го дополнительного класса, ... желая принять посильное участие в деле помощи больным и раненым воинам, обратились с просьбой разрешить им устроить в здании гимназии ученический спектакль с небольшой платой в пользу I-го Самарского Городского Госпиталя Всероссийского Городского Союза, в котором имеются койки имени гимназии".²⁶

Особенностью благотворительной деятельности учащихся частных учебных заведений провинции было стремление оказать помощь крестьянам в сельскохозяйственных работах, так как по социальной принадлежности значительную часть учащихся составляли выходцы из деревни. Начавшаяся война и рост недовольства среди крестьян вынудили школьные власти постепенно свернуть эту практику. Однако, в некоторых гимназиях она продолжалась несмотря на революцию и гражданскую войну. Выпускницы 8-х педагогических классов, кроме того, открывали в деревнях воскресные занятия для неграмотных взрослых, преподавая там бесплатно.²⁷

Говоря о воспитательной работе в частных учебных заведениях, нельзя обойти вниманием круг вопросов, связанных с поведением учеников, посещением уроков, системой наказаний, взаимоотношений учащихся с учителями и между собой.

Формы поведения в частных школах базировались на общем для всех типов школ законодательстве. Правила поведения, утверждённые в 1874 г., представляли из себя перечень предписаний и, главным образом, запретов, за нарушение которых провинившийся нес ответствен-

ность. Все учащиеся были обязаны исправно выполнять религиозные обязанности: ходить по воскресеньям в церковь, ежедневно молиться в школе и исповедоваться. Особенно тяжёлым моральным грузом ложилась эта процедура на иноверцев /до 10% всех учащихся/. Только в результате революции 1905 г. было отменено обязательное изучение закона божьего и исполнение религиозных обязанностей православной церкви детьми старообрядцев и сектантов.²⁸

Ношение формы для учащихся частных учебных заведений с правами правительственных было обязательным в любое время, если ученик находился на улице или в общественном месте. Заведения, не пользующиеся такими правами, обычно формы не имели. Самовольное ношение формы учениками частной гимназии или училища могло привести к закрытию заведения.

О применении телесных наказаний в частных школах не могло быть и речи. В самарском начальном еврейском училище "самых неугомонных" высылали из класса или оставляли после урока - это было самым тяжёлым наказанием. В этом заведении существовал порядок обсуждать с детьми тот или иной проступок их товарищей и вместе с ними выносить решение о наказании. Обычно дети отстраняли провинившихся от ручного труда или рисования, т.е. лишали самых любимых занятий.²⁹ По мнению содержателя торговой школы М.К.Миронова, на состоянии дисциплины положительно сказывалось совместное обучение мальчиков и девочек, что разрешалось властями в исключительных случаях. "Мальчики стали более сдержанными в поведении, выражениях и поступках по отношению к товарищам, замечено стремление быть чисто одетыми. Девочки стали менее нервными и слезливыми"³⁰ Однозначно можно констатировать, что содержатели частных учебных заведений были за цивилизованное отношение к проступкам детей, находили более педагогичные способы решения конфликтных ситуаций.

Оценки за поведение в частных школах были очень высокими. Отличные отметки составляли более 90%, удовлетворительные же были

большой редкостью, а в женских учебных заведениях последние вообще отсутствовали. "Четвёрка" за поведение ставилась за нарушение дисциплины в классе или за несвоевременную сдачу письменных работ и т.п.³¹

Число пропущенных уроков в год на одного ученика колебалось от 30 до 50. Формально в отчётах указывалось, что пропуски по неуважительной причине в учебном заведении отсутствуют, но тема борьбы с "манкировками" периодически всплывала в протоколах заседаний педагогических советов. Мерами к уменьшению прогулов служило обязательное предоставление либо записки от родителей, либо справки врача о болезни и подтверждение их заключением врача учебного заведения, а также обязательные посещения классными надзирателями заболевших учеников на дому. В гимназии К.Л. Мануйловой ученику 7 класса С.Хварову в качестве наказания за многочисленные пропуски были назначены экзамены за весь курс.³²

Основную массу пропущенных уроков составляли пропуски по болезни. Иногда случались отмены занятий в связи с праздниками и морозами. В холодные дни на пожарных каланчах или прямо над школами вывешивались красные флаги. Если часть учеников всё равно приходила в школу, то двери не закрывались и ими занимался дежурный воспитатель.³³

Отношения в среде учащихся частных учебных заведений были доброжелательные; по воспоминаниям бывших учеников, классовые, национальные и религиозные различия не сказывались. Взаимоотношения учеников с учителями исследовать достаточно сложно, так как архивные материалы на этот счёт практически отсутствуют. Возникновение "неуставных" отношений между учителями и детьми не приветствовалось. Учителю одной из гимназий в 1830 г. было поставлено в вину, что он позволил себе без согласия директора подарить ученику свою книгу. Сообщение проверяющего об этом было внесено в донесение в раздел "О беспорядках в гимназии".³⁴

К созданию ученических организаций отношение властей было отрицательным, но иногда учредители под разными предлогами шли на их создание. В одной из частных школ Самары действовал суд детей. На уроках истории дети познакомились с эпизодом, когда тесть Моисея посоветовал ему избрать себе в помощники судей из народа, которые помогли бы ему разбирать мелкие дела. Дети предложили устроить свой суд в помощь заведующему, "чтобы было кому жаловаться" и "чтобы не было обид"³⁵.

Подводя некоторые итоги рассмотрению названных выше проблем, можно отметить, что в вопросе организации воспитательной работы и внеурочной занятости частные учебные заведения пользовались относительно большей свободой, чем казённые и могли предложить своим воспитанникам более разнообразный спектр деятельности. Говорить же о каких-либо принципиальных отличиях провинциальных частных школ от государственных в этом аспекте не приходится, так как строгий контроль за воспитательной работой со стороны министерства и округа, мелочная опека и регламентация внеклассной жизни унифицировали все учебные заведения и делали их похожими друг на друга. Поэтому всё сводилось к тому, способен ли содержатель /или стоящие за ним соучредители/ взять на себя груз ответственности по использованию нововведений, или его политика в воспитательной работе будет проходить в официальном русле. Опыт частных школ Поволжья говорит о том, что передовых в плане организации внеклассной воспитательной работы учебных заведений в нашем регионе было мало. Сравнивая их с государственными заведениями, речь может идти только о большей степени самостоятельности, а не о каких-либо глубоких различиях.

1. Алёшинцев И. Сословный вопрос и политика в истории наших гимназий в XIX в. С.-Пб., 1908. С.25,28,36.
2. Государственный архив республики Татарстан. Ф.425.О.І.Д.І6-а /далее - ГАРТ/; Государственный архив Пензенской области. Ф.І38. О.І.Д.30.Л.І5-І6 /далее - ГАПО/; Там же.Ф.І37.О.І.Д.ІІ5.Л.4-5; Государственный архив Самарской области.Ф.І6І.О.І.Д.ІІ.Л.26 /далее - ГАСО/.
3. ГАПО.Ф.ІІ4.О.І.Д.50.Л.5.
4. Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения. С.-Пб., 1883. С.45-54.
5. Отчёт Самарского отделения общества для распространения просвещения между евреями в России за 1910 г. Самара, 1911. С.93 /далее - Отчёт./.
6. ГАСО.Ф.І6І.О.І.Д.289.Л.3.
7. Там же.Ф.300.О.2.Д.7.Л.І; Ф.І6І.О.І.Д.І58.Л.6.
8. ГАПО.Ф.І38.О.І.Д.30.Л.30; ГАСО.Ф.І6І.О.І.Д.289.Л.І4.
9. Лаурсон А.М. Частные учебные заведения ведомства Министерства Народного Просвещения. Собрание действующих законоположений и распоряжений о частных учебных заведениях и с домашнем обучении. С.-Пб., 1912. С.217-218, 223, 228-229.
10. ГАПО.Ф.І39.О.І.Д.99.Л.3-4.
11. ГАРТ.Ф.425.О.І.Д.І6-а.
12. ГАПО.Ф.І39.О.І.Д.ІІ5.Л.20.
13. ГАПО.Ф.ІІ4.О.І.Д.50.Л.І9.
14. ГАСО.Ф.І6І.О.І.Д.289.Л.ІІ.
15. ГАПО.Ф.І39.О.І.Д.51.Л.І-6.
16. См.: Лаурсон А.М. Указ.соч. С.ІІ4; ГАПО.Ф.ІІ4.О.І.Д.33.Л.8.
17. ГАСО.Ф.І6І.О.І.Д.289.Л.ІІ.
18. Там же. Д.299.Л.І-3.
19. Очерки по истории средней школы № 13. Самара, 1958. С.25-26.
20. ГАСО.Ф.300.О.І.Д.І7.Л.55.

21. Там же. Д. 15. Л. 20.
22. ГАРТ. Ф. 425. О. I. Д. 16-а.
23. ГАСО. Ф. 300. О. I. Д. 15. Л. 37-38.
24. ГАСО. Ф. 161. О. I. Д. 195. Л. 4.
25. См.: ГАРТ. Ф. 425. О. I. Д. 16-а; ГАПО. Ф. 114. О. I. Д. 33. Л. 3.
26. ГАСО. Ф. 161. О. I. Д. 343. Л. 3.
27. ГАПО. Ф. 139. О. I. Д. 115. Л. 20.
28. ГАСО. Ф. 161. О. I. Д. 7. Л. 2.
29. Отчёт. С. 91-92.
30. Краткий отчёт о существовании и деятельности торговой школы М. К. Миронова в Самаре. Самара, 1913. С. 6.
31. См.: ГАПО. Ф. 138. О. I. Д. 30. Л. 22; Там же. Ф. 139. О. I. Д. 115. Л. 20; ГАСО. Ф. 161. О. I. Д. 289. Л. 13.
32. См.: Ф. 161. О. I. Д. 289. Л. 8; Там же. Д. 11. Л. 32; ГАРТ. Ф. 425. О. I. Д. 25. Л. 20.
33. Лаурсон А. М. Указ. соч. С. 263.
34. Алёшинцев И. Указ. соч. С. 55-56.
35. Отчёт. Самара, 1913. С. 10.

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология. М., 1980.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1988.
3. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М., 1979.
4. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. // Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе: Учебное пособие. М., 1986.
5. Батыгин Г.С. Стереотипы поведения: распознавание и интерпретация. / Социс, 1980, № 4.
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. М.: Прогресс, 1988.
7. Берн Э. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
8. Бодалёв А.А. Восприятие человека человеком. // В хрестоматии по психологии / под ред. Петровского А.В. М., 1977.
9. Бодалёв А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983.
10. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. М., 1981.
11. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968.
12. Бойко В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность. М.: Мысль, 1983.
13. Бородин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! Новосибирск: Наука, 1989.
14. Брудный А.Л. К теории коммуникационного воздействия // Теоретические и методологические проблемы социально-психологии. М., 1977.
15. Веренкина И.М. Преодоление возможных конфликтных ситуаций между учителем и учениками на уроке / Вопросы психологии. 1986, № 3.
16. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4 Детская психология. М.: Педагогика, 1984.
17. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М., 1987.
18. Джайнотт Х. Дж. Родители и дети. М.: Знание, 1986.
19. Добрович Л.Б. Кто в семье психотерапевт? М.: Знание, 1985.
20. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. М., 1988.
21. Зейгарник Б.В. Теория личности К. Левина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

22. Изард К. Эмоции человека. М., 1980.
23. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. Л.: Ленинградский унив-т, 1991.
24. Ковалёв А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. М.: Политиздат, 1975.
25. Ковалёв А.Г., Мясишев В.Н. Психические свойства человека. Т. I. Характер. Л., 1957.
26. Ковалёв А.Г. Психология познания людьми друг друга. / Вопросы психологии, 1983, №1.
27. Ковалёв С.В. Психология современной семьи. М., 1988.
28. Колесов Д.В., Мягков И.П. Учителю о психологии и физиологии подростка. М.: Просвещение, 1986.
29. Кон И.С. Психология юношеского возраста. М., 1979.
30. Корчак Я. Как любить ребёнка. М.: Политиздат, 1990.
31. Кувакин В.А. Философия Вл. Соловьёва. М.: Знание, 1988.
32. Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы: Пер. с фр. М.: Прогресс, 1988.
33. Лаф В.А. Школа действия. Реформа школы согласно требованиям природы и культуры. Петроград, 1920.
34. Леви В. Искусство быть другим. М.: Знание, 1980.
35. Левитов Н.Д. О психическом состоянии человека. М., 1964.
36. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 1974.
37. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М., 1983, т. 2.
38. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1965.
39. Лисецкий К.С., Шестун Е.В. Психолого-педагогические основы предупреждения конфликтных ситуаций в учебно-воспитательной работе. Курьсьшев: Курьс. гос. ун-т, 1990.
- 39-А. Логинова Н.А. Детская тайна. М., 1982.
40. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии / Методологические проблемы социальной психологии. М., 1976.
41. Лупьян Я.А. Барьеры общения, конфликты, стресс. Минск, 1988.
42. Магомедов Н.М. Дифференцированный подход к обучению, воспитанию школьников. Самара: Самарский ун-т, 1993.
42. Магомедов Н.М., Хисматуллина Л.Я. Педагогика школы. Самара: Самарский ун-т, 1993.

44. Мудрик А. В. Трудны ли годы юности? / Семья и школа, 1989, №8.
45. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1982.
46. Мухина В. С. Детская психология. М., 1985.
47. Мы живём среди людей. // Под ред. Дубровиной И. В. М., 1987.
48. Ночевник М. Н. Человеческое общение. М., 1988.
49. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста. / Под ред. Эльконина, А. Л. Венгера. М., 1988.
50. Панфёров В. Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей. / Вопросы психологии, 1982, №5.
51. Парыгин Б. Д. Психологический барьер и его природа. // В кн.: Социальная психология и философия / Под ред. Парыгина Б. Д. Л., 1975, вып. 3.
Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1972.
53. Писаренко В. И., Писаренко И. Я. Педагогическая этика. Минск, Народная асвета, 1986.
54. Психологические аспекты управления / Под ред. Русинова Ф. М. М.: Экономика, 1984.
55. Психология современного подростка // Под ред. Фельдштейна Д. И. М., 1987.
56. Рождественская Н. А. Роль стереотипов в познании человека человеком / Вопросы психологии, 1986, №4.
57. Розов А. И. Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации / Вопросы психологии, 1987, №6.
58. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.
59. Рутман Э. М., Искольдский И. В. Истоки радости. М., 1987.
60. Спок Б. Ребёнок и уход за ним. М., 1989.
61. Соколова Л. В. А. А. Ухтомский. М.: просвещение, 1991.
62. Усманова Э. З. Мотивационно-эмоциональная регуляция мышления в конфликтной ситуации / Вопросы психологии, 1984, №4.
63. Ухтомский А. А. Собр. соч., Л., 1962.
- 63-А. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту // Под ред. Дубровиной И. В. М., 1987.
64. Фромм Э. Иметь или быть. М.: Прогресс, 1990.
65. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986.
66. Цуканова Е. З. Психологические трудности межличностного общения. Киев, 1985.

67. Чимаров В.М. Первый год жизни ребёнка. М.: Медицина, 1988.
68. Чиркова Т.Н. Психолого-педагогический анализ обращений взрослого к ребёнку. / Вопросы психологии, 1987, №2.
69. Что есть скаутинг. Книга для скаутского лидера. Женева, 1992.
70. Чубинидзе М.И. Диагностика трудновоспитуемости подростка. / Советская педагогика, 1989, №6.
71. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М.: Педагогика, 1984.
72. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

О Г Л А В Л Е Н И Е

К читателю	3
Глава I. Любовь	7
Глава II. Понимание	30
Глава III. Действие	80
Приложение I	186
Приложение II	227
Библиографический список	246

Николай Михайлович Магомедов

ВОСПИТАНИЕ БЕЗ ПРИНУЖДЕНИЯ

Редактор Н.В.Голубева
Техн. редактор И.С.Колышева
Корректор Н.А.Волынкина

Подписано в печать 18.01.94. Формат 60x84¹/16. Бумага белая
оберточная. Печать оперативная. Объем 15,75 физ.печ.л., 14,6 усл.
печ.л., 15,5 уч.-изд.л. Тираж 500 экз. С 15. Заказ № 200.
Издательство "Самарский университет", 443011, г.Самара,
ул.акад.Лавлова,1.
МАО ПО "СамВен", 443099, г.Самара, ул.Воицкого,60.