МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
КОРПОРАТИВНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

М. П. НЕЧАЕВ,
Г. А. РОМАНОВА

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

*ВЫПУСК 57*

КУРО

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ**
КОРПОРАТИВНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Совершенствование деятельности классных руководителей
В ы п у с к 57

М. П. Нечаев, Г. А. Романова

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Учебно-методическое пособие

Мытищи
КУРО
2026

УДК 376.3
ББК 74.2
Н59

Рецензенты:
*С. Л. Фролова,* доктор педагогических наук,
профессор кафедры психологии и педагогики КУРО;
*Д. В. Смирнов,* доктор педагогических наук,
Президент МАДЮТиК им. А. А. Остапца-Свешникова

**Нечаев, М. П.**

Н59 Психолого-педагогические основы деятельности классного руководителя: учебно-методическое пособие / М. П. Нечаев, Г. А. Романова ; Министерство образования Московской области, Корпоративный университет развития образования. – Мытищи : КУРО, 2026. – 114 [2] с. – (Совершенствование деятельности классных руководителей; вып. 57).

Предлагаемое учебно-методическое пособие нацелено на совершенствование деятельности классного руководителя, раскрывает эффективные психолого-педагогические инструменты и технологии его работы. Даются научно-методические рекомендации, которые можно использовать в практической воспитательной работе классного руководителя.

Пособие составлено в помощь педагогам, выполняющим функции классного руководителя (воспитателя), а также будет интересно заместителям директоров школ по воспитательной работе, студентам педагогических вузов и всем тем, кто не равнодушен к проблемам воспитания.

УДК 376.3
ББК 74.2

© Нечаев М. П., 2026
© Романова Г.А., 2026
© КУРО, 2026

# СОДЕРЖАНИЕ

Введение ..... 4
1. Имидж классного руководителя, или Как произвести первое впечатление ..... 6
2. Особенности педагогического общения……..... 11
3. Предупреждение и разрешение конфликтов в деятельности классного руководителя……..... 48
4. Возрастные особенности воспитания детей ..... 58
5. Особенности работы классного руководителя с различными категориями детей .. 69
6. Педагогическая диагностика в воспитательном процессе……..... 86
Краткий терминологический словарь ..... 97
Литература ..... 105
Приложения
1. Программа изучения личности учащегося ..... 108
2. Рекомендации по составлению характеристики учащегося..... 111
3. Диагностическая карта класса ..... 113

# ВВЕДЕНИЕ

Одной из важнейших задач в работе классного руководителя является системная работа с коллективом класса. Педагог гуманизирует отношения между детьми в коллективе, способствует формированию нравственных смыслов и духовных ориентиров, организует социально ценные отношения и переживания воспитанников в классном сообществе, творческую, личностно и общественно значимую деятельность, систему самоуправления; создает ситуацию защищенности, эмоционального комфорта, благоприятные психолого-педагогические условия для развития личности ребенка, способствует формированию навыков самовоспитания обучающихся. Его работа направлена на становление и проявление неповторимой индивидуальности, «лица» классного сообщества. В то же время классный руководитель заботится о позиции и месте класса в школьном коллективе, содействуя межвозрастному общению.

Психолого-педагогические основы деятельности классного руководителя являются важным элементом педагогического мастерства, обеспечивающим успешное выполнение профессиональных обязанностей и достижение высоких результатов в образовании и воспитании обучающихся.

Предлагаемое учебно-методическое пособие нацелено на совершенствование деятельности классного руководителя, раскрывает эффективные психолого-педагогические инструменты и технологии его работы.

Пособие состоит из шести разделов, а также содержит глоссарий и рекомендуемую литературу.

Понравиться детям – это первая педагогическая задача, которую классный руководитель обязан решить, начиная работу в новом для него классном коллективе. Он не сможет решить ни одной последующей задачи, если не справится с этой. Поэтому первый раздел нашего пособия посвящен формированию позитивного имиджа педагога.

Второй раздел рассматривает вопросы педагогического общения как многопланового процесса организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемого целями и содержанием их совместной деятельности.

Третий раздел содержит методические материалы по предупреждению и разрешению конфликтов в деятельности классного руководителя.

В четвертом разделе описаны возрастные особенности обучающихся школьного возраста с опорой на сензитивные периоды развития личности, что поможет лучше понять детей, подобрать наиболее эффективные методы и формы воспитательной работы.

Изучение пятого раздела будет способствовать обеспечению индивидуально-личностного подхода к воспитанию различных категорий детей.

Шестой, заключительный, раздел пособия разъясняет понятие педагогической диагностики в воспитании личности обучающегося, описывает диаг-

ностические технологии как ресурс управления качеством воспитательного процесса.

Хочется надеяться, что пособие поможет осмыслить психолого-педагогические основы деятельности классного руководителя, увидеть резервы и зоны ближайшего развития, будет способствовать росту профессиональной компетентности педагогов.

# 1. ИМИДЖ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ, ИЛИ КАК ПРОИЗВЕСТИ ПЕРВОЕ ВПЕЧАТЛЕНИЕ

Имидж человека, работающего в системе образования, оказывает мощное психологическое воздействие на его целевую аудиторию и на него самого. К сожалению, далеко не все педагоги учитывают этот факт, тогда как имидж имеет прямое отношение к профессиональной компетентности личности, психологической культуре и является важным показателем профессионального мастерства.

Остановимся подробнее на том, какое значение имеет имидж в работе классного руководителя и как подготовиться к первой встрече с детьми.

Во-первых, имидж (англ. image < лат. imago – образ, подобие) профессионала (а классный руководитель им является, хоть и нет такой профессии «классный руководитель») несет определенное сообщение о личности окружающим. Во-вторых, он воздействует и на самого субъекта, участвуя в формировании стойкого представления об уникальности собственной личности. Человек, поддаваясь обаянию другого человека, добровольно начинает подчиняться ему. Таким образом, используя свой имидж, можно ненасильственно подчинять другого человека.

Существует пять основных т о ч е к о п о р ы имиджа:

1) одежда;
2) походка, жесты, позы;
3) мимика лица, взгляд, визуальный контакт;
4) прическа, макияж;
5) манера общаться (красноречие, умение удерживать внимание собеседника, риторические способности).

При этом около 80% информации передается при помощи невербальных средств (п. 1–4 приведенного выше списка).

Если целенаправленно поработать над каждым компонентом, то успех благоприятного первого впечатления будет гарантирован. А для этого желательно следовать ряду с о в е т о в.

1. Не одевайтесь в первый день вызывающе, чересчур ярко, но и не будьте чопорными. Не забывайте о цвете одежды. Физиологами установлено его воздействие на организм человека и его самочувствие. Он может успокаивать или возбуждать, умиротворять или вызывать агрессию, притягивать или отталкивать собеседника.

*Красный* цвет возбуждает, способствует повышению активности человека, но человек при этом быстро устает.

*Коричневый* – сильный, энергичный, внушает доверие, уверенность, успокаивает.

*Голубой* – цвет отдыха, комфортный для человека. Успокаивает и утешает. Иногда может восприниматься как скучный, меланхоличный и холодный.

*Желтый* – радость и веселье. Сигнализирует о чем-то новом, интересном. Но при этом, если его много, то он утомляет. Лучше добавить в образ немного белого цвета.

*Кремовые* и *бежевые* тона – самые безопасные и умиротворяющие.

*Черный* – элегантность, изысканность, сексуальность. Может восприниматься как цвет скорби. Сильно утомляет.

*Серый* – нейтральный, больше подходит для фона. Предпочтителен в деловой одежде, однако иногда он навевает скуку.

*Белый* – целомудрие и чистота помыслов. Однако психологи утверждают, что белый цвет вреден для психики.

*Зеленый* – цвет лидерства, при этом он разнообразен. Когда в нем больше желтого, он возбуждает, синего – успокаивает.

*Темно-синий* цвет считается деловым, авторитетным, успокаивающим и надежным.

*Фиолетовый* – соединяет энергия красного и элегантность синего.

*Розовый* – мягкий, нежный, женственно-романтический, чувственный.

Таким образом, для ж е н щ и н самая «авторитетная» одежда – синее, светло серое или рыже-коричневое платье. Ткани при этом желательны однотонные. Допускается полоска и неяркая клетка.

Для м у ж ч и н предпочтительны следующие сочетания цветов различных видов одежды.

Т а б л и ц а 1

| Костюм | Ботинки | Сорочка | Галстук | Носки |
|---|---|---|---|---|
| Коричневый | Коричневый | Бежевый, розовый, слоновая кость | Красно-черный, бордовый, серо-синий | Под галстук |
| Серый | Черный | Белый, розовый | Красно-черный, бордовый, серо-синий | Под галстук |
| Песочный | Светло-бежевый | Бежевый, голубой | Коричневый, зеленый | Бежевый, коричневый |
| Синий | Коричневый, черный | Белый, голубой, бежевый | Бордовый | Бордовый, черный |
| Черный | Черный | Белый | Серо-серебристый, красный | Черный, бордовый |

2. Говоря о прическе, следует отметить, что длина волос желательна короткая или средняя. Причем светлый цвет волос олицетворяет популярность, а темный подчеркивает солидность.

3. Косметика должна быть качественная и малозаметная. Украшения – минимум и дорогие. Часы – среднего размера. Высота каблука – 4–6 сантиметров.

4. С утра в день первой встречи с классом советуем дома перед зеркалом изучить свое лицо; изобразить на нем злость, надменность, скуку, пренебрежение, растерянность и т. п. Попробуйте выпятить живот, ссутулиться, поковырять пальцем в ухе, передернуть плечами, скрестить ноги и т. п. Эти мимические зарисовки и жесты нежелательны в общении, откажитесь от них напрочь. «Примерьте» доброжелательную улыбку и «не снимайте» ее до самого вечера. (Можно взять с собой маленькое зеркальце, чтобы время от времени определять, «не потеряли ли» вы свою улыбку.)

5. Руки могут рассказать о наших переживаниях и чувствах. Если человек волнуется или чем-то расстроен, они то судорожно сцеплены, то сжаты в кулаки, то, наоборот, суетливо двигаются, будто перебирая что-то. При хорошем настроении так не бывает: руки спокойны, никаких лишних движений. Соответственно, меняются поза и осанка.

6. Самое трудное – это голос. Он может завораживать, а может и отталкивать.

Отметим характеристики хорошего голоса: приятный, вибрирующий, спокойный, хорошо модулированный, низкого тембра, доверительный, управляемый, теплый, мелодичный, заботливый, уверенный, властный, дружеский, окрашенный интонацией, выразительный, естественный, наполненный, звучный, доброжелательный.

Характеристики плохого голоса: хриплый, гнусавый, резкий или скрипучий, дрожащий, высокого тембра или пронзительный, плаксивый, с одышкой, робкий, отрывистый, слишком громкий, слишком тихий и неслышный, скучный, бесцветный, помпезный, саркастический, неуверенный, монотонный, напряженный, слабый.

7. Теперь о речи.

Ваша речь далека от совершенства, если:

- слушатели часто просят вас повторить только что сказанные слова;
- люди замечают у вас идиосинкразию к публичным выступлениям;
- у вас заметный акцент;
- в микрофоне звук «п» звучит глухо, неприятно и искусственно;
- у вас устает горло после десятиминутного разговора;
- ваша речь монотонна, и слушатели проявляют «усталость» от общения;
- вы теряете контроль над голосом в конце длинного предложения;
- люди обращают внимание на то, что вы часто, возможно, бессознательно употребляете словечки или фразы типа «ну», «так», «знаете ли» и др.;
- вы имеете привычку вздыхать, щелкать языком или иным способом надоедать слушателям;
- вам самому не нравится ваш голос.

В этом случае запишите себя на магнитофон, критически прослушайте запись. Затем поработайте немного над правильным дыханием, артикуляцией, почитайте выразительно стихи. При повторной записи вы услышите, что большинство речевых и голосовых раздражителей исчезло. Благодаря практике, человек может приобрести такой голос, которого, по справедливости, заслуживают его мастерство и компетентность.

И в заключение рассмотрения вопроса о формировании имиджа и его влиянии на воспитанников предлагаем вашему вниманию ***опросник «Умеете ли Вы влиять на других?»*** [14].

Отвечайте: «да» или «нет».

1. Способны ли Вы представить себя в роли актера или политического деятеля?
2. Раздражают ли Вас люди, одевающиеся и ведущие себя экстравагантно?
3. Способны ли Вы разговаривать с другим человеком на тему своих интимных переживаний?
4. Немедленно ли Вы реагируете, когда замечаете малейшие признаки неуважительного отношения к своей особе?
5. Портится ли у Вас настроение, когда кто-то добивается успеха в той области, которую Вы считаете для себя важной?
6. Любите ли Вы делать что-то трудное, чтобы продемонстрировать окружающим свои незаурядные способности?
7. Могли бы Вы пожертвовать всем, чтобы добиться в своем деле выдающегося результата?
8. Стремитесь ли Вы к тому, чтобы круг Ваших друзей был неизменным?
9. Любите ли Вы вести размеренный образ жизни со строгим распорядком всех дел и даже развлечений?
10. Любите ли Вы менять обстановку у себя дома или переставлять мебель?
11. Любите ли Вы пробовать новые способы решения старых задач?
12. Любите ли Вы дразнить слишком самоуверенных и заносчивых людей?
13. Любите ли Вы доказывать, что Ваш начальник или другой авторитет в чем-либо не прав?

*Ключ к опроснику*

За ответ «да» на вопросы 1, 3–7, 11–13 и ответ «нет» на вопросы 8 и 9 поставьте себе по пять баллов, на остальные – 0.

*35–65 баллов.* Вы обладаете великолепными предпосылками, чтобы эффективно влиять на других, менять модели их поведения, учить, управлять, направлять. Вы убеждены, что человек не должен замыкаться в себе и думать только о себе. Он должен делать что-то для других, руководить ими, помогать преодолевать трудности и др. Тех же, кого такой стиль отношений не устраивает, по Вашему мнению, не стоит щадить. Вы наделены даром убеждать в своей правоте. Однако опасайтесь собственной агрессивности – Вы можете при таком условии превратиться в фанатика и тирана.

*0–34 балла*. Увы, хотя Вы часто бываете правы, но убедить в этом людей бывает трудно. Вы считаете, что Ваша жизнь и жизни окружающих людей должны быть подчинены строгой дисциплине, здравому смыслу и хорошим манерам и ход ее должен быть предсказуем. Вы не любите делать ничего «через силу». Вы часто бываете сдержанны, не достигая из-за этого желанной цели, и часто оказываетесь неправильно понятым.

Таким образом, мы рассмотрели все точки опоры имиджа. Осталось только не забыть, что классный руководитель должен быть привлекательным, эмпатичным, открытым, вызывать симпатию, излучать уверенность, твердость. Помните, что у человека есть свойство оценивать людей по их стилю и внешности, память на слова теряется задолго до того, как мы забудем внешнее впечатление о человеке.

## 2. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Общение представляет основную форму человеческого бытия, в то же время являясь способом и средством объединения людей, а также условием их личностного развития. С момента появления на свет человек погружается в мир социальных отношений, находясь в непрерывном взаимодействии с другими людьми, усваивая общечеловеческий опыт, социальные нормы и ценности, способы деятельности, будучи воспринимающим и воспринимаемым одновременно, и все это с помощью особого механизма – общения.

В настоящее время нет однозначного определения понятия общения, что говорит о его многогранности и полифункциональности. Общение можно определить как универсальную реальность, в которой зарождаются, существуют и проявляются в течение всей жизни психические процессы, состояния и поведение человека. Общение – это процесс, возникающий между людьми в ходе совместной деятельности.

Разнообразны формы и виды общения: выделяют прямое и косвенное общение; непосредственное и опосредованное; вербальное и невербальное; межличностное и ролевое; ритуальное, монологическое, диалогическое и т. д. В дальнейшем мы остановимся на видах общения применительно к школьной педагогической практике.

***Педагогическое общение*** *– совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся. Педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности* [39].

Психологии отмечают, что значительная часть педагогических трудностей не столько обусловлена недостатками научной и методической подготовки учителей, сколько связана с деформацией сферы профессионально-педагогического общения, в том числе с неумением наладить контакт, управлять общением учащихся на уроке, выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от специфики педагогических задач, с непониманием внутренней психологической позиции ученика. Это и трудности в речевом общении и передаче собственного эмоционального отношения к учебному материалу, а также неумение управлять собственным психическим состоянием в общении. Владение учителем технологией педагогического общения имеет большое значение и потому, что она обусловливает отношение детей к учителю, которое они часто переносят и на преподаваемый им предмет, и в целом на образовательную деятельность.

Особенность педагогического общения в том, что, организуемое учителем – даже в тех случаях, когда его инициатором является воспитатель и ведущая роль в нем принадлежит воспитателю, – оно осуществляется главным образом или даже исключительно ради воспитанника, и реальный результат обес-

печивается благодаря деятельности самого воспитанника. Цель общения здесь – не «для себя, а «для другого»: не самому узнать, а научить, не самому почувствовать, а вызвать чувства у воспитанника.

В отличие от других видов общения, педагогическое общение, тем более профессиональное, осуществляется с целью оказания влияния на воспитанника – включения его в деятельность, способствующую формированию и развитию положительных личностных качеств, стимулированию у него стремления к самосовершенствованию [38].

Таким образом, воспитатель воздействует на формирующиеся качества личности ее собственной деятельностью, направляя ее соответствующим образом и влияя тем самым на изменение тех или иных качеств, черт личности, что особенно явно проявляется при грамотном руководстве проектной деятельностью обучающихся [37].

Достижение цели воспитания, продвижение к ней целиком фактически зависит от общения как самостоятельного вида деятельности и как части игры, учения, труда. Сами по себе труд, игра, учение в сугубо воспитательном плане, как отмечал А. С. Макаренко [15], – процессы нейтральные. Они могут воспитывать как в положительном, так и в отрицательном направлении. Лишь их включенность в систему определенных человеческих отношений придает им воспитательную направленность и силу. А включаются они в эти отношения через общение. В этом одно из проявлений единства воспитания, обучения и развития и одновременно требование вовлеченности в процесс общения всех сфер личности педагога.

К учителю предъявляются особые требования как к личности и участнику профессионального общения: он не может быть хорошим профессионалом, не обладая высокими морально-волевыми качествами, способностью эстетического восприятия явлений действительности. Очевидно, ни в одном из других видов общения к его участникам подобного уровня требований не предъявляется.

Особенностью педагогического общения является его воспитательный характер: оно, в отличие от других видов общения (социального, психологического, бытового и др.), обязательно предусматривает решение педагогических задач.

Общение бывает непосредственным и опосредованным, т. е. в форме прямых контактов общающихся и через кого-то (другого человека, группу людей) или что-то (игрушку, компьютер и др.).

Опосредованность в педагогическом общении проявляется в двух отношениях. Во-первых, в отношении контактов между самими участниками общения: воспитатель может прямо обратиться к воспитаннику с просьбой, советом, требованием, вместе с ним выполнять какую-либо работу и т. п. или передать ему через кого-либо свое мнение, совет, организовать его деятельность, используя инструкцию, знания и умения другого воспитанника и т. п. Воспитатель организует деятельность воспитанников через актив. Его воспи-

тательная и организаторская позиция в этом случае становится скрытой (так называемый принцип параллельного действия) [15].

Во-вторых, опосредованность проявляется в том, что воспитатель направляет свои воздействия не на воспитанника, даже в случае прямых контактов с ним, а на те знания, которые воспитанник должен усвоить, на качества личности, которые он должен формировать, на ценности, в которых он должен определенным образом ориентироваться и принимать их.

В субъект-субъектном взаимодействии объектом деятельности воспитателя (и воспитанника) становятся усваиваемые знания, формируемые качества личности и отношения, по поводу которых осуществляется педагогическое общение.

Таким образом, опосредующим звеном, на которое направлены эмоции педагога, его оценочные суждения, отношения, являются процессы, предметы, свойства и качества, достоинства и недостатки воспитанника, коллектива, воспитательной среды, и как бы через них устанавливается контакт с воспитанником.

В этом заключается одна из особенностей педагогического общения, которое не всегда, но по большей части осуществляется не в форме прямого воздействия, а опосредованно, особенно при выражении отрицательных оценок и суждений, при решении задач развития самостоятельности и активности воспитанников [12; 16].

Кроме разделения общения на прямое и опосредованное его можно разделить еще и на общение воспитателей с воспитанниками и общение между воспитанниками, причем как в первом, так и во втором случае рассматриваются разновидности общения в зависимости от возраста воспитанников.

Специфическую характеристику профессиональной педагогической деятельности выражают два ее взаимосвязанных аспекта. С одной стороны, это педагогическое творчество в процессе общения с детьми, с другой – общение с детьми в процессе педагогического творчества. Профессионально-педагогическое общение есть система (приемы и навыки) органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. В этой связи общение в педагогической деятельности – это средство решения учебных задач; социально-психологическое обеспечение образовательного процесса; способ организации взаимоотношений педагога и детей, обусловливающих успешность обучения и воспитания.

Таким образом, педагогическое общение, как особый вид творчества, в технологическом плане находит свое выражение в умениях передать информацию, понять состояние ученика, в организации взаимоотношений с детьми, в искусстве воздействовать на партнера по общению, управлять собственным психическим состоянием [39].

Достижение положительного результата общения и взаимодействия связано с накоплением и правильным обобщением информации друг о друге, оно зависит: от уровня развития коммуникативных умений педагога, его спо-

собности к эмпатии и рефлексии, к наблюдательности, сенсорной остроте, умению учитывать репрезентативную систему собеседника; от умения слушать, понимать человека, воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального заражения, изменения стилей и позиций общения, умения преодолевать манипуляции и конфликты. Важную роль в этом играют психолого-педагогическая компетентность педагога в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия [41].

Установлено, что в педагогическом процессе общение выполняет четыре функции: нормативную, познавательную, эмоциональную и актуализирующую [17].

В социальной психологии [1] выделяются следующие функции общения.

*1. Прагматическая функция* реализуется в процессе взаимодействия людей в ходе совместной деятельности (совместно делают дело, цель – получение общего результата, значимого для каждой из сторон).

*2. Формирующая функция* общения обусловливает процесс формирования и изменения психического облика человека. В результате взаимодействия ребенка с внешним миром происходит освоение, усвоение и присвоение совокупного продукта материальной и духовной жизни людей. Причем это осуществляется через призму собственного опыта ребенка, который активно и критично перерабатывает опыт чужой. Внешние формы взаимодействия ребенка и взрослого постепенно трансформируются во внутренние психические функции и процессы, а затем – в самостоятельную произвольную внешнюю деятельность (цель – формирование себя).

*3. Функция организации и поддержания межличностных отношений.* Взаимодействие с другими людьми предполагает возникновение определенных (как позитивных, так и негативных) эмоциональных отношений, влияющих на характер совместной деятельности, на деловые и даже ролевые отношения.

*4. Внутриличностная функция* осуществляется в ходе общения человека с самим собой через внутреннюю или внешнюю речь. Это позволяет рассматривать общение как универсальный способ мышления человека.

*5. Функция подтверждения* играет психотерапевтическую роль в жизни человека любого возраста. Общение с другими людьми позволяет человеку познать, утвердить и подтвердить себя. Укоры, насмешки и осуждения тяжелы и болезненны, но нет более страшного наказания для человека, чем находиться в обществе и быть незамеченным. И это не просто тяжело переносится – это разрушает личность. Подтверждая или не подтверждая человека, мы управляем его самооценкой, эмоциональным состоянием. Хроническое психологическое неподтверждение может привести к развитию психосоматических заболеваний.

Больше всего от неподтверждения страдают дети. Нет более жестокого наказания для школьника, чем бойкот одноклассников или родителей. Стремясь наказать ребенка, родители перестают с ним разговаривать, выказывая всем своим видом: «Ты для нас не существуешь». И тогда мы слышим слова

ребенка: «Лучше бы она меня ударила». Накричать, даже ударить – это все-таки подтверждение, что *ты плохой, но ты – есть*! Нередко супруги избирают такую тактику и в отношении друг друга, терзая душу маленького человека холодом взаимомолчания [20].

Приведем несколько примеров. Классик описывает двух постоянно ссорящихся старичков, утомляющих публику своими стычками. Вдруг скоропостижно умирает один из них, и другой, потеряв своего вечного оппонента, теряет смысл жизни и угасает…

Часто педагоги недоумевают, даже обижаются по поводу того, что выпускники-отличники быстро забывают их, перестают здороваться. А вот двоечники, второгодники зачастую, едва увидев учителя, приветственно машут рукой, подходят. Возможную причину такого поведения можно связать с психологическим неподтверждением: сколько раз в течение урока учитель делал замечания нерадивому ученику, подходил, что-то отбирал и т. п. Ведь это не что иное, как постоянное подтверждение! А отличник не нуждается в наших замечаниях, даже в нашей помощи, и мы буквально не замечаем его.

Вызывающее поведение ученика на уроке – порой это не столько проявление дерзости, демонстрация своей взрослости, сколько сигнал для учителя: «Заметь меня! Пусть я такой, но я есть!»

Так и в конфликтах: стоит нам перестать подтверждать другого, ссора затихает.

И в собеседнике мы ценим часто не только его умение говорить, но и его умение слушать, так как быть услышанным – значит быть подтвержденным.

Человеческое общество накопило множество знаков и ритуалов психологического подтверждения (приветственный взмах рукой, дружеская улыбка, прикосновение и т. п.). Как легко мы можем подтвердить человека, с какой легкостью мы можем этого не сделать!

Как и всякий процесс, общение имеет свое начало, основную часть и определенное завершение. В. А. Кан-Калик выделил четыре этапа профессионально-педагогического общения: 1) моделирование предстоящего общения с воспитанниками (классом); 2) организация непосредственного общения; 3) управление общением в педагогическом процессе; 4) анализ осуществленной системы общения и моделирование новой. Самым плодотворным, по мнению В. А. Кан-Калика, является общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью [11].

**Условия эффективности педагогического общения**

Успех использования в воспитании этого инструмента зависит от выполнения определенных требований (условий). В самом общем виде они сформулированы А. А. Бодалевым. Общение становится педагогически эффективным, если:

1) оно осуществляется в соответствии с единым гуманистическим принципом во всех сферах жизни воспитанника – в семье, в школе, во внешкольных учреждениях и др.;

2) оно сопровождается воспитанием отношения к человеку как высшей ценности;

3) обеспечивается усвоение необходимых психолого-педагогических знаний, умений и навыков познания других людей и обращения с ними [3].

Исследователи отмечают следующие общие черты успешного общения с учащимися, характерные для мастеров педагогического труда:

- личностная открытость детям, способность дать понять ученикам, что учитель не столько учитель, сколько человек;
- умение организовать общение от ученика: от его мыслей, чаяний, настроения;
- умение поставить себя на место ребенка, познать его вообще и в данной ситуации;
- принятие воспитанника как полноправного партнера по общению, как человека, равного по социально-психологическим параметрам;
- терпение, чуткость, способность к сопереживанию, искренняя заинтересованность в судьбе воспитанника;
- широта познаний, разнообразие интересов и умение их использовать в общении с воспитанниками;
- умение внушить воспитаннику сознание его значительности.

Н. Е. Щуркова формулирует следующие общие правила плодотворного общения:

- формирование чувства «мы» с воспитанниками;
- установление личностного контакта с детьми;
- демонстрация им собственной расположенности;
- показ ярких целей совместной деятельности;
- подчеркивание положительного в поведении и характере воспитанника;
- постоянное проявление интереса к своим ученикам;
- оказание и просьба помощи [26].

**Стили педагогического общения и их технологическая характеристика**

В стиле педагогического общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога; сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; творческая индивидуальность педагога; особенности учащихся. Стиль общения неизбежно отражает общую и педагогическую культуру учителя и его профессионализм.

Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский. Характеризуя стиль взаимодействия преподавателя со студентами, Л. Д. Столяренко называет и такие стили, как игнорирующий и непоследовательный, алогичный стиль [41]. Игнорирующий стиль характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность студентов, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь фор-

мальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации; непоследовательный, алогичный стиль – тем, что преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы его взаимоотношений со студентами, к появлению конфликтных ситуаций. Подобные стили общения можно наблюдать и у школьных учителей.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько **моделей поведения педагога** в общении с учащимися. Условно их можно обозначить следующим образом [45]:

*Модель диктаторская* («Монблан») – педагог как бы отстранен от обучаемых, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Учащиеся – лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению. Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда – безынициативность и пассивность обучаемых.

*Модель неконтактная* («Китайская стена») – близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; непроизвольное подчеркивание педагогом своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым. Как следствие – слабое взаимодействие с обучаемыми, а с их стороны – равнодушное отношение к преподавателю.

*Модель дифференцированного внимания* («Локатор») – основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав учащихся, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров. В общении он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения с фронтальным подходом. Следствие – нарушается целостность акта взаимодействия в системе «преподаватель – коллектив учащихся», она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

*Модель гипорефлексная* («Тетерев») – заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя, его речь большей частью монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге собеседнику бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой учитель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим. Как следствие – практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле пси-

хологического вакуума. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

*Модель гиперрефлексная* («Гамлет») – противоположна по психологической канве предыдущей. Педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него. Он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву. Следствием является обостренная социально-психологическая чувствительность педагога, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках у обучающихся, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

*Модель негибкого реагирования* («Робот») – взаимоотношения преподавателя с учащимися строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние ребят, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели. Как следствие – низкий эффект педагогического взаимодействия.

*Модель авторитарная* («Я – сам») – образовательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он – главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность педагога подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность. Следствием будет безынициативность обучаемых, потеря творческого характера обучения, искажение мотивационной сферы познавательной активности.

*Модель активного взаимодействия* («Союз») – педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивная.

Важнейшим фактором, определяющим эффективность педагогического общения, является тип установки педагога. Под установкой понимается готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации.

Наличие негативной установки преподавателя на того или другого обучающегося можно определить по следующим признакам: он дает «плохому» учащемуся меньше времени на ответ, чем «хорошему»; не использует наводящие вопросы и подсказки, при неверном ответе спешит переадресовать вопрос другому или отвечает сам; чаще порицает и меньше поощряет; не реагирует на удачное действие учащегося и не замечает его успехов; иногда вообще не работает с ним на занятии.

Соответственно, о наличии позитивной установки педагога можно судить по таким деталям: дольше ждет ответа на вопрос; при затруднении задает наводящие вопросы, поощряет улыбкой, взглядами; при неверном ответе не спешит с оценкой, а старается подкорректировать его; чаще обращается к обучающемуся взглядом в ходе занятия и т. п. Специальные исследования показывают, что «плохие» учащиеся в четыре раза реже обращаются к педагогу, чем «хорошие»; они остро чувствуют необъективность педагога и болезненно переживают ее.

Реализуя свою установку по отношению к «хорошим» и «плохим», педагог без специального намерения оказывает тем не менее сильное влияние на учащихся, как бы определяя программу их дальнейшего развития.

Остановимся на классификации стилей педагогического общения, предложенной В. А. Кан-Каликом.

В. А. Кан-Калик определил и охарактеризовал такие стили педагогического общения, как общение, основанное на увлеченности совместной творческой деятельностью педагогов и учащихся; общение, в основе которого лежит дружеское расположение; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание [11].

1. *Общение на основе высоких профессиональных установок педагога,* его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети буквально по пятам ходят!»

2. *Общение на основе дружеского расположения* предполагает увлеченность общим делом. Педагог играет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. *Общение-дистанция* относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах: в обучении – со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании – со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношение «учитель – ученики».

4. *Общение-устрашение* – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. *Общение-заигрывание* характерно для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, однако может доминировать один из них.

*Педагогический такт и авторитет учителя*

Из всей совокупности взаимоотношений учителя с детьми, основанных на профессиональном долге и чувстве ответственности, особо следует выделить педагогический такт.

Педагогический такт можно определить как соблюдение педагогического принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, как умение выбрать правильный подход к учащимся, исходя из их личностных особенностей и отношений с ними. Педагогический такт – это одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка воздействия, и способность проконтролировать и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим. Тактика поведения и действий учителя, обладающего педагогическим тактом, состоит в предвидении возможных последствий применения тех или иных методов и своевременной их корректировке, а также в том, чтобы, предвидя последствия, выбрать стиль и тон, время и место педагогического воздействия.

Педагогическое общение – специфическая форма общения, имеющая свои особенности, и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, поэтому рассмотрим общение именно с этой точки зрения.

**Компоненты общения**

Общение – процесс многогранный: мы познаем других людей, взаимодействуем с ними, обмениваемся информацией и переживаем собственные состояния, возникающие при этом. Таким образом, общение можно представить в единстве трех его сторон: коммуникативной, перцептивной и интерактивной.

*Коммуникация, или обмен информацией.* Основная цель обмена информацией – создание общего информационного поля, выработка общих смыслов. Информация, которую мы передаем собеседнику, принимается им и передается к нам, но уже не в своем первоначальном виде, она уже другая, не моя и не его, а общая, это производная наших отношений к ней, друг к другу и конкретной ситуации общения.

Однако в процессе общения при передаче (получении) информации могут возникать затруднения. В зависимости от характера получаемой информации может появиться желание не только принять ее, но и изменить, исказить и даже закрыться от нее. То есть не только содержание информации, но и форма, способы и средства ее подачи могут привести к возникновению так называемых *коммуникативных барьеров* – препятствий на пути передачи информации от

одного собеседника к другому [2]. Человек просто будет закрыт для принятия и тем более для усвоения того или иного, даже очень необходимого для него, материала.

Рассмотрим это более подробно, так как в педагогической деятельности, направленной на создание условий для формирования и развития личности, важно уметь избегать появления подобных препятствий на пути усвоения информации, транслируемой ребенку. Важно это помнить и в организации совместной работы со взрослыми людьми, так как путь к достижению общих целей начинается с выстраивания отношений, характер которых является индикатором коммуникативной культуры в целом и базовым условием получения планируемого результата.

*Барьер «авторитет»*. Человек склонен делить людей на авторитетных и неавторитетных, соответственно доверяя или не доверяя информации, исходящей от них. Например, пожилая женщина, уходя от молодого врача с неутешительным диагнозом, бормочет про себя: «Что они, молодые, понимают!?» И, наоборот, пациент, покидая кабинет старого доктора: «По старинке работает. Откуда ему знать о современных методах лечения!» Подобный прием позволяет нам защититься от негативной информации, исходящей, по нашему мнению, от неавторитетного источника. Молодой (начинающий) педагог (как и любой специалист) должен понимать, что между ним и собеседником может быть выстроен подобный барьер, и уже заранее избирать оптимальную стратегию и тактику своего поведения, более тщательно продумывать совокупность форм и методов работы.

***Пример.*** Педагог-психолог, молодой специалист на родительском собрании может услышать негромкие реплики в свой адрес примерно такого содержания: «Что он, молодой-то, понимает в …»; «Воспитывает нас, учит, а у самого-то дети есть?» и т. п.

Авторитетная позиция человека зависит от занимаемого им социального положения (статуса), от принадлежности к определенной значимой (референтной), авторитетной группе, от привлекательности внешнего вида, доброжелательного отношения к собеседнику, компетентности, искренности и т. д. Важно понимать априори возникновение подобного барьера и быть во всеоружии.

*Барьер «избегание»*. Человек стремится избежать негативного воздействия информации, причем как на психологическом уровне, так и физически. Мы прерываем телефонный разговор, ссылаясь на убегающее на плите молоко, на звонок по мобильному телефону; закрываем глаза во время просмотра фильма ужасов; переходим на другую сторону улицы; уходим в себя и не слушаем внимательно, если невозможно физически убежать от неприятной для нас информации.

Преграду на пути даже явно значимой для нас информации могут создавать так называемые барьеры непонимания: *фонетический, семантический, стилистический и логический.*

Фонетический барьер может быть вызван быстрой невыразительной речью, при употреблении большого количества звуков и слов-паразитов (небезызвестное эканье, «итак», «так вот» и т. п.), искажением звуков, неправильным ударением. Внятная, разборчивая, громкая и грамотная речь, учет индивидуальных особенностей собеседника и аудитории в целом позволяют адекватно воспринимать передаваемую нами информацию.

Семантический барьер возникает при различной смысловой трактовке слов, имеющих обычно несколько значений. Значение слов в молодежной субкультуре нередко отличается от их значения для людей старшего поколения, это не только проблема сленгов и жаргонизмов, но и профессионализмов (ребра, щечки, пальцы и подушечки могут иметь совершенно иное значение в устах представителей различных профессий). Может отпугнуть неискушенную, неподготовленную аудиторию (даже вызвать агрессию) и обилие научных терминов, непонятных слов – так называемая наукообразная речь.

И еще пример: встретившееся в пособии по педагогике понятие «креативно-творческий подход» вызывает скептическое отношение ко всей излагаемой автором информации.

Важно уметь говорить на доступном для аудитории языке, усваивать чужие семантические системы, чтобы не провоцировать окружающих на создание барьеров.

Разрушающую роль в усвоении информации может играть и стилистический барьер, возникающий в случае несоответствия содержания и формы подачи информации. Например, слишком тяжелый или неуместно легковесный стиль изложения, несоответствие стиля изложения актуальному состоянию партнера: перейдя в другую школу, ученик долго не мог привыкнуть к таким словам убеленного сединами математика, как «задачка», «теоремка», «мелок», «линеечка» и т. п.

Логический барьер непонимания возникает в тех случаях, когда логика рассуждения, избранная собеседником, сложна для понимания или противоречит определенной манере доказательства. Поэтому говорят о существовании женской, мужской, детской логики и т. д. Например: трехлетний ребенок в середине зимы просится на дачу, а взрослым и невдомек, что на даче всегда лето.

Надо признать, что барьеры в общении выполняют противоречивое действие. С одной стороны, они выполняют защитную функцию, не пропуская в наше сознание информацию, которая может негативно повлиять на наше эмоциональное состояние. С другой стороны, они могут играть и отрицательную роль, когда важная информация, исходящая от неприятного для нас человека, тяжело изложенная, воспринимается с искажениями или не воспринимается вообще. Мы не примем к сведению мнение человека, не имеющего для нас авторитета, хотя оно может быть единственно правильным. Барьеры выстраиваются человеком на бессознательном уровне, он не может дать себе отчет, почему не хочет воспринимать информацию от того или

иного собеседника. Поэтому, стремясь к эффективному взаимопониманию во время общения, необходимо избегать ситуаций, факторов, провоцирующих возникновение барьеров общения у собеседника.

**Каналы передачи информации**

Передача информации осуществляется посредством знаковых систем на вербальном (речевом) и невербальном уровнях [2]. Невербальные средства передачи информации соответствуют органам чувств человека: визуальные (оптические), акустические, тактильные и ольфакторные.

К визуальным средствам общения относят мимику, жесты, движения головы, ног, туловища, походку; контакт глаз; кожные реакции (покраснение, побледнение, появление пота); занимаемое собеседником пространство. Организация пространства имеет большое значение в обмене информацией – всем известны задушевные беседы с вагонным попутчиком или соседом по больничной койке.

К этой же группе средств общения относятся и вспомогательные средства общения: прическа, косметика, очки, украшения и т. п.

Акустическая система – это качество голоса, интонации, темп речи, фразовые ударения, а также речевые паузы, вздохи, покашливание, смех.

Тактильные средства – это прикосновения, рукопожатия, объятия, поцелуи.

К ольфакторным средствам относятся приятные и неприятные запахи окружающей среды, естественный и искусственный запахи человека.

Необходимо отметить, что на особенности невербального языка накладывает отпечаток та или иная культура, поэтому в стремлении достичь взаимопонимания партнера из другой страны необходимо учить невербальный язык так же, как и словесный. Более подробно средства передачи информации будут рассмотрены ниже.

**Восприятие партнерами друг друга**

Эффективность развития межличностных отношений во многом зависит от взаимопонимания партнеров по общению. Мы воспринимаем внешние признаки собеседника и соотносим с его личностными характеристиками, прогнозируем на основе внешних данных поступки того или иного человека, его отношение к нам, его поведение в целом, определяем стратегию и тактику своего поведения. В ходе наблюдения нам доступны лишь внешние признаки, среди которых наиболее информативными для нас являются выражение лица собеседника, способы выражения чувств (экспрессия), жесты, позы, походка, внешний вид, особенности голоса и речи, то есть внешний облик и поведение. Порядок восприятия этих характеристик зависит от возрастных и половых особенностей, профессиональных различий, сформированное при этом отношение носит, скорее всего, чисто эмоциональный характер: нравится – не нравится.

Основная задача восприятия – сформировать первое впечатление о человеке, однако это не самоцель, а регулятор дальнейшего поведения. Человек

определяет главные характеристики собеседника и соответственно выстраивает тактику общения. То, что фиксируется не сразу, оставаясь как бы за кадром первого впечатления, просто достраивается по определенным схемам. В этом случае партнеры допускают *ошибки формирования первого впечатления*. Отметим, что никто не застрахован от ошибок восприятия, допускает их каждый человек. Очень важно научиться определять, где наиболее часто мы допускаем ошибку, в противном случае подобные ошибки будут мешать полноценному общению и достижению общих целей.

Установлено, что первое впечатление формируется под воздействием определенных факторов, имеющих для каждого из нас разную силу и значимость [2].

*Фактор превосходства* чаще всего проявляется в ситуации неравенства партнеров по какому-либо значимому для них параметру – уму, росту, социальному или материальному положению. Если человек превосходит наблюдателя по важному для него параметру, то оценивается им гораздо выше и во многом другом, и наоборот. То есть происходит переоценка или недооценка партнера. Причем чем меньше уверенность наблюдателя в данный момент, тем скорее он допускает ошибку. Например, тщательно экипированные спортсмены-лыжники на очень дорогих лыжах могут повергнуть в смятение команду соперника еще до старта, хотя внешний вид совсем не говорит о скоростных качествах.

Для действия фактора превосходства важна одежда и весь облик человека (недаром встречают все-таки по одежке). Ценность представляет не столько буквальная стоимость одежды, сколько ее дефицитность и модность. Высокостатусным считается вытянутый силуэт одежды с подчеркнутыми плечевыми углами, а низкостатусным – шаровидный силуэт, то есть наибольшее воздействие на аудиторию будет способен оказать человек, одетый в строгий деловой костюм. Предпочтение должно быть отдано цветам черно-белой гаммы, оттенкам серого, но не ярким и насыщенным.

Манера поведения собеседника также оказывает на наблюдателя большое влияние, особенно демонстрация его независимости от собеседника, от обстоятельств общения, от неписаных норм общения: человек показывает, что ему неинтересен тот, с кем он общается, не замечает свидетелей, подчас и своей бестактности, помех, разваливается в кресле, смотрит в окно, в сторону и т. п. И еще раз подчеркнем: независимость собеседника проявляется тем сильнее, чем скорее мы готовы признать его превосходство над собой.

Очень многое в общении зависит от того, нравится нам наш собеседник внешне или нет. Привлекательного для нас человека мы склонны считать более умным, интересным и просто хорошим человеком, то есть зачастую переоценивая его по многим важным для нас психологическим и социальным параметрам. И, наоборот, непривлекательного для нас человека мы часто недооцениваем. Таково действие *фактора привлекательности*.

Рассмотрим пример из педагогической практики. В спину повернувшейся к доске учительницы врезается бумажный самолетик. Осмотрев строгим взглядом учеников, она останавливается на сидящих за первой партой (с другого места первоклашкам просто не докинуть). На нее смотрит прелестная головка с огромными белыми бантами (ну разве может такое чудо озоровать!?), и учительница делает замечание сидящему рядом с девочкой ученику.

У разных народов и культур содержание понятия привлекательности различно, есть социально одобряемые и неодобряемые типы внешности. Поэтому наиболее привлекательным будет тот собеседник, который максимально смог приблизиться к одобряемому той или иной социальной группой типу внешности.

При формировании первого впечатления имеет значение и то, как партнер относится к своему собеседнику, то есть *фактор отношения к наблюдателю*. Людей, которые к нам хорошо относятся (или открыто демонстрируют свое позитивное отношение), мы склонны положительно оценивать и по другим параметрам, нивелируя их отрицательные характеристики. И наоборот, явное недоброжелательное отношение со стороны собеседника вызывает желание видеть в нем только отрицательные черты и не замечать положительное.

Действие этого фактора можно использовать для разрешения межличностных конфликтов. Руководитель (педагог, родитель) выступает в роли третейского судьи, сообщая наедине каждому из конфликтующих о том, как партнер к нему все-таки хорошо относится, что помогает найти конструктивный выход из сложившейся конфликтной ситуации.

На формировании первого впечатления сказывается и *установка* по отношению к потенциальному собеседнику. Позитивно представленного нового коллегу мы радушно встречаем и, наоборот, отталкиваем того, за которым тянется шлейф конфликтного работника, и относимся к нему с явным предубеждением, еще не будучи с ним знакомы.

На характер восприятия людей друг другом оказывают влияние так называемые *социальные стереотипы*. Они играют защитную роль и позволяют экономить время при выборе решения в той или иной ситуации.

Нам известны этнические стереотипы, опираясь на которые мы говорим о легкомысленности французов, надменности и холодности англичан. На этой основе сформировано и неправильное представление о человеке, названном лицом кавказской национальности.

Действие механизма стереотипизации связано с возникновением различных эффектов.

*Эффект ореола* приводит к тому, что человека начинают считать выдающимся после первой (даже единственной) удачи. Учитель готовит открытый урок и успешно проводит его, и в течение нескольких лет за ним закрепляется репутация хорошего специалиста. Подобный эффект наблюдается и тогда, когда первая неудача приводит к отрицательной характеристике личности и ее деятельности.

Рассмотрим еще несколько примеров, подтверждающих возможные ошибки восприятия. В школьной практике существует традиция проведения контрольных работ в конце четвертого класса учителями-предметниками. Затем тот же учитель проводит контрольную работу в начале сентября. Повлияют ли на оценки первые результаты или нет? И ученику, который получил весной слабую тройку, а сейчас сделал работу на высоком уровне, поставит ли учитель то, что он заслужил? А вдруг списал? И наоборот: ученику с отличным весенним результатом некоторым учителям сложно будет поставить низкую оценку (может быть, он плохо себя чувствовал или растерялся).

Школьная комиссия во главе с педагогом-психологом проводит собеседование с будущими первоклассниками. Двое ребят показывают довольно слабые результаты. Повлияет ли на мнение комиссии тот факт, что у одного из учеников и родители учились крайне слабо (ну что с него взять? Яблоко от яблони…), а у другого оба закончили школу с медалью (он просто растерялся, может быть, уже устал или плохо спал, волновался…)? Или комиссия вынесет объективное решение?

Результатом стереотипизации восприятия является и формирование в сознании учителя модели идеального ученика. Готовый к сотрудничеству, успешный, дисциплинированный, он делает работу педагога приятной и значимой. Это отношение педагога и на самом деле определяет реальные достижения ребенка. При этом понятие «хороший ученик» равнозначно определению «хороший человек». Это особенно наглядно проявляется и у учеников начальной школы, которые в плохих учениках видят плохих людей; в формировании такого представления, несомненно, решающая роль принадлежит учителю.

*Эффект проекции* проявляется, когда приятному для нас собеседнику мы склоны приписывать свои позитивные черты, и, наоборот, неприятного для нас наделяем отрицательными (это происходит бессознательно), которые четко представлены у нас самих. Тот человек, который часто обманывает, не склонен верить и другим.

Социальные стереотипы играют роль в начале восприятия собеседника, сменяясь затем более тонкими механизмами. Человек строит предположение о внутреннем мире собеседника, пытаясь поставить себя на его место, идентифицируя себя с ним. *Эмпатия* (вчувствование) основана на умении правильно представить себе внутреннее состояние другого. Эмпатия тем выше, чем лучше человек способен понять, как одно и то же событие будет воспринято другими людьми, тем скорее он будет способен понять возможность существования различных точек зрения относительно этого события. Владение умением добиваться стойкого положительного отношения собеседника (привлечение, аттракция) благодаря формированию привязанности к нему, развитию дружеских отношений позволяет обеспечить понимание партнеров по общению. В общении важно и умение человека представлять и осознавать то, как он воспринимается другим (рефлексия).

В характере восприятия человека человеком большое значение имеет и то, как он способен интерпретировать (объяснять) поступки и чувства другого (каузальная атрибуция = причинное приписывание). Выявлено, что, пытаясь объяснить поступки другого, человек может использовать ту или иную излюбленную схему причинности, ставшую для него привычкой:

- в любой ситуации люди склонны находить виновника случившегося, приписывать вину в происшедшем конкретному человеку;
- люди склонны винить в случившемся обстоятельства, не пытаясь искать конкретного виновника;
- люди видят вину в конкретном предмете или в самом себе.

Попытаемся с этих позиций объяснить один и тот же факт – опоздание человека на работу:

- он опоздал, потому что опаздывает всегда, это вообще необязательный и недобросовестный человек;
- на дорогах сейчас так много пробок, поэтому он и опоздал;
- я предложил ему другой путь проезда, к которому он еще не привык.

То, какую причину называет человек для объяснения поступков другого, во многом характеризует и его самого.

Обратим внимание и на существование определенных закономерностей в объяснении успехов или неудач. Например, если человек быстро продвигается по службе, вообще успешен, то он приписывает это только личным качествам, а его окружающие – благоприятным стечениям обстоятельств; и, наоборот, полоса неудач самим человеком связывается со сложившимися обстоятельствами (среди которых он может видеть и наговоры, интриги, зависть), а окружающими – с ошибками самого человека. И еще: два человека совершают аналогичный проступок, но в одном случае его последствия незначительны, в другом – крайне неблагоприятны. Как мы реагируем? В первом случае можно и не осуждать человека, с кем не бывает, ведь ничего страшного и не произошло; во втором случае считаем: надо серьезно наказать провинившегося.

В восприятии партнера большое значение играют *невербальные средства общения*, которые позволяют создавать и поддерживать психологический контакт, регулировать ход общения; придают новые смысловые оттенки словесному тексту, усиливают окраску информации, направляют толкование слов в нужную сторону; выражают эмоции, конкретизируют смысл ситуации.

Внешние признаки поведения собеседника часто позволяют судить о его внутреннем состоянии. Источниками информации о собеседнике являются лицо, мимика, жесты, позы, походка, положение в пространстве. Однако при этом надо помнить о совокупности значимых сигналов, об особенностях той или иной национальности или культуры, о половых и возрастных различиях и т. д.:

- стараться избегать шаблонов в трактовке тех или иных жестов;

• оценивать совокупность жестов, подтверждающих друг друга; учитывать условия общения (может быть, просто человеку холодно, и он демонстрирует закрывающие жесты);

• отслеживать совпадение слов и жестов, так как при несоответствии мы склонны доверять невербальной информации;

• иметь в виду: чем старше собеседник, выше его социальное положение, тем менее выражена у него жестикуляция, но она имеет большую значимость (жесты скупы, но эффектны); чем южнее родился человек, тем ярче у него жестикуляция и телодвижения.

Одним из главных источников информации о состоянии человека является его лицо, точнее мимика и глаза (отметим, однако, что *для характеристики устойчивых черт личности лицо является малоинформативным*). На лице отражается широкая гамма чувств и переживаний человека. В зависимости от настроения зрачки расширяются и сужаются: в возбужденном состоянии, в приподнятом настроении они могут расширяться в четыре раза, и наоборот, зрачки значительно сужаются, если человек в сердитом, мрачном настроении.

Для эффективности восприятия партнера имеет значение долгота взгляда. Считается, что следует не смотреть в глаза, а как бы прикасаться взглядом к глазам собеседника с некоторыми перерывами. Оптимальным принято считать, если глаза собеседников встречаются от 1/3 до 2/3 от времени общения. Если промежуток контакта меньше, то это может говорить или о нечестности собеседника, его смущении, или о негативном восприятии нашей информации (естественно, если при этом собеседник смотрит не против солнца). Если глаза собеседников встречаются чаще, перед нами заинтересованный партнер или нам бросают вызов (в этом случае необходимо обратить внимание на зрачки). Долгота взгляда зависит от национальных особенностей: прикованные к собеседнику глаза южанина могут вызвать недоумение и даже агрессию представителя северных регионов.

Если человек только собирается с мыслями, если информация для него является сложной, он, скорее всего, при этом не смотрит на партнера. Как правило, вообще меньше на собеседника смотрит тот, кто рассказывает.

Необходимо также отметить значение ведущей модальности человека в восприятии. Если в восприятии и мышлении человека преобладают зрительные образы, его называют визуалом, если слуховые образы – аудиалом, если ощущения – кинестетиком. Работая с большой аудиторией, надо помнить, что в ней находятся все указанные категории, поэтому необходимо давать информацию так, чтобы были задействованы все три канала принятия и переработки информации (максимально эффективно использовать голосовые данные, сопровождать рассказ записями или демонстрацией картин, таблиц, слайдов, заботиться о том, чтобы слушателям было уютно, комфортно). Вот почему на любого человека непередаваемое впечатление производит посещение церковного храма: отблеск свечей на торжественных ликах икон, песнопение, запах ладана (так как задействованы все три ведущих модальности).

Кем является собеседник исходя из его ведущей модальности, можно определить, попросив его рассказать о недавней вечеринке, дне рождения и т. п. Если звучала громкая музыка, слышался звон хрусталя, гул голосов – перед нами аудиал; если в описании преобладают краски, зрительные образы – это визуал; тепло, уютно, вкусно и приятно пахло – это, скорее, кинестетик.

Мы можем судить о волнении, энергосостоянии человека по форме его рта во время разговора. Обратим внимание на ученика, который не согласен с мнением ребят и активно выступает со своего места. Попросим его выйти перед аудиторией и увидим, как он те же самые фразы произносит, едва раскрывая рот. Школьники и студенты часто замечают, что преподаватель, являясь прекрасным собеседником в узком кругу, читает лекцию, почти не раскрывая рта и совсем другим, каким-то нудным, голосом. По тому, как изменился голос, форма рта, мы можем судить о состоянии собеседника, его настрое.

Было отмечено, что если речевая информация не совпадает с невербальной, то предпочтение отдается последней. Остановимся на жестах и позах во время общения.

*Жесты и позы открытости*:

• развернутые навстречу собеседнику руки, демонстрация раскрытых ладоней;

• стоящий человек, обращаясь к аудитории, руки сгибает в локтях на уровне талии, но не прижимает их к телу, кисти рук полуоткрыты, как бы держат крупное яблоко;

• корпус чуть наклонен вперед – демонстрация заинтересованности;

• пиджак расстегнут;

• у сидящего ноги не скрещены, руки спокойно лежат на коленях, желательно ладонями вверх, корпус чуть наклонен вперед, ухо может быть слегка наклонено к партнеру.

*Жесты и позы закрытости:*

• скрещенные на груди руки;

• пальцы сжаты в кулаки;

• руки спрятаны в карманы;

• скрещенные ноги;

• абсолютная закрытость: у сидящего человека ноги скрещены, руки скрещены и сжаты в кулаки, корпус наклонен вперед (желание уменьшиться в размерах), взгляд направлен в сторону от собеседника.

*Оценочные жесты и позы:*

• наклон головы набок – заинтересованность;

• рука у щеки – о чем-то задумался;

• подборок опирается о ладонь, указательный палец вытянут вдоль щеки, остальные сведены вместе над подбородком – идет критическая оценка, если при этом корпус наклонен в сторону от собеседника, то оценка, скорее всего, негативная;

• почесывание, поглаживание подбородка – размышление и оценка, процесс принятия решения;

• сидящий человек откинулся на спинку стула, нога на ногу, слегка покачивает ногой, голова откинута назад – идет оценка, но пока не ясен ее финал.

*Жесты и позы подозрительности, скрытности и отрицания*:

• сложенные или скрещенные руки, корпус отклонен назад, скрещенные ноги, голова наклонена вперед (подбородок прикрывает шею), взгляд исподлобья;

• ступни и корпус повернуты по направлению к выходу;

• стоящий напротив разговаривает, отворачивая голову в сторону, его взгляд при этом направлен в собственное ухо.

*Жесты и позы уверенности*:

• гордая прямая поза;

• руки соединены за спиной, подбородок поднят;

• ноги расставлены, корпус отклонен назад (характерно для мужчин).

*Жесты и позы неуверенности*:

• переплетение пальцев рук, стискивание пальцев;

• совершение мелких ненужных движений: касание частей лица, волос, расправление галстука, воротничка и т. п.;

• человек крутит кольцо на пальце (во время сессий некоторые студентки стирают пальцы до крови);

• стоящий человек опирается о субстрат (стол, спинку стула, стену), ища подкрепления, при этом часто ноги ставит близко друг к другу, одну ногу слегка сгибая в колене (особенно жалко в этот момент выглядят мужчины);

• человек грызет ногти или кончик карандаша;

• общая суетливость движений.

*Жесты и позы готовности:*

• у сидящего руки упираются в бедра;

• у стоящего руки на поясе;

• сидящий на краю стула человек подается вперед.

*Жесты скуки, усталости:*

• постукивание по столу пальцами, ручкой, щелканье колпачком ручки;

• машинальное рисование на бумаге;

• покачивание ногой, подрагивание одной или двумя ногами;

• раскачивание корпуса.

*Жесты и позы напряженности*:

• короткое дыхание, неясные звуки, вскрики – звуковой фон напряженности;

• крепко сцепленные руки;

• буквальное стремление стать меньше – ссутуливание, съеженность;

• отворачивание лица в сторону.

*Жесты расположения*:

- руки прикладываются к груди;
- приближение к другому человеку;
- удерживание взгляда на собеседнике, зрачки при этом расширены [2].

Отдельную информацию о собеседнике предоставляет *положение его головы*.

*Голова агрессора*: подбородок прикрывает шею как забралом, человек как бы инстинктивно пытается не только защититься от информации, но и противостоять ее воздействию. Такую голову мы видим у школьников, вызванных в кабинет директора за провинность, у педагога, приглашенного «на ковер» к начальнику, у родителя в момент прихода представителя школы в дом к ученику, наконец, у любого человека, заранее не согласного с тем, что он может услышать. И сама информация, исходящая при этом от собеседника с подобным положением головы, также негативно может восприниматься окружающими. Большую ошибку допускают иногда дальнозоркие люди, носящие очки: отвлекшись от своих бумаг, они смотрят на нас поверх очков, невольно демонстрируя при этом голову агрессора, что заставляет нас ретироваться. Например, в классе сидящий за столом учитель начинает опрос, одновременно смотря в журнал и то и дело взглядывая на учеников поверх очков, приводя многих из них в неописуемый трепет.

*Голова властелина*: подбородок поднят кверху, взгляд направлен поверх головы собеседника – явная демонстрация своего превосходства. Школьники и студенты часто обижаются на специалистов, транслирующих информацию куда-то вверх; при этом контакт глаз абсолютно отсутствует, что не позволяет усвоить информацию на должном уровне. Такую голову школьный учитель может увидеть у вызванного в школу родителя, имеющего высокое социальное или материальное положение, причем люди даже невысокие могут смотреть на окружающих с высоты своего маленького роста. Во время беседы «властелин» может не снизойти до понимания информации, даже если она важна для него.

И в первом, и во втором случаях оптимальный контакт в общении может быть достигнут, если нам удастся перевести голову партнера в иное положение.

*Голова внимающего*: голова наклонена вперед, к собеседнику, ухо повернуто в сторону собеседника, корпус также направлен в его сторону, часто рука чуть выдвинута вперед. Всем своим обликом человек демонстрирует заинтересованность в собеседнике. Подобное положение головы мы часто наблюдаем у профессиональных ведущих, работающих с большой аудиторией, у школьных учителей и вообще у представителей профессий социальной сферы.

*Голова президента* представляет сочетание головы внимающего и головы властелина, как бы давая собеседнику понять: «Я вас внимательно слушаю, но не забывайте, кто я…»

Однако следует отметить, что указанные позы и жесты могут иметь так называемый ситуативный характер, когда человек той или иной профессии «надевает» их на себя, и в то же время положение головы может быть постоянным, привычным (например, голова агрессора у руководителя может присутствовать и в домашней обстановке, а школьный учитель в любой аудитории может демонстрировать голову внимающего, особенно это характерно для учителей начальных классов).

Необходимо остановиться и на так называемой *аутостимуляции*, когда скуку, усталость, тревожность, состояние дискомфорта человек пытается преодолеть, совершая множество ненужных мелких движений (расправляет несуществующие складки, идеально сидящий галстук или воротничок; протирает или просто снимает и надевает очки, покачивает частями тела, скрипит стулом, щелкает авторучкой, застежкой часов и т. п.). В любом случае для собеседника это является сигналом ухода партнера от восприятия информации, выпадения его из процесса общения.

Голос и речь также несут социально значимую информацию о собеседнике. Громкий голос отражает то, насколько человек владеет пространством общения, и может ассоциироваться с такими чертами человека, как уверенность, социальная смелость, компетентность. Однако это достаточно противоречиво, так как человек, стремящийся убедить нас в своей правоте, часто начинает говорить все громче и громче. Между тем компетентный, уверенный в себе человек не нуждается в повышении голоса, его и так будут слушать (говори тише, чтобы быть услышанным). Как же совместить эти две позиции? Во-первых, необходимо реализовать все факторы, влияющие на формирование позитивного первого впечатления. Во-вторых – построить свое выступление таким образом, чтобы максимально избежать возникновения коммуникативных барьеров у слушателей. В-третьих – заинтересовать аудиторию, одновременно выражая к ней обоюдный интерес. И, наконец, громко и четко начав выступление и овладев вниманием слушателей, снизить громкость голоса до оптимальной.

Показателем уверенности служат и паузы. Отсутствие пауз часто понимается как тревожность, неуверенность в своих словах и боязнь потерять внимание аудитории. Однако пауза – важное средство управления беседой: она используется для акцентирования внимания собеседников, для подчеркивания важности информации, последующей за ней. Педагоги используют паузу и для наведения порядка в классе, так как наступившая тишина заставляет замолчать болтунов. Необходимо помнить, что, создав паузу, надо в то же время оставаться ее хозяином.

Темп речи часто связывают с темпераментом человека, он является и показателем физического состояния. Замедляя и ускоряя темп речи, можно активизировать внимание к информации, в то время как монотонная медленная речь провоцирует фонетический барьер.

Учителю важно знать как можно глубже различные способы передачи информации и отношения к ней, чтобы умело ими пользоваться в учебной и воспитательной работе, а также для того, чтобы научиться своевременно и правильно оценивать реакцию учеников, их чувства и переживания, отношение к сообщаемому учителем. Исследованиями установлено, что учителя – мастера педагогического труда – используют для установления контактов с детьми в два-три раза больше приемов, чем учителя неопытные; они квалифицированнее, тоньше определяют и состояние учеников по внешним признакам.

*Общение как взаимодействие.* В процессе общения люди не только воспринимают информацию и обмениваются ею, но и взаимодействуют друг с другом, то есть планируют общую деятельность, обмениваются действиями, вырабатывают нормы и формы совместных действий. Таким образом, целью общения становится реализация взаимообусловленных действий партнеров, направленных на взаимные изменения поведения, деятельности, отношений, установок для выработки единой стратегии деятельности.

Основу взаимодействия составляет совокупность межличностных контактов и отдельных действий: непосредственных и опосредованных, случайных и преднамеренных, частных и публичных, длительных и кратковременных, вербальных и невербальных. При этом поведение каждого участника общения является одновременно стимулом для поведения окружающих и реакцией на их поведение. То есть между партнерами осуществляется взаимная связь на основе формальных и неформальных отношений, взаимное воздействие и взаимное изменение на основе изменения точек зрения, взглядов, представлений, отношений, поведения, деятельности.

Эффективность взаимодействия зависит от реализации условий его осуществления, среди которых дистанция, позиция, время, место, особенности конкретной ситуации, стиль и тон общения.

Остановимся на понятии *дистанции в общении*. Установлено, что человек, как и многие животные, имеет определенную пространственную зону, которую считает своей собственной личной территорией. Размеры этой территории обусловлены социальными и национальными особенностями, актуальным эмоциональным состоянием собеседника. Кроме того, личная территория также имеет ряд зон, в которых возможно осуществление общения:

а) интимная зона (в радиусе от 15 до 45 см от тела человека), в которую разрешается проникать только самым близким людям, находящимся в тесном эмоциональном контакте. Чем ниже эмоциональный контакт, тем скорее мы бессознательно будем увеличивать расстояние до нашего собеседника. Стремление партнера во время разговора приблизиться к нам говорит об улучшении отношений, заинтересованности, доверии. Отметим, что кинестетики чаще имеют тенденцию проникать в эту зону партнера, что может вызвать его негативные реакции. При этом может наблюдаться выброс адрена-

лина в кровь, кровь приливает к сердцу и мышцам как сигнал опасности, физической готовности к бою, к отпору. Школьников, например, часто раздражает (даже вызывает агрессию) желание некоторых педагогов прикоснуться к ним, поправить части одежды и т. п. (старшее поколение часто вспоминает, как классная руководительница всегда начинала разговор с того, что поправляла пионерский галстук, многих это просто отталкивало); в психологии этому находится специальное объяснение, которое не является предметом нашего повествования;

б) личная зона (от 45 до 120 см) предполагает осуществление общения между приятелями и знакомыми в условиях каждого дня;

в) социальная зона (от 120 до 360 см) подчеркивает социальный статус общающихся, предполагает общение людей строго в соответствии с их социальной ролью; это общение не на личностном уровне, а на должностном. В этой зоне мы общаемся обычно с незнакомыми людьми;

г) публичная зона (свыше 360 см) – это зона общения с большой группой людей.

Таким образом, знание особенностей партнера, аудитории, конкретной ситуации и соблюдение оптимальной дистанции при этом будут способствовать эффективности общения.

Вступая во взаимодействие, человек руководствуется различными социальными мотивами, направленными на достижение общего выигрыша (мотив кооперации), собственного выигрыша (индивидуализм), относительного выигрыша (конкуренция), выигрыша другого (альтруизм), доведение до минимума выигрыша другого (агрессия), стремление к обоюдному выигрышу (равенство). В зависимости от ведущего социального мотива общения человек выбирает ту или иную стратегию поведения:

- сотрудничество, направленное на максимальное достижение взаимодействующими сторонами своих целей (работает мотив кооперации либо конкуренции);
- противодействие, предполагающее ориентацию только на свои цели без учета целей партнера (индивидуализм);
- компромисс, реализуемый в частичном, промежуточном (возможно, временном) достижении целей партнеров для сохранения условного равенства и сохранения отношений;
- уступчивость, предполагающая принесение в жертву собственных потребностей для достижения целей партнера (альтруизм);
- избегание (уклонение) с целью ухода от контакта, отказа от стремления к достижению своих целей и в то же время для исключения выигрыша другого.

Говоря о стратегиях поведения в процессе взаимодействия, нельзя назвать ни оптимальную из них, ни хорошую или плохую: все определяется целями взаимодействия, конкретной ситуацией общения, особенностями партнеров и т. д.

*Уверенность в общении и пути ее формирования.* Результативность процесса общения зависит от уверенности человека в своих силах. Это чувство может быть как привитым с детства, так и выработанным как качество характера целенаправленно через повышение своей компетентности и совершенствование профессионального мастерства, адекватное поведение в различных ситуациях человеческого общения, поддержание и укрепление здоровья и работоспособности, создание и поддержание благоприятного внешнего облика, имиджа.

Независимо от содержания своей речи люди, которые говорят бессвязно, сбивчиво, невнятно, чаще воспринимаются как менее значительные, менее успешные, чем те, которые говорят ясно и убедительно.

Уверенный в себе человек четко осознает, *что* он ощущает и *чего* хочет, он не прибегает к уловкам и обходным путям, его действия выражают четкие конкретные позиции. Он свободно высказывает свою точку зрения и не нуждается в давлении на партнера, его запугивании, не навязывает ему свою позицию, уважает мнение других и добивается того, чтобы его слушали. Ощущение уверенности в себе освобождает дополнительную энергию для работы, снижает напряженность, улучшая отношения с людьми, позволяя эффективно принимать решения. В то время, как у неуверенного в себе человека часто развиваются внутриличностные конфликты, перерастающие затем в межличностные (см. ниже).

*К важнейшим характеристикам уверенного поведения относят следующие:*

1. Эмоциональность речи – открытое, спонтанное и подлинное выражение всех испытываемых чувств.

2. Экспрессивность речи – ясное проявление чувств с помощью невербальных средств общения и соответствие между словами, жестами и мимикой.

3. Умение противостоять и атаковать – прямое и честное выражение своего собственного мнения, без оглядки на окружающих.

4. Использование местоимения «я» – выражение того факта, что за человек стоит за словами, отсутствие попыток спрятаться за неопределенными формулировками.

5. Принятие похвалы – отказ от самоуничижения и недооценки своих сил и качеств.

Уверенность в себе называют поведенческим проявлением, которое зависит от того, как человек относится к себе и как он относится к окружающим. Э. Берн выделяет четыре жизненные позиции:

1. «Я в порядке, ты в порядке (я хороший, ты хороший)». Для этих людей характерно в основном положительное отношение к себе. Они довольны жизнью и тем, что имеют, положительно относятся к другим людям, ценят добрые отношения, им приятно одобрение своих поступков. Это позиция личности с позитивной установкой на себя и социальное окружение. Анализируя прошлое, такие люди сосредоточиваются обычно на приятных воспо-

минаниях. Они вызывают доверие, для них характерны уверенность в себе, отзывчивость, спокойствие, адекватная реакция на изменившуюся обстановку, установление и поддержание добрых отношений с окружающими. Это позиция уверенного в себе и гармонично развитого человека, способного побеждать. Но побеждать не партнеров, а вместе с партнерами, преследуя общие цели и интересы. Только уверенный в себе человек сможет развиться как индивидуальность и оценить ее в других.

2. «Я в порядке, ты не в порядке (я хороший, ты плохой)». При положительном отношении к себе эти люди чувствуют значительную разницу между собой и окружающими, ощущая их несовершенными, принижая такие важные качества, как ум, честность, нравственность, привлекательность, компетентность и т. д. Думая, что превосходят других, они стремятся демонстрировать и доказывать это им и в том числе себе (*уверенный в себе человек не нуждается в постоянном подкреплении своей уверенности*). Люди этой жизненной позиции надменны, холодны, высокомерны, трудны в общении, подавляют других, преувеличивают свою роль в работе.

3. «Я не в порядке, ты в порядке (я плохой, ты хороший)». Людям этой жизненной позиции не хватает оптимизма по отношению к себе. Они концентрируют свое внимание на своих недостатках, слабостях, неудачах – действительных или воображаемых. Считая себя никчемными, других они оценивают более высоко. Такие люди недостаточно уверены в себе, склонны к отступлению, не имеют достаточной убежденности, не способны взять на себя инициативу, недооценивают свою роль в работе, подвержены стрессам.

4. «Я не в порядке, ты не в порядке (я плохой, ты плохой)». Невысоко себя оценивая, люди этой жизненной позиции и окружающих склонны считать ущербными, чувствуют себя подавленно, не способны создать для себя приемлемые условия и ощутить радость жизни. Любые взаимоотношения они ощущают как сплошное разочарование. Такие люди недостаточно энергичны, склонны к подавленности и стрессам, не проявляют настойчивости, свыклись с неудачами, недостаточно творчески относятся к работе и могут провоцировать отрицательные взаимоотношения.

Прослеживается связь между физиологическим и эмоциональным состоянием партнеров. Напряженное душевное состояние часто отражается в напряженной позе человека – потерявший уверенность в себе имеет ослабевший, перегруженный вид. Постоянно демонстрируя уверенность в себе, человек приобретает характерную осанку. Уверенный человек излучает внутреннюю силу, он редко выходит из себя и, чтобы произвести хорошее впечатление, ему не надо сильно для этого напрягаться.

Неуверенность человека может быть вызвана различными факторами: особенностями темперамента и характера, личностными особенностями, семейным воспитанием (особенно в раннем детстве), конкретной жизненной ситуацией.

Уверенность может уменьшаться по следующим причинам:

• недостаток практики ведения бесед с аудиторией или с отдельным партнером;

• воспитание, уменьшающее вашу способность постоять за себя, или излишне авторитарное, подавляющее всякую инициативу;

• смутное представление о том, что собираемся сказать, отсутствие четких взглядов, позиций;

• опасение враждебности, когда неуверенность усиливается из-за боязни быть неуверенным;

• недооценка себя, сомнение в правильности выбранной позиции;

• низкое качество самопрезентации, в том числе смутное, неубедительное, противоречивое или излишне эмоциональное изложение своих мыслей, бедная или слишком обильная жестикуляция, суетливость движений и т. д.

Зная причину своей неуверенности, можно развить в себе необходимые качества, позволяющие проявлять уверенность в себе в процессе общения. Прежде всего, человек должен быть компетентен в вопросах, выносимых на обсуждение. Слабое знание информации уже способно вызвать неуверенность. Убеждение в том, что вы хорошо осведомлены в обсуждаемом вопросе, имеете много аргументов в запасе, придаст вам силы. Откажитесь от демонстрации жестов неуверенности, выработайте в себе привычку к использованию жестов уверенного человека: прямая осанка, поднятый подбородок, прямой взгляд на собеседника (он вам ничего плохого еще не сделал и бояться его нет причин), правильно расположенные руки (не вцепившиеся в ужасе в крышку стола, а направленные ладонями на аудиторию), короткая пауза в начале выступления (как призыв к тишине, способ обращения на себя внимания), в течение которой мы оглядываем аудиторию спокойным взглядом, устанавливая контакт глаз, демонстрируя свою расположенность к слушателям.

При необходимости общения с большими аудиториями (учебный класс, студенческая группа, коллектив работников и т. д.) необходимо признаться себе, *что* мы видим – лица слушателей или серую массу. Практика показывает, что даже при большом стаже работы человек не всегда видит лицо каждого сидящего перед ним. Ему приходится рассказывать безликой серой массе, не чувствуя настроение аудитории, ее реакцию на сообщаемую им информацию, не воспринимая обратную связь. В этом случае необходимо тренировать себя, приучая *видеть* первый ряд, затем второй, третий… Это произойдет не сразу, могут потребоваться недели, месяцы работы над собой. Но успех возместит все затраты: находясь в любой аудитории, вы сможете сказать в любой момент, кто чем занят, слушает или отвлекается, кому необходимо помочь в решении проблемы, кто подает вам какие-либо сигналы, то есть кто чем живет в каждый момент общения с вами и, смотря в глаза своих собеседников, вы обнаружите в них заинтересованность или скуку, сомнение или убежденность в правоте ваших мыслей, что позволит мгновенно отреагировать и адекватно построить дальнейшую работу. «Зажигая» аудиторию, вы

почувствуете, как аудитория зажигает вас, скучный рассказ или рассказанное скучным голосом отражается и на самом ведущем беседу, отрицательно действуя на него.

Можно выделить следующие рекомендации, способствующие формированию навыков уверенности в себе:

1. Избегайте запутывающих эмоций: если вы оскорблены, разъярены или эмоционально уязвлены, то от окружающих следует ожидать реакции на ваши эмоции, а не на то, что вы хотите им сообщить. Это может запутать вопрос и направить усилия в сторону от решения задачи. Помните о цели: вы хотите запугать аудиторию, вызвать агрессию или все-таки добиться взаимопонимания в достижении общей цели?

2. Будьте проще: иногда важность того, что люди хотят донести до других, теряется из-за излишней сложности или попыток разрешить сразу несколько вопросов.

3. Добивайтесь своего: работайте над решением вопросов, несмотря на возможную необходимость долгого разъяснения своих намерений, пока вы не будете удовлетворены возможностью решить проблему.

4. Не роняйте себя: если что-либо для вас важно, добейтесь, чтобы другие знали о вашей позиции.

5. Следите, чтобы вас не сбивали: окружающие, часто неосознанно, могут пытаться увести вас в сторону от того, что вы хотите до них донести. Это может быть вызвано давлением, которое вы на них оказываете. В этом случае надо ознакомиться с их точкой зрения, но не настаивать на своем.

6. Если вы ошиблись, что случается со всеми, не давайте возникнуть чувству несоответствия своему месту – ошибка не ослабляет. Однако, поддавшись этому чувству, вы можете подорвать свои позиции.

Существуют следующие способы повышения эффективности общения:

- перед тем как вступить в деловые отношения, четко представьте себе то, что вы хотите сообщить, обдумайте это во всех деталях;
- будьте внимательны к возможным коммуникативным барьерам;
- следите за своими позами, жестами, мимикой, интонацией;
- будьте внимательны к чувствам партнера, открыты и способны к сопереживанию;
- больше внимания уделяйте невербальному поведению партнера;
- обращайте внимание на ошибочные действия собеседника (оговорки, забывания, замалчивания, ошибки слуха и т. п.), за которыми могут таиться подавленные или скрываемые чувства;
- следите, отклоняется ли ваш собеседник от темы общего разговора, так как это признак сокрытия чувств от собеседника.

*Конфликты в педагогическом общении* (см. также следующий раздел нашего пособия). Выбор путей разрешения педагогической задачи часто обусловливается наличием в той или иной ситуации такого социального феномена, как конфликт. Конфликт представляет собой столкновение противопо-

ложно направленных целей, интересов, позиций, мнений, взглядов субъектов взаимодействия, сопровождающееся острыми эмоциональными переживаниями. Основу конфликта может составлять несовпадение как целей совместной деятельности, так и средств ее достижения, желаний и убеждений.

В зависимости от направленности различаются конфликты горизонтальные и вертикальные. Горизонтальные конфликты возникают между людьми, не находящимися друг у друга в подчинении. В педагогической практике это конфликты между учениками-одноклассниками, педагогами, родителями; вертикальные конфликты – между администрацией и педколлективом, родителями, учащимися.

По источнику выделяются следующие типы конфликтов:

- внутриличностные;
- межличностные;
- личностно-групповые;
- межгрупповые.

Внутриличностные конфликты могут возникать, когда человек является субъектом ролевого общения, но не согласен с характеристиками принятой им роли, когда сторонами конфликта выступают составляющие одной и той же личности (например, директор должен уволить учителя-пенсионера, который является его близким другом; необходимо сделать замечание опоздавшему учителю, а причина опоздания – болезнь члена его семьи; друг просит перевести своего сына в гимназический класс, а тот учится крайне слабо; учитель согласился помочь подготовить ученика к экзамену, но заболела жена, и это стало невозможным, но отказать другу так трудно; еще вчера ты был одним из учителей, а сегодня назначен заместителем директора школы – как себя вести с коллегами). В этом случае происходит конфликтогенное столкновение определенных особенностей личности и поведения человека в результате противоположности мотивов, потребностей и интересов.

Выделяют три типа поведенческих реакций при развитии внутриличностного конфликта: самообвинение; обвинение во всех бедах окружающих; ссылки на внешние обстоятельства, не зависящие от воли людей. Люди, склонные к таким конфликтам, обладают импульсивностью, завышенным уровнем притязаний, бурными внутренними переживаниями. При низкой самокритичности у них обычно наблюдается повышенная критичность к поступкам окружающих, завышенное самомнение, тревога, неудовлетворенность, претензии к окружающим и к руководству. Все это вызывает большое внутреннее напряжение, требующее разрядки. Поэтому внутриличностный конфликт может в дальнейшем спровоцировать как межличностный, так и межгрупповой.

Межличностный конфликт развивается между отдельными личностями как результат возникновения проблемной ситуации, когда партнеры преследуют несовместимые цели; придерживаются различных установок, социаль-

ных ценностей и норм; цель одна, а мотивы и (или) средства достижения различны; стремятся к одной цели, являясь конкурентами.

Личностно-групповые конфликты могут возникать как результат несоответствия поведения личности групповым нормам и социальным ожиданиям и наоборот. В педагогической практике это может быть, когда в класс приходит новый ученик и класс его не принимает (ребенок из неблагополучной семьи, второгодник или, наоборот, сильно отличающийся от учеников развитием интеллектуальных способностей, владеющий иностранными языками, музыкальными инструментами и т. д.).

В случае межгруппового конфликта происходит столкновение стереотипов поведения, целей, норм. Довольно часто он является продолжением конфликта межличностного, когда на сторону соперников встают их единомышленники.

Эффективность воспитательного процесса во многом зависит от умения педагога и администрации предвидеть, предвосхищать развитие конфликтной ситуации, устанавливать причинно-следственные связи между поступком и факторами, его спровоцировавшими. К конфликтам в педагогической практике может привести следующее: высказывание ученику (взрослому) подозрения в его негативных побуждениях, открытое недоверие; несдержанность, стремление перебить собеседника при высказывании им своего мнения; постоянные мелочные придирки; открытая демонстрация личной антипатии к человеку, его отрицательная оценка, навешивание ярлыков; подчеркивание разницы между собой и собеседником не в его пользу; постоянное нежелание признавать свои ошибки, открытое навязывание своей точки зрения; неискренность. Подобное поведение может быть усугублено развитием профессиональной деформации личности учителя, что проявляется в стремлении доминировать во всем, в социальном лицемерии, консерватизме.

Неумение найти выход из конфликтной ситуации, разрешать ежедневные многочисленные трудности может привести к эмоциональному стрессу, подрывающему физическое и психическое здоровье. Поступок человека имеет всегда определенную цель, стремление удовлетворить свое желание, к конфликту приводит несоответствие этих целей и желаний у партнеров по общению.

В чем же причины повышенной конфликтности человека?

Уже в младенческий период развития ребенка обнаруживается потребность в эмоциональном контакте. Отсутствие тесного эмоционального контакта с родителями приводит к трудностям в общении, развитию мучительного чувства одиночества.

В самом раннем возрасте у ребенка наиболее остро проявляется потребность в познании. Если родители при этом слишком часто игнорируют вопросы ребенка, то у него перестает развиваться познавательная потребность и в будущем от него трудно будет ожидать стойкого, выраженного интереса к людям, что может затруднить процесс общения и привести к конфликтам.

Неудовлетворенность потребности в интересной работе и отсутствие условий для достижения самореализации также являются причиной нервозности и конфликтности, так как степень утомляемости при одних и тех же затратах энергии зависит от эмоционального отношения к работе. Негативное отношение к работе вызывает отрицательные эмоции, напряжение, вспышки агрессивности.

Нерешительность, обидчивость, вспыльчивость человека могут быть обусловлены не только особенностями темперамента или дефектами воспитания, но и болезнью – неврозом, что требует более корректного и терпимого отношения к этому человеку.

Причиной конфликтов могут служить многочисленные психологические или личностные барьеры, например барьер несовместимости характеров. Формируясь на основе темперамента под влиянием окружающей среды, отдельные черты характера могут усиливаться, акцентуироваться. Поэтому необходимо помнить, что у каждого человека есть свои болезненные, наиболее уязвимые места, давление на которые может спровоцировать конфликт.

На почве страдания у человека также могут возникать барьеры общения. Человеку с низким порогом возникновения страдания (особенности нервной системы, жизненный опыт) труднее справиться с неблагоприятными обстоятельствами, он излишне впечатлителен. Страдание не может длиться вечно, но в любом случае человека на какое-то время необходимо оставить в покое.

Очень сложно преодолеть барьеры общения, вызванные гневом. Гнев усиливает физическую и психическую энергию и требует выхода агрессии, поэтому не стоит испытывать запасы терпения у человека.

Барьер отвращения и брезгливости могут спровоцировать неприятные запахи, влажные руки, привычка близко придвигаться к собеседнику.

Та или иная черта характера может вызвать барьер презрения, он возникает и как результат расовой или национальной неприязни, что делает его практически непреодолимым.

Собеседник может отгородиться от нас и барьером страха, который может быть вызван различными причинами (например, страх потерять любимого человека не позволяет человеку влюбиться вообще).

От неловкости за себя или за другого возникает барьер стыда и вины, заставляя нас прерывать отношения с человеком. Стыд может возникать как в случае критики, так и при неумеренной похвале. При излишней стыдливости и, наоборот, высоком пороге к возникновению чувства вины могут нарушаться психологические контакты с людьми.

Барьеры могут возникать и в случае так называемых манипуляций, когда приемы общения используются в каких-либо корыстных целях. Например, чтобы избавиться от обоснованных обвинений собеседника, ему бросают упрек за малейший просчет; сваливают вину на другого, провоцируют обидными замечаниями, упреками ответную резкость собеседника в целях разрушения контакта с ним на тот или иной период; демонстрируют плохое самочувствие с целью избавиться от поручений и обязанностей [8].

В основе многих конфликтных ситуаций между педагогами и воспитанниками чаще всего лежит несовпадение (и даже противоположность) их позиций и взглядов на учебу и правила поведения в школе. Характер и особенности их конфликтного взаимодействия во многом обусловлены спецификой внутригрупповой структуры учебно-воспитательного коллектива, наличием властных полномочий, которыми обладает учитель. Необходимым условием эффективного управления таким конфликтом является тщательный анализ педагогом причин, мотивов, вызвавших подобную ситуацию, а также вероятных исходов межличностного (личностно-группового) столкновения. Одним из условий конструктивного выхода из конфликтной ситуации во взаимоотношениях с учащимися является учет их возрастных особенностей.

Конфликты вызывают состояние повышенной тревожности, могут привести к расстройствам нервной системы, развитию психосоматических заболеваний. Поэтому необходимо знать возможные пути выхода из конфликта или, точнее, способы управления им, так как игнорировать конфликт становится невозможным. Универсальных путей для этого не существует. Прежде чем их рассмотреть, необходимо отметить условия протекания того или иного конфликта.

К таким условиям можно отнести пространственно-временные (место возникновения противоречия и время, в течение которого оно должно быть разрешено); социально-психологические (психологический климат в группе, уровень взаимодействия, степень конфронтации и эмоциональное состояние участников конфликта); социальные (вовлеченность в противоречие интересов различных социальных групп (семьи, класса, педагогического коллектива, национальности и т. п.)).

Действия участников конфликта могут иметь наступательный, оборонительный и нейтральный характер, будучи направленными на оппонента, третье лицо или самого себя. Степень активности осуществления этих действий также может отличаться: активная позиция – пассивная; инициирующая – ответная.

Поведение участников конфликта определяется не только условиями его протекания, но и образами конфликтной ситуации, включающей представления участников о себе (о своих потребностях, возможностях, целях, ценностях и т. п.), о противоположной стороне (аналогично), о среде и условиях, в которых протекает конфликт. Именно от этих образов, а не от реальной ситуации, вызвавшей столкновение интересов, непосредственно зависит поведение конфликтующих сторон. Очевидно, изменив образы путем внешнего воздействия на участников конфликта, можно управлять развитием конфликтной ситуации: «Я не могу изменить твоего (*своего*) партнера, но могу изменить твое (*свое*) отношение к нему, а следовательно, и твое (*свое*) поведение в конфликте».

Эффективность разрешения ситуации зависит от анализа причинно-следственных связей, ее спровоцировавших. Потенциальный конфликт, как

правило, развивается в двух направлениях: переходит в конструктивный (стабилизирующий) или неконструктивный. Это обусловлено объективным или субъективным характером причин, вызвавших конфликт. Если конфликтующие стороны не выходят за рамки этических норм, деловых отношений, не касаются личных качеств друг друга, то перед нами конструктивный конфликт, разрешение которого поможет выявить проблему и обнаружить возможные пути к ее устранению, привести к развитию отношений на качественно более высоком уровне, будет способствовать повышению эффективности деятельности партнеров. Поскольку причины, спровоцировавшие столкновение, имеют в данном случае объективный характер и связаны прежде всего с несовершенством организации управления, устранение их и приведет к развитию самой организации.

Деструктивный конфликт возникает, если одна из сторон использует нравственно осуждаемые методы борьбы, стремится психологически подавить, унизить партнера; упорно и жестко настаивая на своей позиции, не желает учитывать интересы другой стороны. В этом случае конструктивный диалог становится невозможным, стороны переходят к взаимным оскорблениям, разрушая межличностные отношения. Подобные конфликты порождаются скорее всего субъективными причинами, среди которых можно назвать как психологическую несовместимость отдельных людей, низкий уровень культуры общения, так и негативный психологический климат организации в целом. Такой конфликт снижает положительную мотивацию к выполнению общей деятельности, повышает нервозность людей, отвлекает от выполнения служебных обязанностей, ухудшает социально-психологический климат.

В том случае, когда конфликта избежать невозможно (то есть налицо конфликтная ситуация и инцидент), следует продумать способы управления развитием конфликта, что определяется формой поведения сторон в конфликте, подумать, как стимулировать их продуктивное поведение.

Согласно К. Томасу, выделяются следующие способы урегулирования конфликтов:

- соревнование как стремление добиться выполнения своих требований в ущерб другому;
- приспособление как стремление сгладить противоречия, поступаясь своими интересами ради другого;
- компромисс как способ ликвидации разногласий через взаимные уступки;
- избегание как стремление уклониться от необходимости разрешения конфликтной ситуации, не сдавая своей позиции, но и не настаивая на своем;
- сотрудничество как создание сторонами конфликта некой альтернативы, полностью удовлетворяющей их интересы [31; 46].

Разрешение конфликта возможно при условии изменения объективной конфликтной ситуации или в случае трансформации ее образов, имеющихся у конфликтующих сторон. Разрешение может быть: частичным (мнимым), когда конфликтные действия исключаются, но побуждение к конфликту

(конфликтная ситуация) остается; полным, когда конфликт устраняется как на уровне внешнего поведения, так и на уровне внешних побуждений [42]. Следует отметить, что при частичном разрешении конфликта существует возможность развития потенциального конфликта, который может развиваться уже не только как конструктивный (что могло произойти в случае полного его разрешения), но и как деструктивный, провоцирующий стрессовые ситуации и снижение работоспособности всей организации в целом.

Возможно полное разрешение конфликта на объективном уровне за счет преобразования объективной конфликтной ситуации: пространственное или социальное разведение сторон, предоставление конфликтующим одинаковых условий или ресурсов для выполнения работы (например, перевод ученика к другому учителю, пересаживание конфликтующих учеников на другое место).

Частичное разрешение на объективном уровне возможно при условии преобразования объективной конфликтной ситуации в направлении незаинтересованности в конфликтных действиях.

Полного разрешения на субъективном уровне можно достичь через кардинальное изменение образов конфликтной ситуации.

Если добиться хотя бы ограниченного, но достаточного для временного прекращения противоречия, изменения образов конфликтной ситуации, можно прийти к частичному разрешению конфликта на субъективном уровне.

Надо признать, что нет ни универсальных, ни хороших или плохих способов управления развитием конфликта. Это зависит от условий его протекания, от особенностей конфликтующих сторон, от конкретной проблемы, а также от стратегических и тактических задач в работе с конфликтом. Рассмотрим возможные варианты.

Соревнование, предполагающее высокую активность партнеров, эффективно, когда исход борьбы очень важен для вас, когда критическая ситуация требует мгновенного реагирования, когда сторона обладает высоким авторитетом и властью.

Избегание эффективно, если проблема не является для вас важной, когда вы чувствуете свою неправоту или слабость своей позиции, когда соперник обладает большей властью и авторитетом, когда нужно выиграть время и (или) собраться с силами. При этом ни одна из сторон не достигнет успеха.

Приспособление позволяет смягчить ситуацию, когда небольшие уступки приведут к незначительным потерям, когда вы чувствуете свою неправоту.

Компромисс эффективен, когда у участников конфликта одинаковая власть (авторитет) и у них взаимоисключающие интересы, когда требуется принять решение очень быстро или оно будет временным, если другие пути неприемлемы, в случае необходимости сохранения оптимальных взаимоотношений.

Сотрудничество позволяет выиграть обоим партнерам, так как приводит на качественно новый уровень решения проблемы. Оно эффективно, если решение проблемы важно для обеих сторон, если между партнерами дли-

тельные тесные взаимоотношения, обе стороны обладают одинаковой властью (авторитетом), если время позволяет поработать совместно над разрешением проблемы.

Опираясь на работы Н. М. Власовой, можно выделить правила или своеобразный кодекс поведения в конфликте, соблюдение чего позволит эффективно управлять конфликтами:

1. Настройся на позитивное (в крайнем случае нейтральное) отношение к партнеру, создавай базу для доверия. Поговори сначала на другую тему, легкую, шутливую; подумай о достоинствах своего партнера; посмотри на него как на личность со всеми ее позитивными и негативными сторонами, вспомни положительные проявления его личности.

2. Переключись с эмоционального на рациональный режим работы психики. В конфликтах часто эмоции застилают разум. Мы заостряем внимание на выяснении отношений, а проблема остается неразрешенной. В этом случае отношения сильно ухудшаются или даже полностью прекращаются. Поэтому надо отделить свои эмоции от самой проблемы, не смешивать их, иначе избыток негативных эмоций по отношению к партнеру может спровоцировать развитие деструктивного конфликта, партнеры перейдут к взаимным оскорблениям, и сохранение взаимоотношений станет невозможным. Если конструктивное решение не найдено, надо стремиться к сохранению хороших отношений, что позволит в дальнейшем вернуться к поиску решения проблемы.

3. Дай собеседнику выпустить пар, говори, когда он остыл. Известно, что отрицательное эмоциональное состояние обостряется, если подкрепляется эмоциональным реагированием. Поэтому желательно сохранять спокойствие и не отвечать на отрицательное эмоциональное воздействие. Для этого необходимо постараться увидеть себя со стороны; отвлечься, переключив внимание на какой-либо объект; не спешить реагировать, удерживая паузу; подумать снисходительно о противнике, даже пожалеть его. Подобным приемом нередко пользуются подростки: надев на себя маску раскаяния, они просто считают в уме, терпеливо ожидая, когда взрослые «выкричатся». Не получив подкрепления, отрицательное эмоциональное воздействие затухает.

4. Сбивай возможную агрессию неожиданными приемами. В этом случае главной задачей будет снижение уровня отрицательных эмоций, даже переключение партнера с отрицательных эмоций на положительные. Для этого можно доверительно попросить у партнера совета, задать неожиданный вопрос совсем о другом, значимом для собеседника, сказать комплимент. Например, отправляясь на встречу с рассерженным начальником, войдя к нему, можно начать разговор первым, увлекая шефа в сферу его позитивных интересов; если это женщина, то уместен буден комплимент (не будем отрицать, что в умелых руках комплимент очень позитивно действует и на мужчин). Директор школы, вызвав к себе ученика и предвидя сопротивление с его стороны по любому поводу, просит помочь подростка поправить запутавшиеся шторы и, переключив его внимание на житейский пустяк, снимает напряжение и вступает с ним в беседу.

5. Предложи собеседнику высказать возможные варианты решения проблемы. При этом не надо объяснять создавшееся положение и искать виновных, необходимо совместным путем найти выход из сложившейся проблемы. Важно не останавливаться на первом варианте, а создать широкий круг возможных вариантов разрешения противоречия, а затем выбрать из него наиболее приемлемый (лучше, если это произойдет в результате совместной работы).

6. Давай оценку только действиям, поступкам партнера, но не его личностным качествам, не переходи с проблемы на личность. В противном случае это приведет к деструктивному выходу из конфликта. Например, можно сказать, что собеседник проявил бестактность, однако допустим грубейшую ошибку, назвав его бестактным человеком.

7. Отражай, как эхо, при помощи вопросов смысл его высказываний и претензий, используя так называемый парафраз: задавай ему вопросы и при этом говори его же словами. Например, «Вы хотели сказать, что…»; «Если я Вас правильно понял, …» и т. п.

8. Не бойся извиниться, если чувствуешь, что виноват, но делай это быстро, решительно и не в конце разговора. Подобная тактика опережает возможную критику и обезоруживает собеседника, а также вызывает у него уважение к вам как к сильной личности, способной признать свои ошибки.

9. Если конфликт переходит в скандал, то замолчи первым. Молчание позволяет избежать ссоры, после которой дальнейшие отношения могут стать невозможными.

10. Всячески избегай характеристик эмоционального состояния партнера. Успокаивающие фразы по поводу того, что он напрасно горячится, усиливают его негативные эмоции и обостряют конфликт [5].

Педагогическая деятельность – не что иное, как управление деятельностью учеников. Характеризуя образовательный процесс как субъект-субъектный, все же нельзя умалять руководящую и направляющую роль педагога в нем. Поэтому, рассматривая различные методы управления конфликтом, остановимся на позиции, когда педагог (или руководитель вообще) выполняет роль третейского судьи.

В этом случае выделяются методы прямые и косвенные. Содержание первой группы методов сводится к следующему:

- руководитель поочередно приглашает к себе конфликтующие стороны и просит в каждом случае изложить суть и причины конфликта, однако пресекая любую их попытку очернить друг друга, требуя фактов, а не эмоций;
- вызвав обоих конфликтующих, руководитель просит каждого из них поочередно рассказать о волнующей проблеме, сдерживая эмоции и не допуская перехода на личности;
- конфликтующие стороны высказывают свои претензии друг к другу в присутствии группы, руководитель при этом принимает решение на основе мнения группы;

• если конфликт все-таки не утихает, руководитель может прибегнуть к различным санкциям, начиная от пространственно-социальных перемещений вплоть до административных взысканий.

Если группа представляет собой сплоченный коллектив единомышленников, то для разрешения конфликта уместными будут косвенные методы:

• по мнению К. Роджерса, если человеку обеспечить выход отрицательных эмоций, то они сменятся положительными, что и использует руководитель, реализуя принцип выхода чувств, выказывая позицию понимающего и внимательного слушателя;

• реализация руководителем принципа эмоционального возмещения позволяет рассматривать человека как страдающее лицо, причем чем более он не прав, тем активнее он выставляет себя страдальцем, стремясь оправдаться перед собственной совестью; руководитель, показав, что считается с этими страданиями, эмоционально возмещает душевное состояние конфликтующей стороны;

• в случае заострившегося конфликта партнерам трудно пойти навстречу друг другу, поэтому они могут передать положительные суждения друг о друге, обратившись к помощи руководителя как к третьему лицу;

• руководитель может использовать принцип обнаженной агрессии, сталкивая конфликтующие стороны в соревновании, диспуте, игре; прямая форма обнажения агрессии реализуется в присутствии руководителя, когда он заставляет партнеров слушать взаимные претензии, повторяя при этом последнюю реплику противника; в этом случае накал страстей снижается [33].

Однако считаем необходимым отметить, что в разобщенной группе указанные косвенные методы могут не только не устранить конфликт, но даже спровоцировать его углубление.

## 3. ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Чтобы заниматься предупреждением конфликтов, классному руководителю необходимо иметь хотя бы общее представление о том, как они возникают, развиваются и завершаются, каковы их особенности и причины.

Как уже отмечалось, общение играет исключительно важную роль как в возникновении, так и в предупреждении конфликтов. Именно в сфере общения зарождается и начинается большинство конфликтов. «Бестактный человек является главным источником конфликтов», – отмечал Аристотель более двух тысяч лет тому назад. В то же время общение – основной инструмент предупреждения и завершения конфликтов.

Один из наиболее распространенных конфликтов в деятельности классного руководителя – **конфликт между воспитанниками**.

Наиболее распространены среди ребят конфликты лидерства, в которых отражается борьба двух-трех лидеров и их группировок за первенство в классном коллективе. В младшем подростковом возрасте часто конфликтуют группа мальчиков и группа девочек. Может обозначиться конфликт трех-четырех подростков с целым классом или конфликтное противостояние одного ребенка и класса. Путь к лидерству, особенно в подростковой среде, связан с демонстрацией превосходства, цинизма, жестокости, безжалостности. Детская жестокость – явление общеизвестное. Один из парадоксов мировой педагогики заключается в том, что ребенок в большей степени, чем взрослый, подвержен чувству стадности, склонен к немотивированной жестокости и травле себе подобных.

Генезис агрессивного поведения детей связан с дефектами социализации личности. Например, обнаружена положительная связь между количеством агрессивных действий у дошкольников и частотой их наказания, применяемого родителями.

На ранних этапах социализации агрессия может возникать и случайно, но при успешном достижении цели агрессивным способом может появиться стремление вновь использовать агрессию для выхода из различных трудных ситуаций. При наличии соответствующей личностной основы важной является не агрессия как способ достижения, а агрессия как самоцель, она становится самостоятельным мотивом поведения, обусловливая враждебность по отношению к другим при низком уровне самоконтроля [32].

Кроме того, конфликты подростка в отношениях с ровесниками обусловлены особенностью возраста – формированием морально-этических критериев оценки сверстника и связанных с этим требований к его поведению.

В педагогической конфликтологии уже выявлены ***основные факторы, определяющие особенности конфликтов между воспитанниками***. Во-первых, специфика конфликтов между ними определяется возрастной психологией. Возраст участников оказывает значительное влияние как на причины

возникновения конфликтов, так и на особенности их развития и способы завершения.

Основным конфликтогенным фактором, определяющим особенности конфликтов между детьми, является социализация подростков. *Социализация* представляет собой процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, проявляемого в общении и деятельности [18]. Социализация подростков происходит естественным образом в обычной жизни и деятельности, а также целенаправленно – в результате педагогического воздействия. Одним из способов и проявлений социализации у воспитанников выступает межличностный конфликт. В ходе конфликтов с окружающими ребенок, подросток, юноша, девушка осознают, как можно и как нельзя поступить по отношению к сверстникам.

Кроме того, особенности конфликтов между детьми определяются характером их деятельности в коллективе. В психологии разработана *концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений*, автор – А. В. Петровский. Он подчеркивает определяющее влияние содержания, целей и ценностей совместной деятельности на систему межличностных отношений в группе и коллективе [29].

Конфликты «ребенок – ребенок» возникают в следующих случаях (согласно исследованию, проведенному под руководством В. И. Журавлева [9]):

- из-за оскорблений, сплетен, зависти, доносов – 11%;
- из-за отсутствия взаимопонимания – 7%;
- в связи с борьбой за лидерство – 7%;
- из-за противопоставления личности ученика коллективу – 7%;
- в связи с общественной работой – 6%;
- у девочек – из-за парня – 5%;
- считают, что конфликтов у подростков не было – 11%;
- испытывали чувство ненависти к ровесникам – 61% опрошенных.

Эти данные свидетельствуют, что во взаимоотношениях подростков в коллективе не все благополучно.

Основные причины ненависти к сверстникам:

- подлость и предательство – 30%;
- подхалимство, существование любимчиков педагогов – 27%;
- личная обида – 15%;
- ложь и высокомерие – 12%;
- соперничество между ребятами – 9%.

На конфликтность подростков заметное влияние оказывают их индивидуально-психологические особенности, в частности агрессивность. Наличие в коллективе агрессивных воспитанников повышает вероятность конфликтов не только с их участием, но и без них – между другими членами коллектива. Мнения ребят о причинах агрессии и возникновении конфликтов таковы:

- причина агрессии: желание выделиться среди сверстников – 12%;

- источник агрессии: бессердечие и жестокость взрослых – 11%;
- все зависит от взаимоотношений в коллективе – 9,5%;
- в агрессивности виновата семья – 8%;
- агрессивные подростки – дети с психическими отклонениями – 4%;
- агрессивность – явление возрастное, связанное с избытком энергии – 1%;
- агрессивность – плохая черта характера – 1%;
- в коллективе были агрессивные ребята – 12%;
- в коллективе не было агрессивных ребят – 34,5%.

Конфликты между ребятами в классе возникают в том числе и из-за проступков, нарушений общепринятых норм в поведении воспитанников. Нормы поведения в коллективе выработаны в интересах всех детей и педагогов. При их соблюдении возможно снижение до минимума противоречий в детских коллективах. Нарушение этих норм, как правило, приводит к ущемлению чьих-то интересов. Столкновение же интересов является основой для конфликта.

Таким образом, особенности конфликтов между воспитанниками определяются прежде всего спецификой возрастной психологии детей, подростков, юношей и девушек. На возникновение, развитие и завершение конфликтов заметное влияние оказывает характер воспитательного процесса, его организация в конкретном учреждении [23]. Факторами, воздействующими на конфликты во взаимоотношениях обучающихся, являются жизненный уклад и существующая система социально-образовательных отношений. Необходимо обеспечить достойное овладение обучающимися средствами вербальной и невербальной коммуникации, умением избегать возникновения коммуникативных барьеров различного происхождения, знаниями основ перцепции вкупе со способностью реализовывать различные формы конструктивной интеракции [36].

Процесс воспитания невозможен без противоречий и конфликтов. Конфронтация с детьми, условия жизни которых сегодня нельзя назвать благоприятными, – явление обычное.

**Конфликты между классным руководителем и воспитанником** можно классифицировать следующим образом:

- действия, связанные с выполнением воспитанником поручений и заданий классного руководителя;
- поведение (поступки) классного руководителя как реакция на нарушение воспитанником правил поведения в школе;
- отношения, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений детей и педагогов.

***Конфликты деятельности***. Возникают между педагогом и воспитанником и проявляются в отказе ребенка выполнить какое-либо поручение или плохом его выполнении. Это может происходить по разным причинам: утом-

ление, трудность выполнения, а иногда неудачное замечание педагога вместо конкретной помощи воспитаннику.

***Конфликты поступков***. Педагогическая ситуация может привести к конфликту в том случае, если педагог ошибся при анализе поступка воспитанника, не выяснил его мотивы или сделал необособленный вывод. Ведь один и тот же поступок может быть продиктован различными мотивами. Классный руководитель пытается корректировать поведение учеников, порой оценивая их поступки при недостаточной информации о причинах, их вызвавших. Иногда он лишь догадывается о мотивах поступков, не вникает в отношения между детьми – в таких случаях возможны ошибки при оценке поведения. Как следствие – вполне оправданное несогласие ребят с таким положением.

***Конфликты отношений***. Часто возникают в результате неумелого разрешения педагогом проблемных ситуаций и имеют, как правило, затяжной характер. Эти конфликты приобретают личностную окраску, порождают длительную неприязнь ребенка к классному руководителю, надолго нарушают их взаимодействие.

***Причины и слагаемые педагогических конфликтов***:

- недостаточная ответственность классного руководителя за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций: классный коллектив – модель общества, где дети усваивают нормы отношений между людьми;
- участники конфликтов имеют разный социальный статус (педагог – ребенок), чем и определяется их поведение в конфликте;
- разный жизненный опыт участников обусловливает и разную степень ответственности за ошибки при разрешении конфликтов;
- различное понимание событий и их причин (конфликт «глазами педагога» и «глазами ребенка» видится по-разному), в связи с чем классному руководителю не всегда удается понять переживания ребенка, а подростку – справиться с эмоциями;
- присутствие других детей делает их из наблюдателей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них; об этом всегда приходится помнить классному руководителю;
- профессиональная позиция классного руководителя в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении, поскольку приоритетными всегда остаются интересы ребенка как формирующейся личности;
- всякая ошибка педагога при разрешении конфликта порождает новые проблемы и конфликты, в которые включаются другие ребята;
- конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем разрешить.

Современная ситуация в стране, недостаточная подготовка классных руководителей, особенно молодых, к конструктивному разрешению конфликтов с подростками приводят к значительным деструктивным последствиям.

Важно, чтобы классный руководитель умел правильно определить свою позицию в конфликте [21]. Если на его стороне выступает коллектив класса, то ему легче найти оптимальный выход из сложившейся ситуации. Если же класс начинает развлекаться вместе с нарушителем дисциплины или занимает двойственную позицию, это чревато негативными последствиями (например, конфликты могут стать хроническим явлением).

### Практические рекомендации классному руководителю по разрешению предконфликтной ситуации

Ни один конфликт не возникает вдруг, нечаянно, сразу. У конфликта, как и у болезни, много схожего:

- он никогда «не ходит» один (конфликтная проблема является многогранной, поэтому у каждого участника конфликтного взаимодействия есть свое видение происходящего и своя «правда»);
- конфликт имеет скрытый, латентный период и открытую стадию конфликтного противодействия. Следовательно, особое значение приобретает психологически грамотное поведение классного руководителя в условиях предконфликтной ситуации.

Если у педагога появилось желание освоить способы разрешения конфликтных ситуаций, то ему необходимо учитывать, что совершенствование интеллектуальных умений возможно лишь при соблюдении следующих у с л о в и й :

1. Осознание необходимости оптимизации мыслительной деятельности. (Ответы на вопросы: *чего я хочу, ожидаю? Зачем я хочу совершенствовать свои приемы*?)

2. Развитие потребности и мотивов в рационализации мыслительных операций и действий. (*Почему я хочу формировать приемы? Какова причина, которая побуждает меня не останавливаться на достигнутом уровне развития приемов решения ситуаций*?)

3. Усвоение знаний общих закономерностей и правил мыслительной деятельности. (*Как, каким образом я могу совершенствовать свои приемы решения*?)

Поиск оптимальных приемов решения конфликтных ситуаций – мыслительный процесс, имеющий определенные э т а п ы:

1) ориентировка в ситуации и поиск педагогического решения;

2) нахождение и принятие решения;

3) реализация решения и контроль за его исполнением;

4) оценка полученного результата и фиксация способов его достижения.

Психологическое исследование особенностей решения более семи тысяч предконфликтных ситуаций, возникавших в системе «педагог – воспитанник», позволило найти ответ на вопрос, волнующий педагогов: как надо решать предконфликтные ситуации?

Знакомство с психологическими закономерностями и механизмами, которые имеют место в процессе распознавания и осмысления предконфликтной ситуации, позволяет педагогу более целенаправленно сформулировать адекватную стратегию профессионального поведения, состоящую из последовательной реализации соответствующих п р и е м о в: диагностических, исполнительных, оценочных.

***Диагностические действия классного руководителя*** ориентированы на разрешение главной, основной проблемы, образующей «жало» предконфликтной ситуации. Для этого ему необходимо получение достоверной информации о происходящем. Познание предконфликтной ситуации организуется педагогом посредством *системы интеллектуальных действий*, в которую входят:

1. «Зондирование» – обращение к говорящему за уточнениями. Педагог с помощью уточняющих вопросов, наблюдения и доступных ему диагностических процедур стремится получить информацию, нужную для успешного разрешения возникшего затруднения. Задавая вопрос «*Что вы хотите этим сказать*?», классный руководитель фокусирует говорящего на процессе говорения, а не на его личности. Такое выяснение помогает сделать сообщение понятным и способствует более точному его восприятию слушающим. Прежде чем сделать что-то, важно выяснить для себя, что именно я хочу сообщить или узнать и какой цели послужит данная информация («*Поправьте меня, если я не прав*»). Если оппонент не поправил, значит, он воспринял наше описание и видение ситуации.

2. «Пошатывание», «раскачивание» – классный руководитель делает пробные шаги по определению степени прочности позиции, занятой учащимся в конкретной ситуации: *«Покажите, объясните мне, почему это справедливо?».* Одним из средств проверки на прочность позиции воспитанника является пересказ педагогом услышанного. Педагог выделяет и сохраняет то, что казалось главным для него как слушающего. Если же он неверно определил то, что является главным для говорящего, возникает возможность что-то скорректировать. Слушающий исходит только из мыслей говорящего, но может в пересказе учитывать и невысказанные мысли и намерения говорящего. А самое главное – говорящий, слушая как бы со стороны свой рассказ, может усомниться в правомерности занятой им позиции.

3. «Эмоциональное отзеркаливание» происходит по формуле «отражение чувств говорящего + отображение своих чувств». Отражение чувств – это описание эмоциональных переживаний говорящего, которое помогает ему полнее осознать свое состояние. А отображение педагогом своих чувств способствует выражению своего отношения к собеседнику: *«Мне кажется, что вы чувствуете... и мне близки ваши чувства».*

4. Структурирование классным руководителем собственных знаний о ситуации, мысленное соотнесение новой ситуации с ранее встречавшейся. Суммирование знаний с последующим использованием их при решении но-

вой ситуации. Для того чтобы знания о ситуации были достоверными, целесообразно стимулировать воспитанника к высказыванию: «*Да? Это как так?*». Важно задавать вопросы говорящему так, чтобы у него возникло желание отвечать, т. е. вступить в контакт и в открытой, конструктивной форме выразить свою позицию. Оптимальным средством стимулирования служит проблематизация высказываний учащегося: «*В чем же расходятся наши взгляды на данную ситуацию?*». Структурирование знаний, а значит, мыслей, как своих, так и собеседника, позволяет предотвращать беспредметность, расплывчатость последующего разговора.

5. «Взвешивание» возможных способов воздействия на воспитанника и определение среди них наиболее эффективного. Одним из универсальных способов педагогического, т. е. развивающего, воздействия является одобрение, а в некоторых случаях авансированная похвала: *«Я уверен, что у тебя это получится хорошо»*. *Одобрение* – это дальнейшее развитие мыслей собеседника в позитивном направлении, но только в тех рамках, которые тот задавал. В противном случае это переходит в игнорирование. Одобрение должно быть уместным и своевременным.

6. «Компенсация» – замещение недостаточного распознавания личности подростка посредством установления причинно-следственных связей в его поведении. Классный руководитель старается найти основную причину возникновения проблемы, выделить ее и иметь дело именно с ней, а не с личностью, ибо нет плохих людей, а есть неадекватные поступки. Важно избегать оценочного отношения к ребенку.

7. Ориентация на обсуждение и доведение до понимания воспитанника аргументов, подтверждающих обоснованность занятой педагогом позиции. Существенное значение имеет распознавание и осознание педагогом степени успешности своей попытки.

8. Внутренняя диалогичность (мысленный спор с оппонентом). Диалогическая позиция как направленность на взаимопонимание означает, во-первых, паритетность, принятие ребенка как равноправной личности; во-вторых, принятие собеседника без ранжирования, т. е. отнесения к «плохому – хорошему»; в-третьих, ориентацию на общение, на диалог как способ противовеса педагогическому менторству, поучению.

9. «Интерпретация» – распознавание поведения ребенка в конкретной ситуации; классный руководитель может спросить его: *«Если я правильно понял, то ты хотел сказать, что...»*, т. е. с помощью данного приема происходит соотнесение, «связывание» поведения подростка с его намерениями, целями, эмоциональным состоянием.

10. Выявление слабых аргументов (алогизмов) оппонента: отсутствие последовательности в изложении им своей позиции, поверхностный анализ фактов своего поведения, необоснованные заключения, противоречивость в высказанных утверждениях.

11. Переформулирование высказывания оппонента для достижения более четкого понимания его смысловой позиции, соединения фрагментов разговора в смысловое целое. Основная цель перефразирования – собственная формулировка сообщения говорящего как средство проверки его точности: *«Как мне казалось, вы сказали, что...»*. Важно выбрать главное и выразить это своими словами.

12. Отсроченное реагирование – не следует торопиться реагировать, так как в некоторых случаях имеет смысл подождать повторения поступка, если он не является проступком.

13. Резюмирование, как средство подытоживания основных чувств и идей, которые проявлялись и обсуждались в данной ситуации, помогает понять подростку, насколько точно ему удалось выразить свои мысли и переживания: *«Если теперь подытожить сказанное вами, то...».* Педагог своими словами подводит итог основным мыслям, высказанным собеседником.

***Исполнительная часть процесса решения предконфликтной ситуации*** характеризуется разнообразием педагогических приемов. Неоднородность приемов выражается как в их содержании, так и в эффекте, достигаемом вследствие их реализации. Связь процесса и результата в ходе применения конкретного приема в существенной мере является неразрывной. Прикосновение классного руководителя к ребенку, например поглаживание по плечу, уже есть и процесс, и результат. Один и тот же прием может быть оценен подростком и как приятный, и как неприятный. Поглаживание педагога может помочь воспитаннику поднять свое настроение, повысить уверенность в себе, успокоиться. В другом случае оно может вызвать отстранение, отчуждение ребенка, вплоть до агрессивной реакции, либо проявление замкнутости, «уход в себя».

Разрешение предконфликтной ситуации административными мерами (вызов родителей, приглашение на педагогический совет...) приводит к прекращению педагогического процесса. В данном случае выход из создавшегося положения может быть найден в пресечении проявлений авторитаризма, в отказе от репрессивных мер. Следовательно, *педагогической задачей* в разрешении предконфликтной ситуации выступает организация оптимального взаимодействия, а *педагогической целью* – формирование социально значимых качеств личности подростка.

Для разрешения предконфликтной ситуации можно использовать следующие п р и е м ы:

1. Обращение к фактам (обоснование своей позиции с помощью фактов) заключается в последовательном и постепенном движении от простейших фактов, суждений и утверждений к более сложным и богатым. Самое главное – уметь выделять наиболее простые, очевидные, конструктивные моменты взаимодействия: «*В чем совпадают (а не различаются!) наши взгляды, позиции*?». Для того чтобы уметь это делать, надо приобрести навык система-

тического обдумывания мельчайших деталей решаемой ситуации. В общении, особенно педагогическом, нет мелочей!

2. Воздействие на чувство самоуважения другого человека, апелляция к более благородным мотивам (*«Вы же умный человек...»*).

3. Подчеркивание тех моментов, с которыми классный руководитель согласен. Преодолевая возникшие затруднения, важно попытаться найти хотя бы один пункт, в котором можно достичь согласия, пойти если не на сотрудничество, то хотя бы на компромисс. Необходимо соглашаться с теми аргументами, которые способствуют достижению педагогической цели в условиях конфликтного взаимодействия.

4. Создание общей благоприятной эмоциональной атмосферы. Здесь необходимо умение учитывать состояние, настроение оппонента, ход его мыслей. Условно данный прием можно назвать «Мы». Реализуется указанный прием в форме следующих высказываний: «Как *нам* с вами поступить?», «Что *нам* делать дальше?». Используя данное местоимение в качестве психологической связки, классный руководитель может достичь эмоциональной общности с учащимися. В этом случае отношения строятся на основе взаимного принятия, что приводит к формированию важного для педагогической деятельности чувства взаимной *соответственности*, причастности к общему делу.

5. Ненавязывание своего мнения, стремление к тому, чтобы оппонент пришел к нему сам. Важно вести переговоры с целью убедить собеседника, не задавить его и не принуждать. Для того чтобы оппонент принял то или иное приглашение к творческому сотрудничеству, мало только обсуждать с ним существо проблемы, надо создать у него чувство причастности к процессу выработки и реализации решения. Именно это является одним из важнейших факторов конструктивного разрешения педагогического конфликта.

6. Тактическая уступка с ориентацией на стратегический выигрыш. Важно продумать, чем можно пожертвовать самому и чем может пожертвовать оппонент за свою цель.

7. Использование психологической паузы, которая помогает снимать негативный эмоциональный накал, в более спокойной обстановке обратиться к осмыслению логики развития данной ситуации.

8. Перевод разговора на другую тему, если видно, что ход развития событий складывается не в пользу педагога.

В заключение можно отметить, что творческий процесс не является линейным, поэтому ряд рассмотренных приемов может осуществляться селективно или параллельно либо в обратном порядке. Более того, отдельные указанные приемы разрешения предконфликтной ситуации могут меняться местами.

Оценочные действия классного руководителя в процессе разрешения предконфликтной ситуации в случае их успешности многому могут научить и самого классного руководителя [24]. Основной прием на данном этапе –

«вытяжка» как способ подытоживания основных идей и чувств говорящего. Эффективное оценочное действие педагога связано с его умением делать выводы, значимые для дальнейшего совершенствования своей профессиональной деятельности. Качество таких действий зависит от субъективных факторов (общая культура педагога, профессиональный и личностный уровни его развития) и объективных (дефицит времени, высокая степень сложности предконфликтной ситуации).

## 4. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Как уже отмечалось, особую роль в воспитании личности играет общение (см. раздел 2 нашего пособия). Уже с момента рождения у ребенка имеется потребность в общении, несмотря на важность удовлетворения физиологических потребностей. Прежде всего, это потребность в эмоциональном контакте с матерью. В дальнейшем мотивационная сфера продолжает достаточно быстро развиваться и выделяется в три категории:

1) познавательная (удовлетворение потребностей во внешних впечатлениях);

2) деловая (игровая, конструктивная, трудовая деятельности);

3) личностная (реализация потребности в общении как таковом, собственно общение).

Согласно теории Э. Эриксона, человек проживает восемь периодов своей жизни [44]. Представим их в таблице 2.

Таблица 2

**Периоды жизни человека**

| Стадия | Возраст | Результат развития | Краткая характеристика |
|---|---|---|---|
| 1 | 0–1 год (младенчество) | Доверие – недоверие к окружающим людям | Наличие чувства доверия к внешнему миру является основой формирования у ребенка положительного самоощущения. При этом он узнает, может ли положиться на взрослых, способны ли они заботиться о нем, любить его, поддерживать позитивные эмоции. Если этого нет, ребенок не сможет овладеть новыми видами деятельности. Если же ребенок испытывает положительные ощущения, то мир выступает для него непротиворечивым и предсказуемым |
| 2 | 1–3 года | Автономия – зависимость | Противоречие между продолжающейся зависимостью ребенка и развивающейся у него автономией. Ребенок начинает осознавать себя активно действующим существом. Он постепенно переходит от состояния полной зависимости от взрослых к относительной самостоятельности. Если же ребенок сталкивается с неодобрением своего поведения, запретами, негативным к нему отношением, у него появляются сомнения в самой воз- |

| Стадия | Возраст | Результат развития | Краткая характеристика |
|---|---|---|---|
| | | | можности что-либо сделать самостоятельно |
| 3 | 3–6 лет | Инициатива, уверенность в себе – чувство вины | У ребенка в начале этой стадии появляются первые представления о том, каким человеком он может стать. В связи с эти он ставит перед собой определенные задачи и пытается их решить. Для этой стадии характерна энергичная и настойчивая познавательная деятельность. Ребенок весьма любознателен. У него развивается чувство уверенности в себе и своих возможностях еще и потому, что он уже умеет ходить, бегать, говорить, может осмысливать происходящее. Поэтому так важна нормальная и адекватная реакция, поддержка родителями и другими взрослыми исследовательского поведения ребенка. Главная опасность – это появление у ребенка чувства вины за совершенные им действия |
| 4 | 6–12 лет | Трудолюбие – чувство неполноценности | На этой стадии ребенок психологически готов к освоению действий, которые выполняют родители, но для того, чтобы получить физическую возможность выполнять их самому, он должен трудиться. Таким образом, на этом этапе ребенок осуществляет разнообразную продуктивную деятельность, в результате которой у него формируются трудолюбие и способность к самовыражению. Если у него постоянно что-то не получается, то уверенность в себе падает, развивается чувство неполноценности |
| 5 | 13–18 лет | Идентичность – смешение ролей | Основная трудность этой стадии состоит в конфликте между формирующимся чувством идентичности и ролевой неопределенностью. Главная задача подросткового периода, на который приходится эта стадия, – поиск ответа на вопросы: «Кто я?» и «Каков мой дальнейший путь?». Опасность, |

| Стадия | Возраст | Результат развития | Краткая характеристика |
|---|---|---|---|
| | | | которой должен избежать подросток, – это размывание чувства «Я». При этом он может избегать слишком тесных межличностных контактов, оказаться неспособным строить планы на будущее или найти в себе силы и сосредоточиться на чем-либо, а может с головой уйти в работу, пренебрегая всем остальным. Сформировать идентичность – значит научиться верно идентифицировать себя со взрослыми |
| 6 | 19–25 лет (ранняя зрелость) | Близость – изоляция | Основная трудность этой стадии состоит в конфликте между близостью и изоляцией. При этом под близостью понимается не только и даже не столько сексуальная близость. Это способность человека отдать часть себя другому человеку, не боясь потерять при этом собственную идентичность, т. е. не боясь потерять свое «Я», растворить его в «Я» другого человека |
| 7 | 25–64 года (средняя зрелость) | Генеративность – стагнация | Задача этой стадии – в развитии у себя целеустремленности, которая делает жизнь продуктивной. Это возможно при условии удачного разрешения предыдущих конфликтов. Целеустремленный человек способен бесконфликтно направлять свою энергию на решение социальных проблем, он может уделять больше внимания и оказывать помощь другим людям. Неудачи при разрешении предыдущих конфликтов могут приводить к излишней поглощенности самим собой, сосредоточению на непременном удовлетворении своих личных психологических потребностей, что ведет к регрессу в развитии личности |
| 8 | Более 64 лет (поздняя зрелость) | Цельность – отчаяние | На заключительном этапе своей жизни люди обычно ретроспективно просматривают свою жизнь, по-новому оценивают ее. Человек испытывает |

| Стадия | Возраст | Результат развития | Краткая характеристика |
|---|---|---|---|
| | | | удовлетворение, если, по его мнению, она была наполнена смыслом. Он принимает свою жизнь, полагая, что она была прожита не зря, что ему удалось полностью реализовать себя. Или, наоборот, он отвергает ее, у него возникает чувство отчаяния оттого, что жизнь кажется ему чередой упущенных возможностей и напрасной траты сил |

А теперь рассмотрим **возрастные особенности обучающихся школьного возраста с опорой на сензитивные периоды развития личности** с методическими комментариями.

### *Младший школьный возраст (с 6–7 до 9–10 лет)*

Ведущей деятельностью является учение. Детям нравится новое положение ученика, привлекает и сам процесс учения. Игры младших школьников, в которых большое место отводится школе и учению, свидетельствуют об интересе к школе и процессу учения.

Продолжает проявляться присущая детям дошкольного возраста потребность в активной игровой деятельности, в движениях. Дети готовы часами играть в подвижные игры, не могут долго сидеть в застывшей позе, любят побегать на перемене.

Личностным новообразованием является произвольное целеполагание. Самооценка во многом зависит от оценок учителя. Уровень притязаний складывается под влиянием успехов и неуспехов в предметной деятельности. Большое значение для ребенка в этом возрасте имеют социальные мотивы. Притязания на признание реализуются в основном через успеваемость.

Результативность решения младшими школьниками учебных задач во многом зависит от организации их деятельности. Помимо усвоения специальных умственных действий и действий, обслуживающих письмо, чтение, рисование, труд и др., ребенок под руководством учителя начинает овладевать содержанием основных форм человеческого сознания (наука, искусство, мораль и др.) и учится действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей.

У ребенка преобладают следующие потребности: овладевать новыми знаниями, точно выполнять требования учителя, приходить в школу вовремя и с выполненными заданиями, выполнять определенную общественную роль (быть старостой, санитаром, дежурным по классу и т. д.), а также потребность в одобрении со стороны взрослых (особенно учителя).

Постепенно в результате систематической работы учителя дети стремятся к тому, чтобы класс был лучшим, чтобы все были хорошими учениками. Они начинают по собственной инициативе оказывать друг другу помощь. О развитии и укреплении коллективизма у младших школьников говорит растущая потребность завоевать уважение товарищей, возрастающая роль общественного мнения.

В младшем школьном возрасте закладываются основы таких социальных чувств, как любовь к Родине и национальная гордость; учащиеся восторженно относятся к героям-патриотам, к смелым и отважным людям, отражая свои переживания в играх, высказываниях.

Большое значение для ребенка в этом возрасте имеют социальные мотивы. Он ориентируется в семейно-родственных отношениях и умеет занять желаемое и соответствующее своему социальному статусу место среди родных и близких. Он умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками, имеет навыки самообладания, может подчинить себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. Он уже понимает, что оценка его поступков и мотивов определяется не столько его собственным отношением к самому себе («Я хороший»), но прежде всего тем, как его поступки выглядят в глазах окружающих людей. У него уже достаточно развиты рефлексивные способности. В этом возрасте существенным достижением в развитии личности ребенка выступает преобладание мотива «Я должен» над мотивом «Я хочу».

### *Средний школьный возраст (с 11–12 до 14–15 лет)*

Этот период характеризуется глубокой перестройкой всего организма. Главная особенность – половое созревание. У девочек оно начинается, как правило, с 11 лет, у мальчиков – несколько позже. Половое созревание серьезно изменяет жизнь ребенка: нарушает внутреннее равновесие, вносит новые переживания, влияет на взаимоотношения мальчиков и девочек. Это период, когда подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками, переходный от детства к юности.

Основным видом деятельности подростка, как и младшего школьника, является учение, но содержание и характер учебной деятельности в этом возрасте существенно изменяются. Для школьника среднего возраста учебные занятия становятся привычным делом. Учащиеся порой склонны не утруждать себя лишними упражнениями, выполняют уроки в пределах заданного или даже меньше. Нередко происходит снижение успеваемости. В то же время подростки склонны к выполнению самостоятельных заданий и практических работ на уроках. Они с готовностью берутся за изготовление наглядного пособия, живо откликаются на предложение сделать простейший прибор, провести опыт. Даже учащиеся с низкой успеваемостью и дисциплиной активно проявляют себя в подобной ситуации.

Наблюдается избирательность. Подростки откликаются на необычные, захватывающие уроки и классные дела, а быстрая переключаемость внимания не дает возможности сосредоточиваться долго на одном и том же деле.

Значимой особенностью мышления подростка является его критичность. Дети в этом возрасте склонны к спорам и возражениям, слепое следование авторитету взрослого сводится зачастую к нулю.

Одной из самых главных моральных проблем среднего школьного возраста является несогласованность убеждений, нравственных идей и понятий с поступками, действиями, поведением. Системы оценочных суждений, нравственных идеалов неустойчивые. Особое значение для подростка в этом возрасте имеет возможность самовыражения, самореализации. Ребят привлекает возможность самим организовывать классные дела, принимать самостоятельные решения.

Особенно ярко проявляет себя подросток во внеучебной деятельности. Большая активность, готовность участвовать в различных видах деятельности проявляется в общественной работе. Подростки охотно включаются в волонтерское движение. Их игры носят более устойчивый характер. Они любят подвижные игры, но такие, которые содержат в себе элемент соревнования. Особый интерес вызывают интеллектуальные игры (шахматы, КВН, соревнование в решении задач на сообразительность и т. д.). При этом, увлекаясь игрой, подростки часто не умеют распределить время между играми и учебными занятиями.

Для этого периода подросткового возраста характерен активный поиск объекта для подражания. В качестве идеала часто выступает конкретный человек. Обычно это выдающиеся люди, яркие, героические личности, о которых подросток узнает из книг, кинофильмов, реже – близкие люди, по отношению к которым в большей степени проявляется критичность.

Находясь в коллективе, подростки приучаются выполнять каждодневные обязанности, проявляют общественную активность, инициативу, способность подчинять свою волю и интересы воле и интересам коллектива. Подросток не мыслит себя вне коллектива, гордится коллективом, дорожит его честью, уважает и высоко ценит тех одноклассников, которые являются хорошими товарищами. Он более чутко и сознательно по сравнению с младшим школьником относится к мнению коллектива, руководствуется им. У подростков начинает ярко проявляться высокое гражданское чувство патриотизма.

### *Старший школьный возраст (с 15–16 лет)*

Учение продолжает оставаться одним из главных видов деятельности старшеклассников. Задача самоопределения, выбора своего жизненного пути встает перед старшим школьником как задача первостепенной важности. Школьники старших классов обращены в будущее. Эта новая социальная позиция изменяет для них и значимость учения, его задач и содержания. Старшие школьники оценивают учебный процесс с точки зрения того, что он дает для их будущего. Они начинают иначе, чем подростки, смотреть на школу. Если подростки смотрят в будущее с позиции настоящего, то старшие школьники на настоящее смотрят с позиции будущего. На первое место вы-

двигаются мотивы, связанные с жизненными планами, намерениями в будущем, мировоззрением и самоопределением.

Возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Именно в юности молодой человек сознательно ищет свое место среди категорий добра и зла, определяет понятия «честь», «достоинство», «право», «долг» и др.

Это период завершения полового созревания и вместе с тем начальная стадия физической зрелости. Для старшеклассника типична готовность к физическим и умственным нагрузкам. Молодой человек ценит свои рефлексивные упражнения, содержанием которых является он сам, его друг, его девушка, все человечество. Юноша и девушка – каждый сам по себе – стремятся к самоидентификации, идентификации себя со сверстниками того же пола. В этом возрасте они готовы пережить чувство первой любви.

Это время дальнейшего укрепления воли, развития таких черт волевой активности, как целеустремленность, настойчивость, инициативность. Укрепляется выдержка и самообладание, усиливается контроль за движениями и жестами, в силу чего старшеклассники и внешне становятся более подтянутыми, чем подростки.

Требовательность к окружающим людям и строгая самооценка свидетельствуют о высоком уровне самосознания старшего школьника, а это, в свою очередь, приводит к самовоспитанию. В отличие от подростков у старшеклассников отчетливо проявляется новая особенность – самокритичность, которая помогает им более строго и объективно контролировать свое поведение. Юноши и девушки стремятся разобраться в своем характере, в чувствах, действиях и поступках, правильно оценить свои особенности и выработать в себе лучшие качества личности, наиболее важные и ценные с общественной точки зрения. Именно в юности происходит восхождение человека до высочайшего потенциала человечности и духовности, но именно в этом возрасте человек может опуститься до самых мрачных глубин бесчеловечности.

Старшие школьники предъявляют очень высокие требования к моральному облику человека. Это связано с тем, что в старшем школьном возрасте формируется более целостное представление о себе и о других, расширяется круг осознаваемых социально-психологических качеств людей, прежде всего одноклассников.

Далее рассмотрим возможные **поведенческие реакции подростка**.

1. *Реакция «оппозиция»*. Вызывается неправильным воспитанием, завышенными требованиями, непосильной нагрузкой, конфликтами со взрослыми, чувством несправедливости, в ответ на наказания. Протест может выражаться активно (грубость, агрессивность, жестокие поступки) или пассивно (у типологически слабых детей – побеги из дома, с уроков, из лагеря; произ-

вольное избирательное молчание – «элективный мутизм»; фантазии различного содержания).

2. *Реакция «имитация»*. Подражание поведению окружающих, чаще всего лидера, героев книг, кино, артистов, родителей. Реакция приобретает болезненные черты, если стремление подростка не приводит к цели. Он переживает несоответствие желаемого и действительного, что в дальнейшем может выразиться в делинквентном (противоправном) поведении.

3. *Реакция «компенсация»*. Своеобразная психологическая защита личности в восполнении неудач в одной области успехами в другой. Возможна реакция «гиперкомпенсация» – робкий ребенок идет на безрассудные, отчаянные действия.

4. *Реакция «эмансипация»*. Желание избавиться от влияния, контроля родителей и педагогов. При этом открыто опровергаются ценности семьи, школы. Начинает проявляться в младшем подростковом возрасте (11–12 лет) и полностью развертывается к 13–14 годам. Сгладить ситуацию можно уважительным отношением к ребенку, его заботам и тревогам, вовлечением в решение семейных проблем.

5. *Реакция «группирование со сверстниками»*. Проявляется в объединении детей и желании каждого занять подобающее место. При этом возникает проблема референтных групп. Часто поначалу подростки объединяются в однополые группы (по территориальному принципу или совместной учебе), в дальнейшем основой уже становится общность интересов и занятий.

6. *Реакция «увлечения»*. Подросток, увлекаясь чем-либо, может пренебрегать своими обязанностями. Увлечения могут быть информативно-коммуникативными, телесно-мануальными, интеллектуально-эстетическими, лидерскими, накопительскими, азартными.

Известный немецкий психиатр К. Леонгард утверждал, что примерно у 20–50% людей некоторые черты характера заострены (*акцентуированы*), и порой это приводит к конфликтам и нервным срывам, мешает общению, контакту [13]. Акцентуация – не болезнь, она проявляется только в определенных ситуациях. Кроме того, с годами она может ослабевать, сглаживаться.

Рассмотрим **типы акцентуаций характера**.

1. *Гипертимический тип* (настроение обычно приподнятое, пользуется репутацией «шустрого»): высокая контактность, словоохотливость, оживленная жестикуляция. Эпизодические конфликты из-за несерьезного отношения к своим обязанностям. Изредка бывает инициатором конфликтов. Огорчается по поводу замечаний окружающих.

Привлекательные черты: энергичность, жажда деятельности, инициативность, оптимизм. Отталкивающие: легкомыслие, раздражительность в кругу близких людей, прожектерство.

Конфликтные ситуации возникают в условиях жесткой дисциплины, монотонной деятельности, вынужденного одиночества.

Область интересов: работа, связанная с постоянным общением, служба быта, организаторская деятельность. Склонен к смене профессии, места работы.

2. *Дистимический тип* (противоположен гипертимическому; замкнутый, угрюмый человек): низкая контактность, немногословность, пессимизм. Тяготится шумным обществом, в конфликты вступает редко. Ценит друзей и склонен им подчиняться.

Серьезен, добросовестен, справедлив. В то же время ему присущи пассивность, замедленность мышления, обособленность от коллектива.

Конфликт возможен при необходимости бурной деятельности, смене привычного образа жизни.

Предпочтительна работа, не требующая широкого круга общения.

3. *Циклоидный тип* (склонен к переменам настроения, ведет себя то как гипертимик, то как дистимик): контактность периодически меняется – высокая при хорошем настроении, и наоборот. В веселой компании оживлен, в серьезной – молчалив.

В период подъема настроения ведет себя как гипертимический тип, в период спада – как дистимический.

Интересы зависят от настроения. Склонен к разочарованиям, нередко меняет место работы.

4. *Возбудимый тип* (вспыльчив, склонен к неоправданно резким реакциям): низкая контактность, в беседе занудлив, угрюм, но может быть льстив и услужлив. Склонен к постоянным конфликтам, в коллективе неуживчив.

В спокойном состоянии добросовестен и аккуратен, любит детей и животных, в возбужденном – раздражителен и вспыльчив вплоть до рукоприкладства, жесток.

Склонен к конфликтам по незначительным поводам.

Предпочитает физический труд, атлетические виды спорта. Из-за неуживчивости часто меняет место работы.

5. *Застревающий тип* (долго помнит и зло, и добро): средняя контактность, склонен к нравоучениям, несговорчив. Участник затяжных склок, в конфликтах чаще бывает активной стороной.

Стремится быть первым в любом деле. Требователен к себе, ценит справедливость. Но обидчив и мстителен, честолюбие сочетается с самонадеянностью, справедливость раздута до фанатизма, требования к окружающим непомерны.

Задетое самолюбие, несправедливая обида, сопротивление непомерно высоким требованиям могут привести к конфликту.

Предпочтительна работа, дающая ощущение независимости и возможность проявить себя.

6. *Педантичный тип* («зануда», склонен к чрезмерной аккуратности, формализму, сомнениям): средняя контактность, в беседе досаждает

скучными подробностями. В конфликты вступает редко, ведет себя пассивно. Способен замучить окружающих формальными требованиями и чрезмерной аккуратностью.

Добросовестен, аккуратен, надежен в делах и чувствах. Но склонен к формализму, стремится переложить принятие решения на других.

Возможен конфликт в ситуациях, где требуется личная ответственность за важное дело или недооцениваются его заслуги.

Выбирает профессию, не связанную с большой ответственностью, предпочитает «бумажную работу» и не склонен ее менять.

7. *Тревожный тип* (боязлив, насторожен, неуверен): низкая контактность из-за робости, неуверенности в себе. Краснеет от смущения, в конфликты вступает редко.

Дружелюбен, самокритичен, исполнителен. Но беззащитность порой делает его объектом шуток, «козлом отпущения».

На конфликт может пойти от страха или из-за угрозы наказания, постоянных насмешек, несправедливых обвинений.

Предпочитает работу, не требующую широкого круга общения, не связанную с риском и ответственностью.

8. *Эмотивный тип* (излишне чувствителен, сердоболен, слезлив): контактность ниже среднего уровня, узкий круг друзей. Редко конфликтует, играя при этом пассивную роль; обиды хранит в себе.

Альтруистичен, сострадателен, умеет радоваться чужим удачам. Чувство долга дополняется исполнительностью. Однако крайняя чувствительность граничит со слезливостью. Это может провоцировать нападки невоспитанных или раздражительных людей.

Конфликт с близким человеком, несправедливость или грубое окружение могут привести к нервному срыву.

Сфера интересов – искусство, медицина, биология.

9. *Демонстративный тип* (манерен, эгоцентричен): легко устанавливает контакты, стремится к лидерству, нуждаясь во внимании и похвалах. При этом раздражает окружающих высокими притязаниями. Систематически провоцирует конфликты, склонен к интригам, несмотря на внешнюю мягкость.

Неординарен, упорен, способен увлечь за собой других. Обходительность сочетается с актерскими задатками. При этом в нем уживаются также эгоизм, лживость, хвастовство. Не прочь отлынивать от работы, «заболевая» в самый ответственный момент.

С трудом переносит ситуации, когда ущемляют его интересы, недооценивают заслуги.

Предпочитает сферу обслуживания, искусство, организаторскую и руководящую деятельность. Часто меняет работу.

10. *Экзальтированный тип* (склонен к преувеличенному, но искреннему выражению чувств): контактность высокая, словоохотлив и патетичен. Часто спорит на темы искусства, но до конфликтов, где он бывает и активной, и

пассивной стороной, дело доходит редко. Привязан и внимателен к друзьям и близким.

Альтруизм и сострадание соседствуют с художественным вкусом, яркостью и искренностью чувств. В то же время чрезмерная впечатлительность может подтолкнуть к отчаянию, а то и паникерству.

Плохо переносит неудачи, горестные события.

Склонен к поэзии, музыке. Предпочитает художественные виды спорта, а профессии – связанные с близостью к природе.

11. *Экстравертированный тип* (словоохотливый, общительный оптимист): у него масса друзей и знакомых, он словоохотлив до болтливости. Редко вступает в конфликты, играя в них пассивную роль. В общении с друзьями уступает им лидерство.

Исполнителен, всегда готов выслушать чужую исповедь. Однако подвержен чужому влиянию, конформист, человек «без царя в голове». Легковерен, не всегда обдумывает свои поступки, склонен посплетничать.

Вынужденное одиночество для него – наказание.

Стремится к новым впечатлениям, путешествиям, увлекательному чтению и зрелищам. Легко приспосабливается к новой работе.

12. *Интровертированный тип* (обращенный в себя, способен нагнать тоску): контактность низкая, общается лишь по необходимости. Мимика бедная. Отпугивает собеседников «заумными» рассуждениями. Эмоционально холоден, слабо привязан к близким. В конфликты вступает редко.

Сдержан, принципиален, поступает обдуманно, имеет твердые убеждения. Однако склонен отстаивать свои нереальные позиции, на многие вещи его точка зрения отличается от общепринятой.

Не терпит вторжения в свой внутренний мир. Болезненно реагирует на потерю любимой работы.

Ближе всего ему профессии, не требующие широкого круга общения. Предпочитает теоретические науки, музыку, шахматы. Увлекается научной фантастикой.

Учитывая эти особенности акцентуации – свои и чужие, вы сможете избежать многих неприятных неожиданностей в общении. Но при этом помните главное: успех воспитательного общения в конечном счете зависит не столько от знания психологии, сколько от обыкновенной доброжелательности и такта.

## 5. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ

Интенсификация учебного процесса, рост учебной нагрузки, вызванные модернизацией современной отечественной системы образования, в сочетании с социально-политическими, экономическими и нравственными проблемами современного общества, способствовали усилению невротизации школьников, развитию у них психосоматических и вегетативных расстройств. Перегрузка психики ребенка негативно сказывается на состоянии его здоровья, являясь одной из причин школьной дезадаптации.

Это приводит к необходимости разработки и апробации новых технологий и моделей школьного образования, адекватных конкретному индивидуально-психологическому, возрастному развитию учащихся, а также уровню их социального опыта [20].

Остановимся на тех ситуациях, в которых могут возникать трудности у школьников *со слабой нервной системой*:

- работа в ситуации, требующей распределения внимания или его быстрого переключения с одного вида деятельности на другой;
- участие в состязаниях (любых);
- работа в неспокойной шумной обстановке;
- работа у вспыльчивого, несдержанного педагога;
- привлечение учащихся к демонстрационному выполнению заданий;
- работа после резкого замечания, сделанного учителем после ссоры с товарищем, и т. д.;
- выполнение заданий после неудачных попыток;
- выполнение заданий, не адекватных социальному статусу ребенка в группе;
- выполнение поручений, провоцирующих потерю социального статуса ребенка в группе;
- выполнение заданий, по ходу решения которых может возникнуть разногласие в оценках педагога и референтной группы;
- ситуация, когда время работы ограничено и невыполнение задания в срок грозит низкой оценкой или отметкой.

Динамические особенности нервной системы учащихся, с одной стороны, и формы построения учебно-воспитательных ситуаций, с другой, зачастую противоречат друг другу. Поэтому слабые и инертные учащиеся не могут действовать в указанных ситуациях адекватно своим природным возможностям.

Учитывая индивидуальные особенности своих учеников, педагог по отношению к ним может применить специальные приемы, способствующие созданию ситуации успеха при выполнении той или иной деятельности:

- не требовать от учащегося немедленного включения в работу;

• не ставить слабого в ситуацию неожиданного выполнения упражнений, особенно демонстрационных, так как активность в выполнении нового вида заданий возникает постепенно;

• формировать у учащегося уверенность в своих силах, создавая для него ситуации успеха, постоянно подбадривая его словами «молодец», «очень хорошо» и т. п., осторожно оценивая его неудачи, так как он и сам очень болезненно к ним относится;

• разбивать сложные задания на части и отрабатывать их ступенчато, постепенно наращивая темп, также поступенчато оказывая помощь или привлекая для этого других детей;

• постепенно увеличивать нагрузку, чередуя выполнение сложных и простых заданий;

• предоставлять возможность для повторного выполнения работы, не давая низких оценок;

• в минимальной степени отвлекать учащегося, стараться не переключать его внимание, создавать спокойную обстановку.

Отмечено, что учащиеся со слабой нервной системой склонны планировать свою деятельность. Поэтому им необходим оптимальный алгоритм ее выполнения. Предварительный разбор задания или его элемента также дает возможность не отставать от других учеников. Частые перерывы для отдыха снижают быструю утомляемость таких учеников [20].

Успех выполнения заданий детьми со слабой и инертной нервной системой зависит от того, насколько им удалось овладеть приемами приспособления к требованиям деятельности. Педагогу необходимо постоянно обращать внимание на это и создавать благоприятные условия, обеспечивающие эффективность их деятельности, особенно в условиях инклюзии [34].

Эмоциональное неблагополучие школьника может проявляться в *тревожности,* которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов и сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, он не уверен в правильности своего поведения, своих решений.

Р. В. Овчарова выделяет два способа преодоления тревожности у детей: выработка конструктивных способов поведения в трудных для ребенка ситуациях и овладение приемами, позволяющими справиться с излишними волнениями, тревогой; укрепление уверенности в себе, развитие самооценки и адекватного представления о себе, забота о личностном росте человека [27].

Детям инертным, вялым, осторожным, болезненно аккуратным полезны задания на развитие фантазии, на смешивание красок, на использование больших поверхностей. Например, эффективна такая форма деятельности, как совместное рисование, когда капризные, агрессивные, инертные, гиперактивные дети все вместе создают общий рисунок. Развивается единый сюжет, состоящий из отдельных историй, у каждого ребенка история своя. Од-

новременно рисуя и комментируя, дети учатся общаться друг с другом [20]. Становится очевидным, что успешное включение слабых и инертных учащихся в деятельность (при прочих равных условиях) возможно только тогда, когда в набор педагогических и методических воздействий в равной мере будут включены и такие, которые учитывают их индивидуальные особенности [22]. Только в этом случае учащиеся смогут в полной мере реализовать свои потенциальные возможности, способности, испытывать чувство удовлетворения от выполняемой деятельности, чувство уверенности в себе, в свои силы [35]. Если же условия организации учебно-воспитательной деятельности находятся в противоречии с динамическими особенностями слабых и инертных учеников, то это будет тормозить их личностное развитие в целом.

Довольно часто среди учащихся встречаются дети с неадекватной самооценкой – завышенной либо заниженной, которая создана как дошкольным воспитанием, так и анатомо-физиологическими предпосылками, и это также необходимо учитывать в ходе воспитательного взаимодействия с ними.

Одним из самых распространенных следствий нарушения либо деформации процесса социализации личности является возникновение отклонений в ее поведении.

Специалисты выделяют различные отклонения в характере и поведении детей:

• *расторможенность, гиперактивность* – двигательная расторможенность довольно часто может сочетаться с психической незрелостью (инфантилизмом);

• *повышенная эмоциональная возбудимость* (аффективность) – аффективное поведение проявляется в склонности детей к частым, острым и разрушительным эмоциональным состояниям; она проявляется в повышенной обидчивости, необузданности эмоций смеха и плача, капризах, упрямстве, остро выраженных симпатиях и антипатиях к людям, импульсивности поступков и побуждений ребенка;

• *застенчивость, пугливость, наличие болезненных страхов (фобий), пассивность* – это может быть выражено в разных формах и разной степени; постоянное недовольство собой и окружением создает множество проблем в общении и решении конкретных задач;

• *аутичное поведение* (погружение в себя, отчужденность от окружения) – подобные дети относятся к категории трудных, поскольку обычные способы взаимодействия и воспитательного воздействия не всегда ими принимаются;

• *чрезмерная импульсивность* – проявляется в том, что действие непроизвольно вырывается у субъекта, он не может сознательно регулировать свои намерения, взвешивать и обдумывать их; иногда подобное может приниматься за решительность, однако сильное импульсивное необдуманное действие быстро ослабевает, как только встречается с противодействием, требующим длительного усилия;

• *повышенная внушаемость* – некритическая податливость действию внушения, готовность подчиняться внушающим воздействиям окружающих, рекламы;

• *негативизм* – проявляется в немотивированном сопротивлении любому влиянию, исходящему от других; негативизм возникает как защитная реакция на воздействия, которые противоречат потребностям человека; отказ от выполнения требования есть своеобразный способ выхода из конфликта; психологи выделяют две формы негативизма: пассивный, выражающийся в отказе выполнять предъявляемые требования, и активный, при котором совершаются противоположные действия; негативные реакции при длительном эмоциональном неблагополучии ребенка могут стать качеством его личности;

• *жестокость, деспотизм, агрессивность* – выражаются в драках, разрушительном отношении к вещам, оскорблениях, брани, стремлении мучить слабого или животных; агрессия может быть физическая и вербальная, прямая и косвенная;

• *бесцельная ложь*, когда ребенок не знает причины своей неправдивости, не связывает ее с каким-либо умыслом; это непреднамеренная ложь, от которой ребенок не может воздержаться;

• *бесцельное воровство* – зачаточная форма явления, которое специалисты называют клептоманией;

• *страсть к бродяжничеству* – может быть патологическим влечением психопатических или истерических личностей, но может быть и привычкой при отсутствии болезненного предрасположения; страсть к бродяжничеству развивается иногда в раннем возрасте и начинается с того, что ребенок неоднократно после уроков не возвращается домой и до ночи где-нибудь бродит;

• *лень* как состояние бездеятельности, душевной вялости, пассивности – имеет разную природу и может быть нормальной и патологической. Признаками лени как патологии являются малоподвижность, низкая работоспособность, расстройство воли, равнодушие к жизни, высокая подчиняемость другим; частой причиной такого состояния является соматогенная астения, то есть физическая и психическая слабость, вызванная соматическим заболеванием. У здоровых школьников причинами лени являются: прямое нерасположение к той деятельности, к которой их призывают взрослые (по К. Д. Ушинскому); предъявление к ребенку серьезных требований, вследствие чего на него обрушивается множество обязанностей, нисколько для него не интересных, к выполнению которых он не готов, но которые он должен выполнить как долг. Постоянное внушение ребенку его обязанностей, требований долга может вызвать обратное действие. К. Д. Ушинский отмечает, что лень образуется «от неудачных попыток в ученье», систематические неуспехи пугают ребенка и делают его ленивым; однако если ребенок добивается успеха, не прилагая никаких усилий, он тоже может стать ленивым, и в этом случае тоже виновато воспитание [43].

Педагогу важно научиться определять, является ли поведение нормой или аномалией, по поводу которой уже необходимо специальное обследование.

Выделяются *признаки,* по которым можно определить степень отклонения в поведении:

• стабильность проявлений во времени (нарушение не меняется и не исчезает с возрастом); отклоняющиеся черты у обычного ребенка ситуативны, от них он может избавиться, если захочет;

• тотальность проявления нарушений (дома, в школе, в гостях); если же ребенок дома один, а в школе другой, то это не патология;

• социальная дезадаптация (постоянные жизненные трудности, которые испытывает либо сам ребенок, либо окружающие его люди).

В целом нарушения в развитии проявляются в устойчивой низкой успеваемости или неуспеваемости ребенка, трудновоспитуемости, отклоняющемся поведении.

*Отклоняющееся поведение* – это поведение, в котором устойчиво проявляются отступления от общепринятых данным обществом поведенческих норм [40]. Синонимом отклоняющегося поведения является понятие «девиантное поведение» (лат. *deviatio* – отклонение).

Норма поведения может носить культурный, профессиональный, ситуационный, возрастной и иной характер. В социально-педагогической науке принято следующее понятие о формах отклонения в поведении в зависимости от его тяжести: шалость, проступок, правонарушение, преступление и рецидив. Среди причин отклоняющегося поведения выделяют заданные и возникшие.

*Факторы, вызывающие девиантное поведение:*

• *Биологические факторы* – неблагоприятные физиологические или анатомические особенности организма ребенка (нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, повреждения нервной системы, телесные дефекты, дефекты речи и др.).

• *Психологические факторы* – психопатологии или акцентуации характера, выражающиеся в нервно-психических заболеваниях, психопатии, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обусловливающих неадекватные реакции подростков.

• *Социально-психологические факторы* – выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания, в их основе – игнорирование половозрастных и индивидуальных особенностей детей, приводящее к нарушениям процесса социализации. Важнейшими причинами отклонений в психосоциальном развитии ребенка могут быть неблагополучие семьи, определенные стили семейных взаимоотношений, которые ведут к формированию отклоняющегося поведения учащегося, а именно:

• *дисгармоничный стиль* воспитательных и внутрисемейных отношений, когда не выработаны единый подход, общие требования к ребенку;

• *конфликтный стиль* воспитательных влияний, часто доминирующий в неполных семьях, в ситуациях развода, длительного раздельного проживания детей и родителей;

• *асоциальный стиль* отношений в дезорганизованной семье, для которой характерны систематическое употребление алкоголя, наркотиков, проявления немотивированной семейной жестокости и насилия;

• *воспитание по типу гиперпротекции* или сверхконтроля может вызвать реакцию эмансипации – активное неподчинение старшим, побеги из дома.

*Социально-экономические факторы* – включают социальное неравенство, расслоение общества, обнищание значительной части населения, безработицу и, как следствие, социальную напряженность.

*Морально-этические факторы* – проявляются в понижении морально-нравственного уровня общества, отсутствии определенной системы ценностей, которая оказывала бы позитивное влияние на развитие и социализацию личности.

Данная группа причин может сама по себе обусловливать появление отклонений в поведении, но с подобными факторами риска человек может прожить и нормально всю жизнь. Однако эти факторы могут актуализироваться в определенных объективно либо субъективно сложных для него жизненных *условиях* и ситуациях.

*Условия риска* – совокупность факторов различной природы (социальных, психологических, биологических), длительное негативное воздействие которых на человека приводит к перенапряжению адаптационных механизмов личности, результатом чего могут быть поведенческие нарушения. Для каждого института социализации свойственны свои специфические условия риска, провоцирующие отклонения в поведении ребенка.

В семье это, во-первых, асоциальный характер семьи в целом либо отдельных ее членов; во-вторых, структура семьи; в-третьих, функциональная несостоятельность семьи, проявляющаяся в неверных типах семейного воспитания.

В школе это, во-первых, функциональная несостоятельность педагога, проявляющаяся в подмене личностно ориентированного подхода к ребенку деятельностью по контролю за формальным соблюдением учащимся правил внутришкольного поведения и по авторитарному обеспечению личного педагогического псевдоавторитета; во-вторых, субъективная сложность изучаемого материала для ребенка, в результате чего он теряет интерес к учебе как способу самоутверждения и саморазвития; в-третьих, социально-психологические сложности межличностного взаимодействия ребенка с коллективом класса и его отдельными представителями (конфликты, бойкоты, высмеивания), в результате чего ребенок исключается из коллектива и не может полноценно обучаться.

В сфере неформального общения причиной возникновения отклонений в поведении может стать асоциальная направленность деятельности этой группы, асоциальный характер внутригрупповых норм взаимоотношений и требований, принятие которых является обязательным для подростка, желающего примкнуть к группе [40].

*Ситуация риска* – конкретное стечение обстоятельств в определенный момент пространства и времени, приводящее к срыву адаптационных механизмов личности. Отклоняющееся поведение является результатом актуализации факторов риска под влиянием длительного воздействия негативных условий (семья, школа, класс, сверстники), следствием чего становится возникновение конкретной ситуации, в которой и наблюдается нарушение поведения.

Таким образом, *фактор риска + условие риска + ситуация риска = девиация.*

Педагог зачастую не может изменить, нивелировать фактор риска, не всегда он может корректировать и условие, но в его силах предотвратить возникновение той или иной ситуации риска, которая может стать толчком к возникновению девиации.

***Пример.*** В начальной школе обучается ребенок с дефектами физического развития (актуально – *фактор* риска). Микроклимат класса силами учителя благоприятствует нормальной адаптации ребенка в классе, он включен в классный коллектив (в противном случае могли складываться негативные *условия*), и поведение ребенка не вызывает претензий. Пришедший за сыном отец видит «странного» ребенка и бурно на него реагирует (конкретная *ситуация*).

Таким образом, девиантное поведение предстает как нормальная реакция на не нормальные для ребенка или группы подростков условия, в которых они оказались, и в то же время как язык общения с социумом, когда другие социально приемлемые способы общения исчерпали себя или недоступны.

Для несовершеннолетних, имеющих устойчивое отклоняющееся поведение, характерно следующее:

1. Деформация социальных связей. Для подростка в норме характерна следующая последовательность референтных социальных связей: семья, школа, неформальная группа. Для трудного подростка на первом месте стоят ценности неформальной группы, нормы и ценности школы и семьи либо не значимы вовсе, либо вытесняются сознанием.

2. Нарушение процессов самоанализа и самооценки. Самооценка неадекватна (завышена или занижена), так как чаще всего формируется на базе критериев оценки поведения значимой неформальной среды общения (обижать слабых можно, это значит, что я сильный).

3. Резкое сопротивление любому воспитательному воздействию, педагогическому требованию, так как это требование проистекает с позиций нравственно-моральных ценностей, активно не принимаемых подростком.

Преодоление недостатков личностного развития, проявляющегося прежде всего в поведении детей, обусловлено тремя основными факторами:

• профилактическая работа, предполагающая как можно более раннее и полное выявление и своевременную коррекцию негативных явлений в поведении и развитии детей;

• выход педагогического анализа за пределы поверхностного объяснения поступков, выявление подлинных причин нарушения поведения, дифференцированный подход к их устранению;

• изменение всей организации жизни ребенка в противовес отдельной изолированной коррекционной методике.

Коррекции подлежит вся система взаимоотношений между ребенком и его социальным окружением, социальная ситуация развития в целом, а не только недостатки развития личности ребенка, отклонения в его поведении.

Основой воспитательной работы с детьми, имеющими отклонения в поведении, является деятельность, направленная на создание оптимальных психолого-педагогических и социально-психологических условий для нормального осуществления процесса социализации личности; осуществления психолого-педагогической и социальной помощи семье и подросткам; обеспечения, в случае необходимости, мер социально-правовой защиты ребенка [28; 30].

У детей с девиантным поведением нарушена способность нормального человеческого общения. Они потеряли доверие к взрослым, грубы и заносчивы со сверстниками. Поэтому *воспитание способности к общению* – одно из важнейших направлений воспитательной работы с ними. При этом необходимо учитывать, что отчужденность подростков часто возникает как следствие их закомплексованности, низкой самооценки. Важно воспитывать у них чувство собственного достоинства, проявляя по отношению к ним повышенную заботу, надо поверить в них, опираться на положительные качества их личности.

Предупреждению отклонений в поведении способствует так называемый *метод реконструкции характера* [4], суть которого состоит в перевоспитании, изменении сознания подростка с опорой на нравственные качества личности. Важно учитывать при этом, что дети и подростки с девиантным поведением часто имеют различные психические отклонения, недостаток развития познавательной сферы. Поэтому указанный метод предполагает составление индивидуальных программ как познавательной, так и социальной деятельности.

Особое внимание в работе с неблагополучными детьми следует уделить требованию. А. С. Макаренко настаивал на органичном соединении предъявления требования к воспитаннику с уважительным отношением к нему. Для того чтобы требование взрослого было выполнено подростком, важно придерживаться следующих правил:

• разъяснение выполнения требования как ступеньки, как шага к совершенствованию личности;

• использование доброжелательного тона, демонстрации уважения к подростку;

• дополнительное аргументирование требования;

• выполнимость и небольшая затрата времени;

• усложнение требования;

• контроль выполнения, стимулирование (на начальном этапе работы с подростком) [15].

Выделяются некоторые особенности во взаимоотношениях взрослого и неблагополучного ребенка в предъявлении требований. Среди них – проверка на реакцию, когда школьники проверяют, всегда ли учитель готов увидеть их шалости и как он может отреагировать на тот или иной проступок. Проверка на конфликт заключается в том, что подростки выясняют, в какой ситуации и когда возможен конфликт с учителем. Проверка на настойчивость может показать ученикам, насколько учитель проявляет свою настойчивость в предъявлении требований к ним. Педагогу важно понимать, что дети провоцируют его на определенную реакцию, и выбирать адекватные способы реагирования [20].

Особое место в работе с трудными подростками занимает система стимулирования, куда входит поощрение и наказание.

Ласковый упрек, укор используются в случае, когда подросток замкнут, чем-то напуган, ожидает от взрослого самых строгих мер по отношению к нему. Ласковый упрек оказывает незамедлительное и незаметное воздействие на самого упрямого и самолюбивого ученика.

Мнимое безразличие как прием эффективно действует на подростков, имеющих организаторские способности и уверенных в себе.

Эти методы применяют, опираясь на знание индивидуальных особенностей подростков, когда известны причины частой смены настроения, несдержанного поведения.

Как метод стимулирования можно использовать и намек, который непосредственно не воздействует на нарушителя, а создает такую ситуацию, когда сам ученик может прочувствовать свою вину.

Весьма действенным в наказании может быть временный отказ от общения. Он эффективен только тогда, когда использующий его является авторитетным для подростка человеком. Иногда даже можно оговорить отрезок времени, на который разрываются отношения. Отмечено, что в последние минуты ожидания возобновления отношений провинившийся эмоционален, активен, непоседлив и очень рад окончанию размолвки.

Большое значение в коррекции девиантного поведения имеет педагогическая поддержка. Важно помочь трудному подростку познать самого себя, разобраться в отношениях с окружающими, сверстниками, родителями, учителями, приобрести необходимые знания, сформировать творческие увлечения. Работу следует построить так, чтобы подросток поверил в реальность поставленной цели.

Эффективность работы с трудными детьми обусловлена прежде всего установлением отношения уважения и доверия со стороны участников воспитательного процесса.

Рассмотрим конкретные стратегии педагогического воздействия на ребенка и эффективного взаимодействия с ним.

При коррекции поведения *гиперактивного* ребенка взрослые должны придерживаться определенной тактики коррекционных и воспитательных воздействий:

- эмоционально поддерживать ребенка во всех его попытках конструктивного, позитивного поведения, какими бы незначительными эти попытки не были;
- избегать жестких оценок, упреков, слов «нет», «нельзя», «прекрати»;
- разговаривать с ребенком сдержанно, спокойно, мягко;
- давать ребенку только одно задание на определенный отрезок времени, чтобы он мог его завершить;
- поощрять ребенка за все виды деятельности, в которых требуется концентрация внимания, усидчивость, терпение (например, работа с кубиками, раскрашивание, чтение, конструирование);
- ограничивать время пребывания ребенка в местах массового скопления людей, среди беспокойных, шумных сверстников, так как это чрезмерно возбуждает его;
- оберегать ребенка от утомления, поскольку оно приводит к снижению самоконтроля;
- предоставлять ребенку возможность адекватно расходовать энергию.

Физическую подвижность гиперактивного ребенка сдерживать нежелательно, необходимо подчинить его действия конкретной цели и приучать достигать ее. В этом случае эффективны подвижные игры с правилами, спортивные занятия. Результативным будет использование игр, непосредственно направленных на обогащение эмоциональных ощущений, рассчитанных на то, чтобы рассмешить, удивить, успокоить ребенка.

Воспитательное воздействие на ребенка, проявляющего *демонстративное поведение*, направлено на попытку предупреждения капризов, явных демонстраций. В этих случаях желательно отвлечь ребенка, переключить его внимание, оставить его одного, без «зрителей». Изредка целесообразна тактика разрешающего поведения, когда ему позволяют исполнить каприз, демонстративный поступок полностью, до конца. К нему можно даже присоединить весь класс, всю группу. Видя, что на этот раз подобное поведение не осуждается и разрешено другим детям, ребенок прекращает каприз. Важно не допустить, чтобы он мог добиться своего с помощью демонстративного поведения или капризов.

***Пример***. «Не купишь, тогда я буду валяться», – говорит ребенок, собираясь упасть, и выжидательно смотрит на мать. «Валяйся, только я сейчас газетку подстелю, а то костюмчик испачкаешь», – говорит мать. На лице ребенка недоумение, желание падать пропало [20].

Для преодоления демонстративного поведения и капризов ребенка педагогу важно направить воспитательные воздействия на исправление и измене-

ние отношений его с окружающими. Усилия воспитателя в случаях демонстративного поведения должны быть направлены не только на создание у всех детей в классе (группе) и у конкретного ребенка правильного отношения к этой выходке, но и в первую очередь на то, чтобы задать правильное направление стремлению ребенка занять определенное место в коллективе. К выбору формы и метода разрешения этой ситуации необходимо подходить индивидуально, учитывая возраст ребенка, его социальный статус в коллективе. В младших классах, где ведущим типом деятельности детей является учебная, помочь ребенку занять свою нишу в классе могут успехи в учебе, аккуратный внешний вид, хорошее состояние учебных пособий. В более старших классах, где сильно влияние референтной группы на поведение подростков, необходимы другие меры, исходя из интересов класса, увлечений, традиций, ценностных ориентиров.

Работая с *агрессивным ребенком*, необходимо придерживаться следующей тактики. Важно пытаться сдерживать его агрессивные порывы непосредственно перед их проявлением. Ребенка можно остановить словом, отвлечь внимание каким-либо предметом, занятием, создать физическое препятствие агрессивному акту. Допустивший агрессивную выходку ребенок подвергается осуждению, лишается на время внимания взрослого, любимых игр, развлечений и занятий. Приведение в порядок комнаты после учиненного разгрома не является наказанием за содеянное. Ребенку даже лучше в этом помочь.

Труднее предотвратить вербальную (словесную) агрессию. Взрослому целесообразно проигнорировать обидные слова, сказанные в его адрес, однако при этом надо постараться понять, какие чувства и переживания стоят за ними, поговорить с ребенком, когда он остынет. Как вариант реакции – превращение ситуации в шутливую, ироническое отношение к себе (если это позволяют конкретные сказанные фразы, не причиняется вред достоинству взрослого).

Воспитательная работа в случае агрессивного поведения ребенка направлена на то, чтобы он понял возможность существования других способов привлечения внимания и проявления силы, что есть более приятные ответные реакции сверстников и взрослых на его поведение.

Агрессия как особенность поведения может перерасти в агрессивность как личностную характеристику. Поэтому очень важно своевременно предупреждать и преодолевать попытки агрессивного поведения детей. Склонным к агрессии детям важно создавать ситуации переживания удовольствия от демонстрации социально одобряемого поведения перед аудиторией. С этой целью можно использовать рисование, музыку, танцы, подвижные игры, конструирование, лепку. Ребенок при этом должен быть успешен, так как неудача может вызвать акт агрессии как к предмету деятельности, так и к окружающим, что в дальнейшем серьезно затруднит работу педагога с таким ребенком. Необходимо предоставлять возможность агрессивному ребенку про-

являть свои лидерские качества, но только не через агрессивные действия. Наказывать ребенка с агрессивным поведением можно только тогда, когда у взрослого сложились с ним доверительные отношения.

*Инфантильное поведение* ребенка можно предупредить, если своевременно выработать у него навыки произвольного поведения, произвольной регуляции своих действий, поступков, систематически и последовательно формировать у него положительную социальную активность, самостоятельность и ответственность.

*Конформное поведение* ребенка требует систематического развития и поощрения сознательно аргументированной убежденности ребенка в правильности или ошибочности его поступков, оценок, интересов и предпочтений.

В работе с детьми, имеющими те или иные нарушения поведения, следует соблюдать следующие *правила.*

1. Необходимо акцентировать внимание на поведении, а не на личности ребенка (ты хороший, а твое поведение…).

2. Объясняя ребенку, почему его поведение неприемлемо и огорчает взрослых, нужно избегать слов «глупо», «неправильно», «плохо». Субъективные оценочные слова только вызывают обиду у ребенка, усиливают раздражение взрослых и в итоге уводят от решения проблемы.

3. Анализируя поведение ребенка, следует ограничиться обсуждением того, что произошло сейчас. Обращение к негативному прошлому или к бесперспективному будущему наводит и ребенка, и взрослых на мысль, что сегодняшнее происшествие – что-то неизбежное и неисправимое.

4. Важно снижать, а не усиливать напряжение ситуации. В реагировании на неприемлемое поведение ребенка надо избегать следующих типичных ошибок: повышать голос, оставлять последнее слово за собой, оценивать характер ребенка, использовать физическую силу, втягивать в конфликт других людей, не причастных к нему, делать обобщения типа «вы все одинаковые», «ты всегда так», сравнивать одного ребенка с другим.

5. Необходимо демонстрировать детям модели желательного поведения.

6. На протяжении всей воспитательной работы следует поддерживать постоянный контакт с родителями, информировать их об особенностях поведения ребенка в школе, его достижениях, успехах и трудностях. В свою очередь, родители предоставляют подобную информацию о поведении ребенка дома, об особенностях его отношения к игровым и учебным занятиям, общении с близкими, друзьями, о его эмоциональном состоянии. В беседах с родителями целесообразно ставить общие тактические цели и задачи, разъяснять сущность достигнутого, формулировать индивидуальные рекомендации по оптимизации взаимодействия с ребенком для обеспечения переноса, достигнутого в практике реальных жизненных ситуаций.

Особо следует остановиться на проблемах воспитания *одаренных детей.*

*Одаренность,* или *общая одаренность,* – способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности.

Одаренными считают таких детей и подростков, уровень интеллекта которых и сложившаяся мотивация могут позволить им добиться в будущем высоких профессиональных и творческих достижений. Одаренность обеспечивает не успех в какой-либо деятельности, а только возможность достижения этого успеха.

По виду деятельности выделяется одаренность:

1. Художественная.
2. Творческая.
3. Социальная.
4. Психомоторная (спортивная).
5. Академическая.
6. Интеллектуальная.

*Творческая одаренность* является неотъемлемой составляющей всех видов одаренности, так как одаренность порождается способностью продуцировать, выдвигать новые идеи, изобретать.

*Поведенческие характеристики одаренных детей*:

- отсутствие внимания к условностям и авторитетам;
- большая независимость в суждениях;
- тонкое чувство юмора;
- отсутствие внимание к порядку и организации работы;
- личная система ценностей, нередко отличная от других;
- яркое воображение;
- сильно развитое чувство справедливости;
- низкий порог чувствительности к раздражительности, в том числе и в социуме;
- яркий темперамент.

***Интеллектуальная одаренность*** *– способность анализировать, сопоставлять факты.*

Такие дети отличаются очень высоким уровнем мыслительных операций. Однако среди интеллектуальных детей есть те, которые успевают на «отлично» по одному-двум предметам и не успевают по другим. Проблема касается чаще личностного развития особо одаренных детей, что провоцирует трудности общения со сверстниками. Причин может быть несколько: недостаточная сформированность волевых привычек и принципов саморегуляции, нарушение чувства реальности, отсутствие социальной рефлексии и навыков поведения в реальных условиях школьного и общего социума. В целом, видимо, можно говорить о дезадаптивности исключительно одаренных школьников. Именно поэтому они заметно чаще, чем все другие одаренные дети, находятся в условиях, неблагоприятных для их развития, то есть в зоне воспитательного риска. Недостаток волевой регуляции в той или иной степени отмечается у всех детей, однако у одаренных это усугубляется тем, что они в основ-

ном занимаются трудом, не требующим именно для них волевой регуляции, то есть умственным.

По форме проявления одаренность бывает *явная* – проявляется ярко и отчетливо, даже при неблагоприятных условиях, и *скрытая* – проявляется в скрытой форме. Важно успеть рассмотреть в гадком утенке прекрасного лебедя.

По широте проявлений одаренности отмечаются: *общая (умственная)* – выступает в качестве основы продуктивности различных видов деятельности, и *специальная* – обнаруживает себя в конкретных видах деятельности.

По особенностям возрастного развития выделяют *раннюю и позднюю одаренность.* Раннее обнаружение дарований не всегда связано с высокими достижениями в более старшем возрасте. Эти дети – вундеркинды (буквально – «замечательный ребенок»), чаще – интеллектуальные вундеркинды. У них замечательная память, редкостная наблюдательность, необычайная сообразительность. Надо заметить, что особенностью вундеркиндов является то, что они только на определенном возрастном этапе опережают своих сверстников, а с возрастом выравниваются, и это вызывает соответствующие проблемы. *Поздняя одаренность* характеризуется отсутствием ярких проявлений одаренности в детском возрасте.

Нередко у одаренных детей возникают проблемы профессионального самоопределения-специализации. В дальнейшем значительная часть этих учеников испытывают серьезные трудности в личностном и профессиональном становлении, что может повлечь за собой возникновение сложнейших личностных проблем и даже психосоматических заболеваний. Лишь небольшая часть одаренных школьников впоследствии оправдывает возлагавшиеся на них надежды, в достаточной степени реализует себя в творческой и профессиональной деятельности. Именно это и привело к возникновению грустного высказывания: у одаренных детей все их будущее – в прошлом. Чтобы избежать ошибок в работе с особо одаренными детьми, необходимо найти такой психолого-педагогический метод обучения, при помощи которого решалась бы прежде всего проблема высокой успешности их будущей профессиональной деятельности. В принципе, это задача любого школьного обучения, но в отношении одаренных детей данная проблема выносится на передний план.

Рассмотрим *проблемы одаренных детей во взаимоотношениях со сверстниками:*

- необычное поведение, вызывающее у сверстников недоумение и насмешку;
- неумение общаться со сверстниками, что приводит к конфликтам, к определению в «группу риска»;
- отличие игровых интересов от общей массы сверстников;
- несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием;
- сверхчувствительность, уязвимость;
- потребность во внимании взрослых;

• нетерпимость, презрительное отношение к интеллектуально слабым;

• леность, привычка работать вполсилы.

*Особенности личности одаренного ребенка:*

• неприязнь к школе;

• погружение в философские проблемы;

• особая система ценностей, личностных приоритетов, главное место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности;

• ощущение неудовлетворенности, стремление к совершенству (перфекционизм), иногда переходящее в самоедство;

• противоречивая, нестабильная самооценка (из крайности в крайность);

• внутренний локус контроля – принятие ответственности на себя за результаты своей деятельности, как следствие – чувство вины за неудачи, депрессивные состояния;

• склонность к нонконформизму и наоборот – невозможность думать и действовать так, как большинство;

• непредсказуемость поведения, часто приводящая к конфликтам;

• нереалистические цели;

• сверхчувствительность, уязвимость;

• негативизм к авторитетам.

*Условия успешной работы с одаренными учащимися:*

• создание системы диагностики одаренности учащихся школы и организация эффективного ее функционирования;

• расширение и совершенствование деятельности психологической службы в школе;

• включение проблемы работы с одаренными детьми как приоритетного направления в систему научно-методической и опытно-экспериментальной работы учителей школы;

• осознание важности этой работы каждым членом коллектива школы и усиление в связи с этим внимания к проблеме формирования особой образовательной среды;

• включение в работу с одаренными учащимися в первую очередь учителей, обладающих определенными качествами: учитель для одаренного ребенка является личностью, проявляет уважение к индивидуальности ученика; взаимодействие учителя с одаренным ребенком должно быть направлено на оптимальное развитие его способностей, иметь характер помощи, поддержки, быть недирективным; цель учителя – помочь проявлению и развитию способностей ученика, оказать ему поддержку и помощь в социализации; учитель верит в собственную компетентность и возможность решать возникающие проблемы; он готов нести ответственность за последствия принимаемых им решений; учитель считает одаренных детей способными самостоятельно решать свои проблемы, верит в их дружелюбие и в то, что они имеют положительные намерения, что им присуще чувство собственного достоинства, которое следует це-

нить, уважать и оберегать, стремление к творчеству; учитель способствует формированию положительной самооценки ученика, уважает его ценности; одаренные учащиеся для педагога являются источником скорее положительных эмоций, чем отрицательных; учитель стремится к интеллектуальному самосовершенствованию, охотно работает над пополнением собственных знаний, готов учиться у других и заниматься самообразованием и саморазвитием;

• постоянная работа по совершенствованию образовательного процесса в школе с целью неуклонного снижения учебной и психологической перегрузки учащихся: разработка гибких индивидуальных программ; создание теплой, эмоционально безопасной атмосферы в классе; предоставление учащимся обратной связи; использование различных стратегий обучения [20].

*Рекомендации родителям*. Рекомендуется соблюдать баланс между положительными и отрицательными оценочными суждениями, поощрять общение одаренного ребенка со сверстниками, также наделенными высокими способностями. Предполагается, что это позволит развить необходимую гибкость в общении, терпимость и интерес к чужому мнению, навыки совместной работы, а также избежать искаженного представления о собственной исключительности.

Важно не смотреть на своих детей как на потенциальных вундеркиндов, остерегаться нереалистических ожиданий от них, завышения требований, попыток вольно и невольно проецировать на ребенка собственные амбиции и неосуществленные надежды.

Вместе с тем рекомендуется избавиться от страха перед выдающимся интеллектом, не приглушать и не нивелировать способности своих детей, подводя их под ординарный стереотип, пытаясь уберечь необычного ребенка от конфликтных столкновений с окружающим его миром.

Родителям предлагается позитивно и внимательно воспринимать возможные эксцентричные поступки и идеи своих талантливых детей, поддерживать их стремление к самостоятельности и независимости.

В случае конфликтов ребенка с учителями и сверстниками рекомендуется оказывать ему необходимую помощь.

С раннего возраста следует приучать одаренного ребенка нормально реагировать на неудачи, способствовать тому, чтобы он не только принимал участие в занятиях, в которых не преуспевает, но даже получал удовольствие от этого. Таким образом удается ослабить болезненную реакцию незаурядных детей на неудачу.

Взрослым следует учить таких детей справляться с их завышенными ожиданиями в отношении собственных возможностей. Необходимо привести самооценку ребенка в соответствие с его высокими умственными возможностями.

Стратегиями работы с одаренными детьми являются:

• ускорение обучения (перескок через класс);

• обучение в специальных классах, специальных школах;

• обучение в массовой школе по специально разработанным программам.

Одаренность настолько индивидуальна и неповторима, что вопрос об оптимальных условиях обучения каждого ребенка должен рассматриваться отдельно.

Таким образом, рефлексивное отношение к деятельности детей, воспитание микросоциума [25], способного понимать особенности каждого ребенка и находить соответствующие формы взаимодействия с ним, адекватно реагировать на поведение – одна из важнейших задач обеспечения эффективности образовательного процесса в современной школе [6; 7].

Оценивая поступок ребенка, мы прежде всего анализируем вызвавшие его причины, устанавливаем взаимосвязь объективных и субъективных факторов, порождающих его, что позволяет нам понять природу того или иного личностного проявления и адекватно отреагировать на него.

Опираясь на положение о том, что личность формируется и развивается в деятельности, можно утверждать, что индивидуализация образовательного процесса предполагает включение ребенка в посильную для него деятельность, как учебную, так и воспитывающую. Это может быть реализовано педагогом, имеющим достаточно высокий уровень антиципации, позволяющий прогнозировать особенности реагирования ребенка при включении его в те или иные ситуации в процессе решения многочисленных педагогических задач.

Реализация принципов системности и природосообразности позволяет выстраивать программу личностного роста в соответствии с уровнем достигнутого, в противном случае образовательный процесс будет носить дискретный характер, затрудняющий логику освоения, усвоения и присвоения личностного опыта развивающегося человека.

Опираясь на представления психологов о зоне актуального развития и зоне ближайшего развития, можно говорить о необходимости индивидуализации не только процесса обучения, но и воспитания, так как ребенок реагирует в той или иной ситуации в соответствии с освоенными им способами и моделями поведения – то есть об *индивидуализации целостного образовательного пространства* для каждого ребенка в соответствии с его индивидуальными и психо-физиологическими особенностями, уровнем его актуального развития и потенциальными возможностями.

# 6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Педагогическая диагностика является начальным этапом управления образовательным процессом, так как ее результаты будут положены в основу всей педагогической деятельности.

Диагностику принято рассматривать как особый вид познания (в переводе с греческого – diagnosis – распознание).

Выделяют три ведущих взаимосвязанных и взаимообусловленных аспекта педагогической диагностики: диагностика личности ребенка (интеллектуально-познавательная, эмоционально-нравственная, практико-действенная сферы); диагностика коллектива и коллективных отношений; диагностика воспитательного процесса (целей и содержания воспитания, способов реализации целей и содержания воспитания, педагогического взаимодействия, результативности воспитательного процесса).

Диагностика коллектива и коллективных отношений направлена на исследование:

- уровня общественного мнения;
- уровня самоуправления;
- уровня самообслуживания;
- способов общения;
- видов деятельности;
- характера взаимоотношений;
- характера целей.

*Педагогическая диагностика* – это педагогическая деятельность, направленная на изучение качественных характеристик всех участников образовательного процесса, отношений между ними и педагогического процесса в целом для обеспечения эффективного достижения планируемых педагогических результатов.

Педагогическая диагностика многофункциональна. Ее *аналитическая* функция направлена на выявление причинно-следственных связей в образовательном процессе. *Собственно диагностическая* функция предполагает изучение обученности, воспитанности и развития ученика и уровня профессиональной компетентности учителя. *Оценочная* функция дает качественную и количественную оценку деятельности администрации, отдельного учителя и отдельного ученика. *Коррекционная* функция обеспечивает технологическую коррекцию образовательного процесса и направляет собственную активность его субъектов в сторону саморазвития. Целью *ориентационной* функции является координация педагогического коллектива для решения педагогических проблем, имеющих место в жизни всего коллектива, отдельных учителей, учащихся, родителей. Постоянную информированность о результатах педагогической диагностики обеспечивает *информационная* функция.

Конкретизируя роль педагогической диагностики в развитии и воспитании личности школьника, можно говорить о таких функциях, как: воспитательно-побуждающая, коммуникативная, конструктивная, информативная, прогностическая, функция обратной связи, функция оценки результатов педагогической деятельности.

Принято говорить о трех типах диагностики в воспитательном процессе: начальная, корректирующая (текущая), обобщающая (итоговая).

Начальная диагностика связана с планированием и управлением классным коллективом. Перед тем как определить воспитательные задачи, которые будут реализованы в данной учебной четверти или году, классному руководителю необходимо изучить уровень воспитанности ученика. Выделяют три основных варианта начальной диагностики: а) когда коллектив сформирован впервые и классный руководитель тоже не знаком учащимся; б) когда коллектив не новый, а классный руководитель впервые начинает работу с классом; в) когда коллектив и классный руководитель уже работали вместе [19].

При первом варианте начальная диагностика используется для всестороннего изучения учеников. При втором – классный руководитель изучает не только учеников, но и сам коллектив как сложную, динамическую систему. Третий вариант предоставляет возможность классному руководителю провести выборочную диагностику коллектива и личности. Она является дополнением к информации, которая была получена ранее.

Полнота и объективность информации при начальной диагностике в максимальной степени приближает планирование воспитательных задач к реальным потребностям класса и соответствует оптимальному развитию детей.

Корректирующая (текущая) диагностика проводится в самом процессе организации деятельности ученического коллектива, ориентирует педагога на изменения, которые происходят в учениках и коллективе. Одновременно оценивается правильность ранее принятых решений. Информация, полученная в результате текущей диагностики, помогает быстро, точно и с минимумом ошибок корректировать работу и совершенствовать стиль отношений с детьми, методику воспитательной работы. Текущая диагностика обеспечивает педагога экспресс-информацией и этим помогает принять быстрое решение по совершенствованию воспитательной деятельности.

В конце каждого учебного года в системе прогнозирования результатов воспитательной работы проводится обобщающая диагностика. Она предоставляет основные данные для коррекции педагогического воздействия в течение следующего учебного года.

Уточним, какой смысл вкладывается в содержание понятий *диагностика* и *диагностирование*.

Если рассматривать диагностику в упрощенном виде как установление диагноза, то диагностирование будет являться самим процессом или, точнее, совокупностью методов постановки этого диагноза. Поэтому в связи с особенностями педагогической деятельности при ее изучении представляется более уместным употребление термина *диагностирование.*

Под *педагогическим диагностированием* мы понимаем совокупность методов исследования педагогической системы (а также отдельных ее составляющих), эффективность использования которых детерминирована определенными организационно-педагогическими условиями.

Целостность педагогического диагностирования заключается в его полифункциональности, которая обеспечивает не только диагностический аспект исследования педагогической деятельности учителя, но и конструктивно-прогностический, позволяющий на основе выявленных причинно-следственных связей находить оптимальные пути и средства разрешения педагогических затруднений в воспитании личности школьника.

В силу своей полифункциональности педагогическая диагностика предваряет каждый этап воспитательного процесса, начиная с целеполагания и планирования и завершая его реализацией и оценкой, поэтому важно остановиться на требованиях к ее организации:

- тайна (скрытость) цели диагностирования;
- отсутствие давления на респондентов;
- естественные условия проведения;
- анонимность результатов диагностирования;
- разнообразие и взаимодополняемость диагностических методов и методик;
- репрезентативность данных диагностирования;
- единая статистическая обработка данных;
- предварительное планирование диагностики.

З. И. Исламова выделяет следующие *этапы педагогической диагностики*:

- анализ – рассмотрение компонентов структуры изучаемого педагогического явления, объекта, процесса (ЯОП) и установление связей между их отдельными компонентами;
- собственно диагностика – оценка общего состояния изучаемого педагогического ЯОП или их компонентов в тот или иной момент функционирования;
- прогностика – процесс получения опережающей информации об исследуемом ЯОП;
- коррекция – исправление отклонений в развитии ЯОП;
- моделирование – разработка цели (общей идеи) создания или дальнейшего развития исследуемых ЯОП и основных путей ее достижения (преобладает мыслительная установка);
- проектирование – дальнейшая разработка (детализация) созданной модели и доведение ее до практического использования (преобладает преобразовательная установка);
- конструирование – дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его к конкретным условиям и реальным участникам воспитательного взаимодействия;
- планирование – конкретное отображение конструкта в его общих стратегических направлениях и мельчайших деталях [10].

Успех диагностической деятельности во многом зависит от того, насколько объективно представлен прогноз развития изучаемого педагогического явления, объекта или процесса. Поэтому ключевым этапом педагогического диагностирования будет педагогическое прогнозирование.

В педагогике выделяется поисковое (определение будущего состояния) и нормативное (определение путей достижения заданного состояния) прогнозирование.

Педагогическое прогнозирование позволяет предвосхищать результаты воспитательной деятельности благодаря хорошо сформированным проектировочным и конструктивным умениям педагога.

Таким образом, *прогностика – проектирование – конструирование* – это ключевые звенья диагностической деятельности, целью которой является смоделированный результат еще не осуществленной деятельности, представленный в сознании как проект реальных изменений воспитательного процесса. Опираясь на положение о том, что воспитательный процесс – это совокупность взаимодействий между воспитанниками и воспитателями в конкретных воспитательных ситуациях, можно говорить о том, что любую педагогически осмысленную, сконструированную, управляемую воспитательную ситуацию (взаимодействие) правомерно называть воспитательной задачей. Тогда воспитательный процесс можно представить как взаимосвязанную последовательность решения множества воспитательных задач (ситуаций), направленную на развитие и саморазвитие личности ребенка.

Успешность воспитательного процесса будет зависеть от качества проектировочной деятельности педагога. Воспитательная задача, как результат этой проектировочной деятельности, предвосхищает практический результат. В этом случае педагог формулирует воспитательную задачу сначала для себя и лишь затем для воспитанников, включая их в ее решение.

Говорить об успехе воспитательной деятельности в целом можно в случае эффективного решения отдельных воспитательных задач, имеющих определенный алгоритм решения.

Решение воспитательной задачи предваряется анализом интерпретированной или сконструированной педагогом воспитательной ситуации.

Выделяются следующие этапы алгоритма анализа воспитательной ситуации:

- характеристика состояния педагогической системы в рассматриваемый период (временной отрезок);
- выявление состояния объектов и субъектов воспитательного процесса (ситуации);
- характеристика взаимоотношений субъектов воспитания;
- диагноз общего состояния воспитательного процесса (ситуации);
- выявление и формулирование педагогической проблемы;
- проектирование воспитательных задач.

Алгоритм решения воспитательной задачи как конструкта воспитательной деятельности включает такие этапы:

- выдвижение гипотезы;
- выбор оптимального варианта действий педагога;
- детализация (планирование): продумывание оперативной структуры действий педагога;
- анализ предполагаемых результатов: характеристика изменений, которые должны произойти в воспитательной системе благодаря решению воспитательных задач.

Существуют различные классификации воспитательных ситуаций и задач: по факторам социализации и воспитания личности ребенка (ситуации и задачи по организации воспитывающей деятельности, гуманного общения и социальной среды), по ведущим сферам педагогического взаимодействия (ситуации и задачи по организации совместной деятельности и межличностного общения субъектов воспитания). Система целесообразно спроектированных и сконструированных воспитательных задач (ситуаций) является показателем успешности прогностической и в целом диагностической деятельности.

Воспитание – прежде всего процесс целенаправленный. Для корректной постановки целей воспитания личности школьника большое значение имеет *анализ динамики социальной ситуации развития учащихся*:

- особенности отношений учащихся класса с окружающим их социумом, наиболее заметные изменения этих отношений, произошедшие за учебный год; факторы (условия), особенно повлиявшие на эти изменения;
- основные ценностные ориентации учащихся класса на людей, труд, учебу, школу, класс и т. д.;
- изменения круга наиболее значимых людей (референтного окружения) учащихся класса (кто для них является (становится) наиболее значимым, какова степень влияния ближайшего социального окружения (родителей, сверстников), занятий в кружках, секциях и других объединениях на процесс и результат социализации школьников);
- кто и что влияет в большей мере на развитие личности учащихся, на формирование их личностных качеств, творческих (эмоциональных, интеллектуальных, физических, организаторских и т. д.) дарований и способностей;
- какую роль в социальном развитии школьников играет классное сообщество.

Важен и *анализ развития коллектива класса*:

- характеристика социально-психологического микроклимата в классе: какие факторы (люди, условия) оказывают влияние на формирование этого климата;
- особенности нравственно-психологического климата в классе: характер взаимоотношений учащихся (тактичность, вежливость, внимание и уважение

друг к другу, взаимоотношения мальчиков и девочек, доброжелательность, коллективизм, отношения взаимной ответственности, заботы и т. д.);

• преобладающее отношение учащихся к учителям в школе; доминирующий эмоциональный настрой учащихся класса, особенности общения в классном коллективе;

• ролевая и коммуникативная структуры класса, уровень развития коллективных взаимоотношений и коллективной творческой деятельности в нем, степень включенности учащихся в жизнедеятельность класса, в процесс планирования, организации и анализа совместной деятельности;

• развитие общественной активности учащихся (их инициативность, творчество, организованность, самостоятельность, участие в самоуправлении класса);

• изменения состава класса, произошедшие в течение года, индивидуальные особенности новеньких учащихся, их адаптация и интеграция в классном коллективе;

• особенности общественного мнения класса и его влияние на интересы и поведение учащихся (кто (что) оказывает влияние на общественное мнение класса).

*Анализ участия учащихся класса в жизнедеятельности школы* предполагает исследование*:*

• основных мотивов участия учащихся класса в школьных мероприятиях, степень их заинтересованности и вовлеченности в жизнедеятельность школы, активность и результативность (для развития личности и для обеспечения жизнедеятельности школы) участия членов классного коллектива в школьных делах;

• участия учащихся класса в школьном самоуправлении, организаторской деятельности, работе школьных кружков, секций, клубов и других объединений; влияния этой деятельности на воспитание и развитие личности учащихся [24].

*Методы педагогической диагностики.* Чтобы вести воспитательную работу, необходимо хорошо знать учеников, следить за их развитием, видеть проблемы в их воспитании, отслеживать формирование и развитие социально-нравственных качеств (*см. Приложения 1–3)*.

Необходимо отслеживать:

• демографические данные об ученике и его семье;

• данные о здоровье и физическом развитии ребенка;

• познавательные способности (особенности внимания, памяти, воображения, мышления);

• особенности эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сфер;

• направленность личности (интересы, отношения, ценности, Я-концепция);

• поведение, поступки учащихся.

Известен большой арсенал методов педагогической диагностики, основанных на психодиагностическом инструментарии (психодиагностика – область психологии, которая разрабатывает методы выявления индивидуальных особенностей и перспектив развития личности). Это социологические и социометрические методики, методы математической обработки результатов, в том числе: тестирование, анкетирование, опрос, беседа, интервью, наблюдение, эксперимент, изучение школьной документации, обобщение опыта и т. д.

На этапе начальной диагностики при планировании воспитательной работы в классе используется *метод опроса*. Он широко представлен в педагогической литературе, с его помощью выявляются ценностные ориентации учеников, знания, установки, позиции, отношения к сверстникам, окружающему миру и себе.

В качестве примера можно предложить некоторые вопросы, диагностирующие ценностную ориентацию учеников:

1. Что тебе нравится в школе, что не нравится?
2. Кто побуждает тебя учиться лучше (мать, отец, бабушка, сам (а) хочу учиться)?
3. Какое время дня для тебя приятнее (утро, день, вечер)?
4. Какими учебными предметами тебе не хочется заниматься? Почему?

*Метод наблюдения* – наиболее доступный способ получения знаний об учащихся. Наблюдение состоит в сборе, описании фактов, случаев, особенностей поведения учеников. Методика требует определения цели и объекта наблюдения (какие именно качества и особенности изучать), а также длительности и способов фиксации результатов. Наблюдение дает возможность видеть ученика в естественных условиях.

*Метод беседы* – более гибкий способ изучения учащихся, чем опрос. Беседа может быть стандартизированной и свободной. В первом случае заранее сформулированные вопросы задаются в определенной последовательности, чтобы было легче их обрабатывать. Свободная беседа позволяет варьировать вопросы с целью получения более точных, развернутых сведений, но требует известного навыка.

Психологи рекомендуют задавать открытые вопросы, которые стимулируют свободные, развернутые ответы. Например: «Как обычно проходит твой вечер?» вместо того, чтобы спросить: «Любишь ли ты смотреть телевизор?». Не следует путать диагностическую беседу с воспитательной. Следует избегать грубых поучений, нужно внимательно, уважительно относиться к ученику; ученик должен чувствовать, что им искренне интересуются и хотят помочь. Результаты беседы в краткой форме необходимо записать.

*Метод анкетирования* и другие опросные методы дают сведения о личностных качествах, ценностях, отношениях, мотивах деятельности учеников. По форме анкеты бывают открытые (свободный ответ формулирует ученик) и закрытые (нужно выбрать подходящий вариант среди предложенных ответов). Анкетирование позволяет быстро собрать большой объем легко обраба-

тываемых сведений. Возможные недостатки анкетирования – ответы не всегда могут быть полные, точные, искренние.

*Метод столкновения взглядов, позиций* позволяет обращаться к ученикам с просьбой высказать свое мнение, дать совет, как относиться к определенному явлению, поведению, проблеме.

Например: «Как поступить?».

Цель: изучить отношение к категориям «честность», «принципиальность».

1. Описываются школьные ситуации: а) идет контрольная работа; ты выполнил работу правильно, твой товарищ не знает решения и просит дать ему списать. Как ты поступишь?; б) ты получил «2» по литературе и знаешь, что за это родители тебя накажут. Сообщишь ли ты родителям об этой отметке? И т. д.

2. Обсуждаются возможные варианты, а потом устанавливается правильность ответов.

По результатам решений задач каждого ученика можно отнести к одной из четырех групп: 1-я группа – с неустойчивым отношением (выбранные детьми основы поведения противоречат моральным нормам); 2-я группа – недостаточно устойчивое отношение (школьники готовы оказаться от своего мнения при малейшем давлении); 3-я группа – активно отстаивающие свое мнение (в исключительных случаях склонны к компромиссу); 4-я группа – активное, устойчивое отношение к нравственным нормам (учащиеся правильно делают выбор).

*Метод незаконченного предложения,* рассказа, рисование или дополнение рисунка, разыгрывание ситуации, цель которых – выявить, как ученики воспринимают школу, учителя, себя в новых условиях. Полученные данные можно обработать и свести в таблицу, выделив характерные и единичные ответы. Материал можно использовать для корректировки собственной работы, внесения изменений в образовательный процесс.

В практике широко известен *метод социометрического выбора*, позволяющий выразить количественно, графически структуру межличностных отношений в коллективе. Социограмма – это графическое изображение отношений респондентов друг к другу. С помощью этого метода можно решить две задачи: 1) выявить лидеров и изолированных детей; 2) выявить взаимные симпатии и сплоченность коллектива.

Также широко распространенным методом диагностики является *тестирование*. *Тесты – это стандартизированные, часто ограниченные во времени испытания.* Стандартизация условий, заданий и процедуры обработки должна соблюдаться неукоснительно.

Использование тестов требует высокого уровня профессионализма. Нет хороших или плохих тестов, есть неудачное или неуместное их применение. Психологи часто повторяют, что использование тестов не делает человека психологом, как не станет врачом человек, купивший стетоскоп. Поэтому тест надо использовать осмотрительно и аккуратно. Во-первых, выводы тес-

тов ни в коем случае не должны восприниматься как нечто раз и навсегда данное, особенно при не очень благоприятных результатах. Во-вторых, один-два теста не могут дать достоверную информацию, они могут лишь наметить некоторую тенденцию. В-третьих, только многочисленные, разнообразные, подтверждающие друг друга методики, включенные в целостную программу диагностирования, способствуют получению информации, осмысление которой помогает создать в школе благоприятную ситуацию развития для всех и каждого.

Уже отмечалось, что нет единой классификации педагогической диагностики. В момент практического взаимодействия учителя с учащимся осуществляется *оперативная диагностика,* которая обеспечивает решение оперативных задач. Предметом изучения в этом случае являются непосредственно наблюдаемые действия, состояния, отношения, результаты деятельности.

Оперативная диагностика требует большого профессионального искусства. Если педагог вдумчив и осторожен в оценке характера и причин поведения учащегося, если он тщательно взвешивает все факты, то это свидетельствует о его мастерстве. Иногда даже незначительная деталь позволяет думающему педагогу сделать выводы принципиально важного практического значения, и наоборот: поверхностная диагностика приводит к ошибкам.

*Постоперативная диагностика* осуществляется после общения с ребенком путем осмысления педагогом имевших место фактов и диагностических предположений. Она позволяет более глубоко вникнуть в сущность изучаемого явления, сделать заключение об учащихся, вскрыть причины их поступков. Изучение действий, состояний, отношений происходит теперь на новом – обобщающем – уровне.

Если диагностическая гипотеза не получила доказательства в процессе оперативной и постоперативной диагностики, диагноз считается предварительным и требует уточнения. Это происходит путем новых наблюдений за школьниками и с помощью специально организованных бесед и мероприятий.

*Диагностика определения уровня воспитанности личности* (коллектива) включает составление психолого-педагогических характеристик, анализ межличностных отношений и т. п. Здесь педагог суммирует данные многих оперативных и постоперативных диагнозов, педагогических консилиумов. Анализируя факты, накопленные при длительном взаимодействии с учащимися, педагог делает вывод об устойчивых, сформировавшихся качествах личности, коллектива.

Иногда только диагностический анализ поступков учащихся может дать необходимую информацию о личности воспитуемого, об особенностях подхода к нему и воздействии на него.

***Поступок*** *– это действие личности, побуждаемое осознанными мотивам и целями. В поступке проявляются определенное состояние и отношения личности, ее черты.*

Вот почему диагноз должен содержать анализ поступков и их объяснение на основе психолого-педагогических знаний, а такзже в определенной мере

дать прогноз развития событий в данной ситуации, аргументированную оценку имеющих место и прогнозируемых фактов, заключение об их целесообразности, о необходимых дальнейших действиях.

Изучение поступков в ситуациях есть не что иное, как содержание анализа, который целесообразно осуществлять по следующей программе.

***1. Описание поступка.*** Укажите действия (направленность, цель, средства, результаты) и состояния личности (настроение, эмоциональное возбуждение, установки, активность), отношения личности (к обществу, коллективу, сверстникам, воспитателям, труду, самому себе), проявившиеся в поступке (положительные и отрицательные). Какие качества личности проявились в данной ситуации?

***2. Объяснение поступка.*** Установите внешние причины (стимулы) и внутренние – личностные – причины поступка.

Был ли поступок нечаянным или преднамеренным, сознательным или импульсивным, случайным или типичным для данного ученика?

Каковы предполагаемые мотивы поступка?

Каково влияние направленности личности, интеллектуальных, эмоционально-волевых качеств на формирование и осуществление поступка?

Какие известные и предполагаемые причины и условия способствовали развитию устойчивых качеств личности, проявившихся в анализируемой ситуации?

Какие мотивы могут быть, какие варианты развития событий возможны в данной ситуации?

Ваш прогноз поведения воспитанника в будущем.

***3. Педагогическая оценка поступка и его причины.*** Как и в какой мере поступок (действия, состояния, отношения) влияет на формирование положительных или отрицательных качеств личности, проявившихся в ситуации; уровень их развития и педагогическая значимость.

Какие внешние факторы и в какой мере причинно обусловили педагогическую целесообразность или нежелательность поступка?

***4. Диагностические решения.*** Какие действия, состояния, отношения личности требуют педагогического вмешательства, воздействия и с какой целью (стимулирование поступка, противодействие ему или предупреждение последующих поступков).

Какие внешние факторы необходимо устранять в данной ситуации или, наоборот, создать для достижения педагогических целей?

Определите качества личности, которые необходимо развивать, изменять, а также качества, требующие уточняющей диагностики.

Необходимо принять решение и о том, какие постоянные внешние факторы педагогически целесообразно сохранить, усилить или, наоборот, устранить или ослабить.

***5. Предвидение.*** Какие варианты развития событий возможны в данной ситуации?

Для того чтобы повысить объективность и значимость анализа, выделить наиболее существенные проблемы, ориентированные на требования не только настоящего, но и прогнозируемого будущего, необходимо определить логику диагностического исследования, ее *алгоритм, включающий такие компоненты, как*:

1. Объект.
2. Цель.
3. Методологический аппарат.
4. Сроки.
5. Этапы.
6. Организация.
7. Обработка полученной информации (параметры, графический анализ результатов, шкала оценок).
8. Выводы.
9. Рекомендации.

Проведение диагностических процедур в школе должно осуществляться систематически. Классный руководитель может делать это самостоятельно, сотрудничая с психологом. Рекомендуется производить как общую педагогическую диагностику класса, так и направленную на частные аспекты развития учеников, особенности семейного воспитания и т. д. Результатом диагностики могут быть характеристики отдельных учащихся и всего класса или диагностическая карта класса (*см. Приложение 3*). Такую карту можно заполнить к концу года как результат обобщающей диагностики. Она представляет собой таблицу, в которую заносят данные о каждом ученике в сокращенном или кодированном виде. Это делает ее содержательной, информативной, удобной для обозрения и анализа: по горизонтали – все об одном ученике; по вертикали – состояние класса по одному показателю. Последняя колонка предназначена для формулирования главных индивидуальных воспитательных задач. В таблице отражены демографические, медицинские, психологические и педагогические данные.

На теоретическом и прикладном уровнях диагностика решает следующие проблемы: что изучать, какими методами, как измерять состояние педагогического процесса и особенности учащихся, как фиксировать и использовать результаты для успешного достижения образовательных целей.

# КРАТКИЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

**А**ВТОРИТЕТ – добровольно принимаемое индивидом влияние какого-либо лица, основанное на признании его достоинств.

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический или моральный ущерб людям, вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. п.).

АДАПТАЦИЯ – приспособление к окружающим условиям.

АДАПТАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ – процесс оказания помощи обучающимся в выборе профессии в соответствии со способностями, склонностями и рынком труда.

АКТИВНОСТЬ СОЦИАЛЬНАЯ – деятельное отношение человека к общественной жизни, в котором проявляется направленность его личности.

АКТУАЛИЗАЦИЯ – перевод знаний, навыков и чувств из скрытого, латентного, состояния в явное, действующее.

АКЦЕНТУАЦИЯ ХАРАКТЕРА – чрезмерная выраженность отдельных сторон характера (возбудимость, агрессивность, замкнутость, тревожность и пр.).

АЛГОРИТМ – предписание, задающее последовательность действий, точное выполнение которых позволяет решать те или иные задачи.

АНАЛИЗ – метод научного познания, смысл которого состоит в расчленении целого на составные части, исследовании связей между частями и принципов их организации.

АНКЕТИРОВАНИЕ – метод исследования суждений, отношений, мотивов, идеалов, интересов путем массового письменного опроса.

АСОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ – тип поведения, характеризующийся отрицанием социальных норм и ценностей, принятых в обществе.

**Б**АЗОВАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ – культура жизненного самоопределения личности в важнейших сферах: человек, общество, природа, ноосфера (продукты человеческой деятельности).

БАЗОВЫЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ – своеобразный ценностный архетип менталитета нации, этноса, общества. Этот ценностный архетип менталитета есть своеобразная «ценностная память», формирующаяся на ранних стадиях развития личности, как правило, в семье. Б. н. ц. закладываются в раннем детстве и присваиваются ребенком через сказки, приобщение к языку, через любовь, воспитание, игры и т. п., через первые этапы погружения ребенка в культуру, в культурную среду.

БАЗОВЫЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ РФ – основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях.

БЕСЕДА – метод выявления знаний, мотивов, интересов, представлений и т. д. в условиях взаимодоверительных отношений путем анализа ответов по заранее сформулированным вопросам.

**В**ЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – деятельность индивида, с которой на данном этапе его развития связано возникновение важнейших психологических новообразований.

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ – целенаправленное формирование (изменение) педагогом представлений, ориентаций, установок, поведения воспитанника в ходе взаимодействия с ним.

ВНЕКЛАССНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА – организация педагогами (организаторами внеклассной работы) разных видов деятельности воспитанников во внеучебное время, обеспечивающих необходимые условия для социализации личности ребенка.

ВОЗРАСТ – категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального развития.

ВОЛЯ – способность человека сознательно преодолевать препятствия и трудности, целенаправленно регулировать свое поведение.

ВОСПИТАНИЕ (в образовательном смысле) – специально организованная целенаправленная деятельность по формированию и развитию сознания и самопознания ребенка, формированию нравственной позиции и ее закреплению в поведении. В. базируется на определенной системе ценностей и является важнейшим фактором социализации, компонентом образовательного процесса.

ВОСПИТАННИК – тот, кто воспитан, выучен кем-, чем-нибудь или обучается где-нибудь.

ВОСПИТАТЕЛЬ – в широком смысле – человек, осуществляющий воспитание, в более узком значении – должностное лицо, выполняющее воспитательные функции в образовательной организации.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА – воздействие педагога на обучающегося в рамках реализации своих профессиональных функций.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА – упорядоченная совокупность компонентов воспитательного процесса (целей, субъектов воспитания, их деятельности, отношений, осваиваемой среды), дающая синергетический эффект.

ВОСПИТАННОСТЬ – степень сформированности базовых ценностных ориентаций личности, определяющих ее направленность и проявляющихся в системе отношений.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС – 1) целостная динамическая система, системообразующим фактором которой является цель развития личности воспитуемого, реализуемая во взаимодействии педагога и ученика; 2) взаимодействие воспитателей и воспитанников, разворачивающееся во времени, в ходе которого реализуются педагогические цели воспитателя и актуальные потребности воспитанника: в познании, общении, самореализации и т. д.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ – самоорганизующаяся духовная общность, возникающая в межсубъектном взаимодействии относительно целей воспитания, задающая организационный порядок, образ жизни, виды деятельности, в которые включаются учащиеся школы, и способствующая самореализации как обучающихся, так и педагогов, выступающая как контекст становления и развития их личностей.

**Г**ИПОТЕЗА – научное предположение, которое выдвигается для объяснения какого-либо явления и требует теоретического обоснования и проверки на опыте.

ГРУППА РЕФЕРЕНТНАЯ – любая группа людей, с которыми индивид сравнивает свои поступки и поведение и черпает в ней образцы поведения. В узком смысле Г.р. употребляется исследователями как оценочный эталон.

ГРУППА СОЦИАЛЬНАЯ – общность, в которой люди объединяются по общему участию в определенной деятельности, проявляющемуся в общности целей, интересов.

ГУМАНИЗМ – направление общественной мысли, акцентирующее ценность человеческой личности, ее прав и свобод, человечности отношений между людьми.

ГУМАННОСТЬ – специфически нравственное обретение личности, ее ценностная ориентация, заключающаяся в признании человека высшей ценностью.

**Д**ЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ – поведение, отклоняющееся от общепринятых нравственных и правовых норм.

ДЕЛИНКВЕНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ – поступки, мелкие нарушения, провинности, не наказуемые юридически.

ДЕТСКО-ВЗРОСЛАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ – объединение субъектов образовательного процесса на основе общих ценностей, ценностных ориентиров, норм, смыслов общения и взаимодействия, характеризующееся наличием общих традиций, инноваций, помощью и поддержкой друг друга с целью развития профессионализма педагогов, педагогической культуры родителей, успешной социализации и самореализации обучающихся.

ДИГНОСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ – деятельность, направленная на изучение и распознавание объектов (субъектов) воспитания с целью сотрудничества и управления этим процессом.

ДИСЦИПЛИНА – определенный порядок поведения.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ – осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом.

ДУХОВНОСТЬ – традиция бережного отношения к самому себе, окружающим людям, окружающему миру, природе, передающаяся из поколения в поколение. Д. – свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными.

**З**АКОН – существенная, устойчивая, необходимая, повторяющаяся связь между явлениями и процессами, которая обуславливает их возникновение и тенденции развития.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА – объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи элементов или этапов воспитательного процесса, определяющие его развитие.

**И**ДЕАЛ – представление, образ совершенства, самая высокая цель, глубоко влияющая на деятельность людей.

ИМИДЖ – целенаправленно формируемый образ (какого-либо лица, явления, предмета), призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т. п. В основе И. лежит формальная система ролей, которые человек играет в своей жизни, дополняющаяся чертами характера, интеллектуальными особенностями, внешними данными, одеждой и т. п. И. формируется как на основе реального поведения индивида, так и под влиянием оценок и мнений других людей. При формировании И. реальные качества человека тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими.

ИНДИВИДУАЛИЗМ – понятие, обозначающее признание приоритета интереса индивида над коллективным интересом, а также признание его блага, свободы и лич-

ностного развития в качестве высшей цели, по отношению к которой социальные институты и группы являются средством или условием ее достижения. Как жизненная позиция и мировоззрение, И. возникает в результате обособления индивида от семьи, рода или социальной группы, осознания им своей индивидуальной определенности в отношении природы, божества, сообщества и в процессе осмысления ценности индивида самого по себе как рационального, автономного и самоопределяющегося существа.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ – неповторимое своеобразие отдельного человека, совокупность только ему присущих особенностей.

ИННОВАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ (нововведение) – 1) целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом; 2) процесс освоения новшества (нового средства, метода, методик, технологий, программ и пр.).

ИНТЕРЕС – избирательная направленность внимания.

ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ – преобразование внешних влияний во внутренние убеждения, совершаемое в процессе социализации индивида.

**К**ОЛЛЕКТИВ – высокоразвитая группа, характеризующаяся сплоченностью, целеустремленностью, ценностно-ориентационным единством и пр.

КОЛЛЕКТИВИЗМ – собирательный термин, характеризующий любую доктрину, которая делает упор на важности и ценности коллектива. Противоположностью К. является индивидуализм.

КОММУНИКАЦИЯ – деловые и межличностные связи людей в процессе совместной деятельности. Каналы К. – пути, по которым распространяется информация от человека к человеку.

КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ – система взглядов отдельного ученого или группы исследователей на воспитательный процесс.

КРИТЕРИЙ – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо.

КУЛЬТУРА – 1) совокупность материальных и духовных ценностей; 2) степень усвоения индивидом общественных ценностей.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ – совокупность компетенций; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области.

КОМПЕТЕНЦИЯ – личностная способность специалиста (сотрудника) решать профессиональные задачи определенного класса.

**Л**АТЕНТНЫЙ – скрытый, внешне не проявляющийся.

ЛИДЕР – лицо в какой-либо группе (организации), пользующееся большим, признанным авторитетом, обладающее влиянием, которое проявляется как управляющие действия. Член группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях, т. е. наиболее авторитетная личность, реально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе.

ЛИЧНОСТЬ – интегральное социально-психическое новообразование, обретаемое индивидом в процессе социализации и определяющее его включенность в общественные отношения.

ЛОНГИТЮД – длительное периодическое наблюдение над одними и теми же лицами или объектами. Наиболее распространенный метод диагностики воспитанности.

**М**ЕТОД – прием или система приемов в какой-либо деятельности.

МЕТОДИКА – совокупность методов, приемов практического выполнения чего-либо.

МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ – способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленные на решение задач воспитания. Выбор М. в. зависит от цели воспитания, ведущего типа деятельности, содержания и закономерностей воспитания, конкретных задач и условий их реализации, возрастных, индивидуальных, половых особенностей воспитанников, индивидуальных особенностей воспитателя.

МИРОВОЗЗРЕНИЕ – целостная система знаний и убеждений, обеспечивающая понимание индивидом своего места в мире.

МОРАЛЬ – форма общественного сознания, представляющая собой совокупность неписанных нравственных норм, правил, оценок.

МОТИВ (М. деятельности) – внутренне отражающее осознанную индивидом потребность побуждение к определенной деятельности.

**Н**АКАЗАНИЕ – любое осуждение, угроза, порицание. Их назначение – коррекция поведения детей в определенных сложных ситуациях.

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ – система устойчиво доминирующих мотивов деятельности, базирующаяся на ценностных ориентациях, формирующихся у индивида в процессе социализации.

НОРМЫ НРАВСТВЕННЫЕ – нравственные требования, сформировавшиеся в опыте поколений и выступающие в формах нравственного сознания, нравственных отношений, установленных в обществе.

НРАВСТВЕННОСТЬ – 1) процесс отображения внутренней сущности человека через процесс деятельности в окружающем его мире; 2) правила поведения, признаваемые как правильные группой людей, ее большинством.

**О**БЩЕСТВЕННЫЙ ИДЕАЛ – образ лучшего социального устройства и одновременно ценностная модель будущего (которая, как правило, описывается такими социальными ценностями, как справедливость, взаимопомощь, свобода, равенство, гармоничное развитие, духовность и т. п.). В этом контексте «идеал» всегда входит в «ценностный генофонд» нации, народа, этноса, локальной цивилизации и формирует воспитательный идеал образовательных сред.

ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ – тот инвариант ценностного освоения мира, который характерен для всех племен и народов, то, что характеризует человечество как единый ценностный субъект в его отношениях к Природе, к Космосу, к самому себе, к процессам воспроизводства.

ОПТИМИЗАЦИЯ – создание наилучших условий для развития той или иной системы.

ОПТИМИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА – повышение эффективности воспитательного процесса без привлечения дополнительных средств, за счет поиска реальных резервов работы.

ОТНОШЕНИЕ – индивидуальная, избирательная, осознанная связь личности с той или иной стороной объективной реальности.

**П**ЕДАГОГИКА – наука об образовании как сознательно и целенаправленно организованном процессе.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА – превентивная и оперативная помощь детям в решении их индивидуальных проблем.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ – совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе, на основе декларируемых психолого-педагогических установок.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС – направленное и организованное взаимодействие взрослых и детей, реализующее цели образования и воспитания в условиях педагогической системы.

ПЕРЕВОСПИТАНИЕ – перестройка установок, взглядов и способов поведения, противоречащих этическим нормам и требованиям общества.

ПЛАН – система мер, ранжированная по срокам и исполнителям в соответствии с целями и задачами деятельности.

ПОВЕДЕНИЕ – система действий и поступков человека, в которых проявляется его личностная направленность.

ПОДРОСТОК – юноша или девушка в переходном от детства к юности возрасте. Современная наука определяет подростковый возраст в зависимости от страны (региона проживания) и культурно-национальных особенностей, а также пола (от 11–13 до 15–17 лет).

ПООЩРЕНИЕ – всякое одобрение, похвала, выражение доверия и тому подобное педагогическое воздействие, рассчитанное на стимулирование положительных эмоций воспитанника.

ПРОГРАММА – нормативно-управленческий документ, в котором находят свое отражение основные направления развития учреждения или отдельных его подсистем и пути реализации этих направлений на практике.

ПСИХОДИАГНОСТИКА – 1) область психологической науки, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности; 2) отрасль практической психологии, занимающаяся оценкой психологических различий между людьми.

ПСИХОЛОГИЯ – наука о психической деятельности, ее закономерностях развития и функционировании.

**Р**АЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ – процесс закономерного изменения личности в результате ее индивидуальной деятельности по освоению окружающего мира.

РЕФЛЕКСИЯ – самопознание личности в процессе размышлений индивида о происходящем.

**С**АМОАКТУАЛИЗАЦИЯ – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

САМОВОСПИТАНИЕ – формирование индивидом своей личности в соответствии со своей ценностной ориентацией (направленностью).

САМООЦЕНКА – компонент самосознания, заключающийся в способности индивида оценивать себя и свои поступки.

САМОСОЗНАНИЕ – осознание человеком себя как личности, субъекта общественных отношений.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ – как преднамеренное, так и непроизвольное принятие решения действовать в соответствии с моральными требованиями.

САМОУПРАВЛЕНИЕ – демократический способ организации коллективной (общественной) жизни.

СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ – система взаимосвязанных воспитательных мероприятий (дел, акций), адекватных поставленной цели.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ – социальное созревание (становление) индивида в процессе усвоения им культурного наследия человечества (знаний, норм, ценностей).

СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности.

СОЦИОЛОГИЯ – наука о закономерностях становления и развития социальных систем, общностей, групп, личностей. Предмет С. – социальная специфика развития общества.

СОЦИОМЕТРИЯ – метод измерения особенностей взаимоотношений в группах и коллективах, коммуникативных свойств личности путем письменного опроса.

СОЦИУМ – комплекс человеческих общностей, сложившихся на той или иной территории.

СТИМУЛ – внешнее побуждение человека к деятельности.

СТИМУЛИРОВАНИЕ – средства побуждения к эффективной деятельности.

**Т**АКТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ – соблюдение принципа меры в общении с воспитанниками, умение найти правильный подход к ним.

ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ – системное изложение основных целей, законов, закономерностей, принципов, методов формирования и развития личности.

ТЕСТИРОВАНИЕ – стандартизированное, ограниченное во времени психологическое исследование для установления индивидуальных особенностей личности путем выполнения серии заданий диагностического характера.

ТЕХНОЛОГИЯ – совокупность знаний о способах и средствах определенной деятельности.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ – терпимость к чужим мнениям и верованиям, снисходительное отношение к ним.

**У**ПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ЦИКЛ – последовательно повторяющийся набор управленческих функций (видов деятельности) руководителя: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной.

**Ф**АКТОР – существенное условие развития какого-либо процесса, явления.

ФИЛОСОФИЯ ВОСПИТАНИЯ – раздел педагогики, занимающийся разработкой метапедагогических проблем воспитания в зависимости от философского осмысления и понимания сущности, природы и смысла человеческого существования.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ – первый этап развития личности, процесс становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды.

ФУНКЦИЯ – обязанность, круг деятельности, назначение, роль.

**Х**АРАКТЕР – совокупность устойчивых индивидуальных особенностей человека – врожденных и приобретенных в процессе социализации, обусловливающая типичные для него способы поведения. Х. проявляется в системе отношений человека к окружающей действительности.

ХАРАКТЕРИСТИКА – совокупность отличительных свойств кого-либо или чего-либо.

**Ц**ЕЛЬ – мысленная модель, проект определенного результата деятельности человека и путей его достижения.

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ – представление об идеальном воспитуемом как носителе определенной системы ценностей. Идеал личности как конечную Ц. в. определяет общество, в котором она живет.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ – учет в поведении и деятельности принятых личностью в качестве идеалов объектов, явлений, идей, выступающих благодаря этому для нее эталоном должного. Ц. о. являются продуктом социализации, прежде всего – воспитания.

**Ч**ЕРТЫ ЛИЧНОСТИ – устойчивые, повторяющиеся в разных ситуациях особенности поведения индивида.

**Э**КСПЕРИМЕНТ – метод исследования некоторого явления в управляемых условиях. Отличается от наблюдения активным взаимодействием с изучаемым объектом. Обычно Э. проводится в рамках научного исследования и служит для проверки гипотезы, установления причинных связей между феноменами.

ЭТИКА – 1) система нравственных норм, правил и требований; 2) наука о нравственности, часть философии.

ЭТИКЕТ – совокупность правил поведения, принятых в данном обществе.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА – соотнесенность полученных результатов с целями и прошлыми достижениями в воспитательной практике. Об Э. в. п. следует судить в двух планах – результативном и процессуальном.

«**Я**» – многозначный термин психологии и педагогики: 1) ощущение и (или) осознание собственной идентичности и личной обособленности. Я. возникает на основе взаимодействия становящейся личности с окружающей средой, развивается в ходе самоактуализации личности; 2) способность личности к самоуправлению. Имеет большое педагогическое значение. Появление Я. в раннем детстве требует от воспитателей умения подкрепить его становление и одновременно не допустить его неадекватности (завышенной или заниженной модальности).

Я-КОНЦЕПЦИЯ – система представлений человека о самом себе, более полная и подробная, чем представления, составляющие самосознание и самооценку. Я-к. включает в себя различные составляющие: физическую – схему собственного тела; социальную – половую, этническую, гражданскую, ролевую социальную интеграцию; экзистенциальную – оценку себя в аспекте переживаемого бытия. Формирование Я-к. нуждается в педагогическом руководстве. Оно сводится к накоплению опыта решения задач при адекватной оценке их родителями и учителями.

## ЛИТЕРАТУРА


1. *Андреева, Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва: Аспект-Пресс, 2024. – 360 с.

2. *Битянова, М. Р.* Социальная психология / М. Р. Битянова. – 2-е изд., доп. и перераб. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2008. – 368 с.

3. *Бодалев, А. А.* Личность и общение / А. А. Бодалев. – Москва: Педагогика, 1983. – 271 с.

4. *Василькова, Ю. В.* Методика и опыт работы социального педагога / Ю. В. Василькова. – Москва: Академия, 2002. – 160 с.

5. *Власова, Н. М.* Краткий кодекс переговорщика: чтобы понравиться людям, нужно понравиться самому себе / Н. М. Власова. – Москва: Эксмо, 2008. – 94 с.

6. Воспитание в современной школе: от программы к действиям: методическое пособие / П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова, В. В. Круглов [и др.]; под ред. П. В. Степанова. – Москва: ИСРО РАО, 2020. – 119 с.

7. Воспитание +. Авторские программы школ России (избранные модули): сборник / составители: Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, В. В. Круглов [и др.]. – Москва: ИСРО РАО, 2020. – 97 с.

8. *Добрович, А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – Москва: Просвещение, 1987. – 207 с.

9. *Журавлев, В. И.* Основы педагогической конфликтологии / В. И. Журавлев. – Москва: РПА, 1995. –183 с.

10. *Исламова, З. И.* Теория и практика воспитательной деятельности / З. И. Исламова. – Уфа: БГПУ, 2010. – 250 с.

11. *Кан-Калик, В. А.* Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – Москва: Просвещение, 1986. – 203 с.

12. *Круглов, В. В.* Детский коллектив в современных условиях как объект и субъект воспитания / В. В. Круглов // Работа с будущим в контексте непрерывного образования: сборник научных статей по материалам II Междунар. науч.-практ. конф. – Москва: А-Приор, 2019. – С. 142–148.

13. *Леонгард, К.* Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 544 с.

14. *Липсиц, И. В.* Секреты умелого руководителя / И. В. Липсиц. – Москва: Экономика, 1999. – 320 с.

15. *Макаренко, А. С.* Педагогическая поэма: в 2 кн. Книга 1 / А. С. Макаренко. – Москва: Юрайт, 2022. – 348 с.

16. *Мирошкина, М. Р.* Развитие воспитательной функции детских общественных объединений в общеобразовательных организациях субъектов Российской Федерации: научно-методические рекомендации / М. Р. Мирошкина, С. В. Лобынцева. – Москва: Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2019. – 16 с.

17. *Мудрик, А. В.* Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – Москва: Педагогика, 1984. – 111 с.

18. *Мудрик, А. В.* Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – Москва: Академия, 2007. – 224 с.

19. *Нечаев, М. П.* Диагностический анализ воспитанности учащихся: содержание, технология и методика / М. П. Нечаев. – Москва: УЦ Перспектива, 2013. – 88 с.

20. *Нечаев, М. П.* Директор школы в воспитательном процессе / М. П. Нечаев, Г. А. Романова. – Москва: Центр «Педагогический поиск», 2013. – 304 с.

21. *Нечаев, М. П.* Инструменты и технологии в работе классного руководителя: учебно-методическое пособие / М. П. Нечаев. – Москва: АСОУ, 2022. – 107 с. – (Совершенствование деятельности классных руководителей; вып. 37).

22. *Нечаев, М. П.* Интерактивные технологии в работе с педагогами и родителями в образовательной среде: методическое пособие / М. П. Нечаев, Г. А. Романова. – Москва: ТЦ «Сфера», 2024. – 112 с.

23. *Нечаев, М. П.* Интерактивные технологии в реализации регентальной функции воспитания: монография / М. П. Нечаев, Г. А. Романова. – Москва: КУРО, 2024. – 192 с.

24. *Нечаев, М. П.* Менеджмент воспитательной системы класса: учебно-методическое пособие / М. П. Нечаев. – Москва: АСОУ, 2019. – 128 с.

25. *Нечаев, М. П.* Рефлексивные технологии воспитания в современной школе: учебно-методическое пособие / М. П. Нечаев. – Москва: 5 за знания, 2009. – 176 с.

26. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питюков, А. П. Савченко, Е. А. Осипова. – Москва: Новая школа,1993. – 112 с.

27. *Овчарова, Р. В.* Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов / Р. В. Овчарова. – Москвва: Академия, 2003. – 448 с.

28. *Олиференко, Л. Я.* Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учебное пособие для вузов / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – Москва: Академия, 2002. – 256 с.

29. *Петровский, А. В.* Психология: учебник для вузов / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 8-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 501 с.

30. *Петрушин, В. И.* Психологические аспекты деятельности учителя и классного руководителя / В. И. Петрушин. – Москва: Педагогический поиск, 2001. – 160 с.

31. Психодиагностика. Теория и практика: учебник для вузов / под редакцией М. К. Акимовой. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2023. – 609 с.

32. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 416 с.

33. *Роджерс, К. Р.* Групповая психотерапия / К. Р. Роджерс. – Москва: ИОИ, 2017. – 169 с.

34. *Романова, Г. А.* Инклюзия как среда обеспечения развития социокультурной компетентности студентов / Г. А. Романова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – Вып. 1. – С. 2586–2592.

35. *Романова, Г. А.* Инновационные технологии в работе классного руководителя: методические рекомендации / Г. А. Романова. – Москва: АСОУ, 2015. – 96 с. – (Совершенствование деятельности классных руководителей: вып. 13).

36. *Романова, Г. А.* Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования как социально-педагогическая проблема / Г. А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-11. – С. 175–181.

37. *Романова, Г. А.* Руководство проектной деятельностью обучающихся: методическое пособие / Г. А. Романова. – Москва: АСОУ, 2020. – 108 с. – (Совершенствование деятельности классных руководителей; вып. 35).

38. *Селиванов, В. С.* Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. С. Селиванов; под ред. В. А. Сластенина. – Москва: Академия, 2000. – 336 с.

39. *Сластенин, В. А.* Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2004. – 576 с.

40. Социальная педагогика: учебник для вузов / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2021. – 448 с. – (Высшее образование).

41. *Столяренко, Л. Д.* Основы психологии и педагогики: учебное пособие для вузов / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2024. – 134 с.

42. *Томас, Ш.* Стратегия конфликта / Ш. Томас. – Москва: Социум, 2025. – 367 с.

43. *Ушинский, К. Д.* Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии / К. Д. Ушинский. – Москва: Фаир-Пресс, 2004. – 574 с.

44. *Эриксон, Э. Г.* Детство и общество / Э. Г. Эриксон; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Летний сад, 2000. – 415 с.

45. *Юсупов, И. М.* Учителю об искусстве общения: учеб. пособие для студентов пед. вузов и слушателей фак. повышения квалификации учителей / И. М. Юсупов, Л. В. Бевзова; Фрунзен. пед. ин-т рус. яз. и лит. – Фрунзе: Мектеп, 1990. – 43 с.

46. *Kenneth, Thomas.* «Conflict and Conflict Management», in The Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Marvin Dunnette, ed. Chicago: Rand McNally, 1976. – 11 с.

*Приложение 1*

## Программа изучения личности учащегося

***Общие сведения:***

**1.** Фамилия. Имя. Отчество.

**2.** Дата рождения.

**3.** Домашний адрес.

**4.** Сведения о семье:

а) члены семьи: отец, мать и другие члены, проживающие вместе с учеником, год рождения каждого, образование, профессия, место работы, занимаемая должность;

б) социально-демографические условия семьи: многодетная, неполная, больные родители или инвалиды;

в) материальные или жилищно-бытовые условия: низкооплачиваемые, малообеспеченные, проживающие в плохих жилищно-бытовых и санитарно-гигиенических условиях; какие условия имеет ученик в квартире: отдельная комната, угол, отдельный стол, нет постоянного места для занятия и т. д.;

г) каков характер взаимоотношений родителей и других членов семьи с учеником: слепое обожание, заботливость, дружба, доверие, равноправие, отчужденность, мелочная опека, полная самостоятельность, независимость, бесконтрольность и т. д.;

д) социально-психологические условия: неблагоприятный психологический климат семьи, педагогически несостоятельные родители, эмоционально-конфликтные отношения в семье;

е) криминогенные условия: аморальный образ жизни родителей, злоупотребление алкоголем, употребление наркотиков, социальный паразитизм, жестокое обращение с детьми.

**5.** Здоровье: состояние здоровья ученика (группа здоровья, физическое развитие, особенности физического развития, особые недостатки, заболевания).

*Выводы*: выявление и учет детей и подростков, оказавшихся в неблагоприятных семейных условиях, угрожающих здоровью и развитию; оставшихся без попечения родителей; нуждающихся в материальной помощи; временно нуждающихся в проживании отдельно от родителей; проживающих в семьях группы социального риска.

***Личность ученика:***

**1.** Вступает ли в конфликтные отношения (если да, то редко или часто) с родителями, с учениками, с учителями (с кем именно).

**2.** Характер общительности (отсутствует, избирательный, большой).

**3.** Какую роль выполняет:

а) в общественном труде;

б) в играх со сверстниками;

в) в учебе (инициатор, организатор, исполнитель).

**4.** Проявляет ли положительные качества и формы поведения (нет, если да, то редко, часто или всегда):

а) уважение к старшим;

б) внимательность, чуткость, доброту;

в) скромность;

г) трудолюбие;

д) добросовестность;

е) самоорганизованность;

ж) самостоятельность;

з) дисциплинированность;

и) другие положительные качества поведения.

**5.** Проявляет ли отрицательные качества поведения (нет, если да, то редко, часто или всегда):

а) грубость;

б) индивидуализм, эгоизм;

в) зазнайство, высокомерие;

г) легкомыслие, беспечность;

д) лживость;

е) упрямство;

ж) жестокость;

з) вредные привычки (курит, сквернословит...);

и) другие отрицательные качества.

**6.** Способен ли выбрать себе самостоятельное занятие? Долго ли проявляет интерес к выбранному занятию?

*Выводы*. Выявление и учет детей с асоциальным поведением: уклонение от учебы; бродяжничество, попрошайничество; деяния, содержащие признаки преступления; правонарушения; употребление спиртных напитков, наркотиков или психотропных веществ; азартные игры и иные антиобщественные проявления.

***Личность ученика в коллективе:***

**1.** Социальный статус в коллективе.

**2.** Линия поведения (лидер, популярный, принятый, непопулярный, отверженный).

**3.** Как относится к мнению коллектива, к требованиям и критическим замечаниям товарищей (благожелательный, серьезный, равнодушный, враждебный)?

**4.** Какие и как выполняет общественные поручения (хорошо, с удовольствием, удовлетворительно, плохо, не выполняет)?

**5.** Имеются ли близкие друзья, кто они? Как он проявляет себя по отношению к друзьям (ведущий, ведомый)?

**6.** Стремится ли воздействовать на товарищей, воспитывает их (нет, да, редко, часто)?

***Учение:***

**1.** Какое отношение (увлеченное, заинтересованное, безразличное, отрицательное) проявляет к учебным предметам? Особо отметить, если есть способности к предмету: русский язык; чтение, литература; математика; природоведение, биология; рисование; физкультура; пение, ритмика, бальные танцы; история; география; физика, астрономия; химия; иностранный язык; другие предметы.

**2.** Каков уровень внимания (высокий, средний, низкий)? Способен ли удерживать внимание весь день? К какому по счету уроку наступает спад внимания?

**3.** Как запоминает материал (быстро, медленно)?

**4.** Каков уровень развития мышления (низкий, средний, высокий)?

**5.** Как выполняет свои учебные обязанности (аккуратно, небрежно, нерегулярно, не выполняет)?

**6.** Какую активность проявляет на уроке (высокую, среднюю, низкую, не проявляет)?

**7.** Владеет ли знаниями и навыками самостоятельного умственного труда (да, частично, нет)?

**8.** Как относится к требованиям учителей, к их педагогическим воздействиям (активно-положительно, пассивно-положительно, безразлично)?

**9.** Как относится к труду (увлеченно, заинтересованно, добросовестно, безразлично, отрицательно)?

**10.** Насколько выражен фактор избирательности в труде?

*Приложение 2*

## Рекомендации по составлению характеристики учащегося

*Составляя характеристику ученика, следует обратить внимание на следующие вопросы:*

**1.** Отношение ученика к учению: желание учиться лучше; отношение к успехам и неудачам в учении; стремление выполнять все требования и рекомендации учителей, осознание общественной и личной значимости учения.

**2.** Уровень сформированности навыков учебно-познавательной деятельности ученика:

- умение планировать учебную работу; навыки планирования учебной и трудовой деятельности, навыки составления плана ответа, плана сочинения, плана лабораторной работы, плана решения задачи;
- умение выделять главное в учебном материале; стремление выделять и излагать наиболее существенное, делать обобщения, выводы;
- умение осуществлять самоконтроль в учении; указать уровень собранности, внимательности, умение работать сосредоточенно;
- уровень настойчивости в учении: настойчивость в достижении поставленных целей; стремление преодолевать затруднения в учебе, в личном поведении, отвлекающие от учебы влияния; умение проявлять собранность, организованность.

**3.** Ведущие интересы и склонности: увлеченность учащегося каким-либо учебным предметом, видом внеурочной деятельности, интерес к предполагаемой профессии; указать, как реализуются интересы и склонности на занятиях в кружках и факультативах, в различного рода внешкольных учреждениях, в участии в олимпиадах и конкурсах, в работе по самообразованию, в стремлении поделиться своими знаниями и умениями с товарищами в лекторской группе, на классных часах, в оформлении и оборудовании кабинетов; указать имеющиеся у школьника награды за успехи в урочной и внеурочной учебной работе.

**4.** Культурный кругозор: начитанность школьника, широта его культурных интересов, умение видеть и понимать прекрасное в искусстве и окружающей жизни, желание делиться своими знаниями по эстетической культуре с товарищами, художественные способности, имеющиеся у школьника, как они реализуются.

**5.** Общественная и трудовая активность школьников: инициативность, желание участвовать в школьных и классных делах, отношение к труду, добросовестность в выполнении общественных поручений, стремление добровольно включаться в дела, заинтересованность в делах коллектива.

**6.** Состояние здоровья, физическая закалка, отношение к занятиям физкультурой и спортом, участие в спортивных соревнованиях за честь класса и

школы, вид спорта, которым увлекается ученик. Занятия в спортивных кружках и секциях, имеющиеся награды за разного рода спортивные достижения.

**7.** Нравственная воспитанность школьника: сформированность таких качеств, как товарищество, гуманизм, сознательная дисциплина (при необходимости отметить уровень дисциплинированности и имеющиеся дисциплинарные нарушения), забота об общественном достоянии, степень развитости чувства долга, нетерпимость к проявлениям недисциплинированности, мещанства, честность, порядочность.

**8.** Взаимоотношения учащегося с коллективом класса, отношение к нему товарищей, степень общительности, его отношение к товарищам, его место в коллективе класса.

**9.** Рекомендации ученику по дальнейшей работе над своим характером, совершенствованием достоинств, работе над недостатками.

*Приложение 3*

**Диагностическая карта класса**
(таблица, где отражены данные демографические,
медицинские, психологические и педагогические)

№ 1 – порядковый номер.

№ 2 – Ф.И.О.: писать отдельно мальчиков и девочек для возможной дифференциации воспитательной работы с ними.

№ 3 – дата рождения: записывается для учета отклонений в развитии и работы, связанной с наступлением правовой ответственности, получением паспорта, проведением праздников дня рождения и т. д.

№ 4 – профессия, возраст и образование матери и отца: для привлечения родителей к работе с детьми.

№ 5 – тип воспитания (демократический, авторитарный, попустительский): получаем в процессе беседы, наблюдения, посещении семьи. Используется для работы с родителями и детьми.

№ 6 – состояние здоровья (о нем сообщают родители и врач); записывать шифром: БО – без отклонений, ЗР – зрение, СК – сколиоз. Используются данные для регулирования нагрузок, организации, направленной на сохранение здоровья, проведение лечения.

№ 7 – успеваемость: можно фиксировать произвольно, указывая преобладающие оценки ученика и оценки по отдельным предметам. Данные используются для поддержки индивидуального роста ученика, оказания ему необходимой помощи.

№ 8 – индивидуальные психологические особенности: диагностируем с помощью психологических тестов (уровень агрессивности, тревожности, склонность к депрессии и т. д.).

№ 9 – черты характера: их можно выяснить в процессе наблюдения, беседуя с детьми, родителями, учителями. Негативные черты лучше шифровать. Данные используются при организации воспитания, самовоспитания школьников, индивидуальной работы, формирования положительной самооценки.

№ 10 – информация об увлечениях, интересах, специальных умениях: дополнить данными бесед с родителями, учителями. Данные можно использовать для развития интересов, индивидуальной работы при организации досуга.

№ 11 – информация об одаренности: помогают ее выявить олимпиады, оценки и наблюдения учителей.

№ 12 – отношение к учению, мотивы учения: выявляются методом наблюдения, беседы. Фиксировать произвольно: познавательная активность, интерес, чувство долга… необходимы для развития интереса к учебе, способностей.

№ 13 – общая культура, эрудиция: выявляются методом наблюдения в процессе беседы с учителями, самими учениками. Записывается так: высо-

кий, достаточный, средний, низкий уровень. Данные используются для формирования познавательных интересов, культуры умственного труда, поведения, эстетической культуры.

№ 14 – положение в группе, отношения с товарищами, межличностные, эмоциональные отношения в классе: выявляются лидеры, предпочитаемые и отвергаемые, т. е. социально активные и признаваемые члены класса и социально пассивные, непризнаваемые. Данные можно получить с помощью наблюдения и социометрической методики. Использовать для развития сплоченности класса, формирования индивидуальных личностных качеств, навыков общения.

№ 15 – ученики могут принадлежать к официальным общественным организациям или входить в неформальные группы, компании. Это можно выяснить в беседах, с помощью наблюдения и использовать для развития полезных связей, контактов и нейтрализации социально неодобряемого поведения.

№ 16 – постоянные или временные поручения: их важно учитывать при организации дел в классе, для развития контактов, различных умений, качеств учеников.

№ 17 – трудовая активность: выясняется с помощью наблюдения, бесед; фиксировать примерно так: трудолюбив и активен всегда, часто, редко, никогда. Можно использовать для индивидуальной воспитательной работы.

№ 18 – профессиональные намерения: выясняются с помощью бесед и специальных методик. Можно использовать в профориентационной групповой и индивидуальной работе.

№ 19 – сведения о постоянных внешкольных занятиях учеников: учитываются при ориентации групповой и индивидуальной воспитательной работы.

№ 20 – здесь формулируются индивидуальные воспитательные задачи на основе анализа всех данных по ученику, например: помочь в развитии навыков общения; способствовать повышению самооценки или, напротив, формировать более критическое отношение к себе.

Графы таблицы можно добавлять самим.

*Учебное издание*

Михаил Петрович Нечаев,
Галина Александровна Романова

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ**

Редактор *Е. Ю. Лосевская*
Оригинал-макет подготовила *И. А. Пеннер*

Изд. № 1978. Формат 60×90/16.
Уч.-изд. л. 6,79. Усл. печ. л. 7,25. Заказ № 1787

Корпоративный университет развития образования
Юридический адрес: Московская обл., г. Мытищи, ул. Индустриальная, д. 13.
Фактический адрес: Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5

КУРО

КОРПОРАТИВНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Юридический адрес:
141006, Московская обл.,
г. Мытищи, ул. Индустриальная, д. 13
Фактический адрес:
129344, Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5
тел./факс: 8(499)189-12-76
e-mail: mo_kuro@mosreg.ru
www.kuro-mo.ru

В рамках работы, направленной на решение проблем развития института классного руководства, издается серия методических рекомендаций «Совершенствование деятельности классных руководителей». Ее цель – непрерывное повышение квалификации классных руководителей в системе курсовой подготовки, организованной в Корпоративном университете развития образования.