

ДИАГНОСТИКА КОНФЛИКТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ УЧАЩИМИСЯ  
И ПЕДАГОГАМИ ВСЛЕДСТВИЕ ДЕФЕКТОВ ОБЩЕНИЯ

Позиция ученика в коллективе и обществе, создающие ее силы, пути влияния на формирующуюся личность всегда были в центре внимания педагогической мысли. На эту тему написано много работ как зарубежными, так и отечественными авторами. В последние годы в советской психологической и педагогической науке большое внимание уделяется именно проблеме общения в коллективе. Причины этого понятны: на первый план во всех сферах жизни выдвигается человеческий фактор, интерес к проблемам человека и деятельности в рамках коллектива все возрастает. От степени согласованности коллективных действий, от умения выстраивать взаимоотношения друг с другом, учитывать интересы, общие и личные, зависит эффективность труда, научно-технический прогресс и демократизация нашего общества в целом.

Для того чтобы достичь успехов в этом направлении, необходимо решить первоочередную проблему всестороннего развития личности, а также изучить влияние тех объективных факторов, которые обеспечивают это развитие: Мы знаем, что семья, школа, производственный коллектив, общество в целом формируют человека. Но как, какими сторонами они влияют на развитие личности, если характеристики человека при равных социальных, материальных, психологических условиях не всегда соответствуют социалистическим идеалам? Этот вопрос до настоящего времени остается открытым. Возросшее количество неформальных молодежных объединений, рост преступности среди учащейся молодежи приводят к мысли, что на развитие человека, на его моральные и нравственные установки действуют стихийные силы, которые наука не всегда может обнаружить, учесть.

В последние десятилетия наблюдалась тенденция принижения истинно человеческого в человеке. Авторитарный стиль управления, господствовавший в системе народного образования, психология "винтика", сказывающаяся на взаимоотношениях

ях между людьми, привели к обесцениванию человеческого общения, отчуждению поколений, что дало о себе знать различными антиобщественными явлениями среди молодежи страны. Ведь не напрасно гуманистически мыслящие ученые разных времен и народов говорили о том, что важнейшей частью процесса передачи молодому поколению накопленного цивилизацией опыта и знаний должно стать признание огромной ценности человеческого общения, естественной и непреходящей ценности каждого отдельного человека. Но эта истина в определенный исторический период развития человеческого общества была девальвирована.

Однако, если анализировать содержание накопленного за полвека опыта, было бы несправедливо не заметить того факта, что общению как основной форме человеческой деятельности в теоретических работах всегда уделялось достаточно много внимания. В последние же годы интерес к этой проблеме возрос не только у теоретиков, но и у педагогов-практиков, поскольку на первый план в реформе общеобразовательной и профессиональной школы вынесен тезис о педагогике сотрудничества.

В нашей стране научный период развития педагогического мышления справедливо связывается с именем К.Д.Ушинского. Охватив в своих работах начала педагогики, он, естественно, не прошел мимо социально-психологических концепций, связанных с проблемами общения. В работах "О пользе педагогической литературы" и "Три элемента школы" К.Д.Ушинский подробно рассматривает роль управления (администрации), деятельности (обучения), общения (воспитания) в едином процессе формирования взглядов, поступков и убеждений учащегося. Анализируя стиль отношений в учебных заведениях разных стран, он, в частности, делает весьма важный вывод о роли общения и той системе ожиданий в отношении учащегося, которая формирует личность, о психологическом климате внутри коллектива школы. "Много значит дух заведения, - писал он, - но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттуда же переходит в характер воспитанников" [1, с.102].

Еще не зная трудов К.Маркса и Ф.Энгельса, утверждающих диалектическое единство в понимании личности человека, русская общественная мысль разрабатывала материалистические подходы к пониманию того, что на современном языке называется социализа-

цией личности. "Собственно мы не знаем человека, - писал П.Ф.Каптерев в 1860 г., - как отдельного обособленного существа, а мы знаем его только как члена общества. Поэтому общественная среда есть духовный воздух, без которого, как и без обыкновенного воздуха, человек дышать, то есть существовать, не может." Далее он подчеркивает, что воспитание посредством товарищества есть одна из важных сторон в каждой школе, а "между тем школа сравнительно мало обращает на это внимания... педагогам некогда, они всецело поглощены программами, уроками, циркулярами и разными формальностями, а что составляет самую сущность юношеской жизни - взаимное отношение товарищей - об этом школа как будто и знать не хочет... Организация товарищества-вопрос мало разработанный и педагогически, и теоретически" [2, с.215]. Лишь А.С.Макаренко в 20-30-е гг. удалось не только теоретически разработать этот вопрос, но и достичь значительных успехов в работе с малолетними преступниками. Его воспитательные методы доказали, что через общение педагогов с воспитанниками, через хорошо продуманную организацию "взаимного отношения товарищей" и ожидания радости завтрашнего дня возможно восстановление нормального отношения личности с обществом.

В.А.Сухомлинский, продолжая гуманистические идеи А.С.Макаренко, внес много нового в методику работы с коллективом через общение с каждым отдельным учеником, учитывая при этом новые условия жизни, по-новому сложившиеся взаимоотношения школы и семьи.

Итак, на протяжении многих лет, и особенно в последние десятилетия, педагоги и психологи изучали силы межличностного взаимодействия в учебном коллективе, роль общения педагогов и учащихся. Резко усилилось внимание в последнее время к переживаниям ученика, у которого в силу различных причин и обстоятельств наблюдаются затруднения в сфере общения, ведущие к различным формам средовой дезадаптации. Под влиянием прогрессивной общественной мысли, задач, которые стоят в настоящее время перед обществом, педагогика и психология больше внимания стали уделять воспитанию общением, потому что от интеграции воздействия на коммуникативные процессы в малых и больших социальных группах зависит не только оптимизация совместной деятельности, но и совершенствование всей системы общественных отношений.

Большой вклад в исследование общения внес Б.Г.Ананьев. В своих многочисленных работах он неоднократно подчеркивал, что в повседневной жизни человек связан бесконечным числом отношений не только с предметным миром, но и с людьми, и от этих отношений зависит формирование психики человека, его самочувствие, самооценка и эффективность включения в общественную и трудовую деятельность. Б.Г.Ананьев прослеживает влияние различных ситуаций общения, в которых участвует человек, на становление личности. Так, если взять школьную практику, то в ситуации общения, которую создает на уроке учитель и в которую попадает учащийся, у последнего возникает состояние, характеризующее и формирующее его ум, волю, чувства. Если для учащегося ситуация часто складывается таким образом, что появляется чувство ущемления, собственной неполноценности, умственной несостоятельности, то в конце концов оно становится для него привычным. Отношение к самому себе, а значит, и к другим людям будет устойчиво негативным. В связи с этим Б.Г.Ананьев перед педагогами ставит задачу поиска таких форм общения с каждым учеником и коллективом в целом, которые были бы наиболее благоприятными для воспитания и формирования личности.

Однако далеко не у каждого педагога, как показывает практика, это получается. А между тем от отношения педагога к учащемуся, от системы ожиданий, которая формируется или выстраивается в отношении ученика, зависит его самооценка, положение в коллективе, его нравственное самочувствие.

М.А.Алемаскин, занимавшийся изучением проблем трудновоспитуемости, причин, порождающих это явление, в своих работах тоже отмечал тот факт, что "сфера личных взаимоотношений в коллективе класса становится для подростка чрезвычайно важной и значимой. Отрицательные аффективные переживания, конфликты с товарищами и учителями при прочих явных условиях являются той почвой, которая благоприятствует превращению трудновоспитуемых школьников в подростков-правонарушителей" [3, с.13]. И действительно, именно трудновоспитуемые дети и подростки из-за своих психологических, интеллектуальных или поведенческих особенностей вызывают у педагога, ориентированного на образ "идеального ученика", отнюдь не оптимистичные ожидания. Не вдаваясь особенно в мотивообразующие факторы трудновоспитуемости, учителя считают таких детей потенциальными правонарушителями. Как подтвердили

исследования зарубежных ученых (Харгриве, Лейси), такие ожидания нередко сбываются как самореализующееся пророчество.

В.Н.Мясищев в своих психологических трудах много внимания уделял процессу взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, тому, как эти взаимодействия сказываются на проявлении интеллекта, чувства, воли, какие переживания вызывают у общающихся. В своей книге "Личность и неврозы" В.Н.Мясищев говорит о том, что "обращение, мягкое или жесткое, даже жестокое, подавляющее или ободряющее, грубое или мягкое, сухое или ласковое, формирует и отношения, потребность или боязнь общения. Некоммуникативные, с трудом идущие на контакт со взрослыми дети и подростки, доставляющие много огорчений родителям и педагогам, глубоко переживающие боязнь общения, - продукт антигуманного отношения к ним значимых людей... При возникновении отклонений во внутренней, субъективной основе общения, - подчеркивает В.Н.Мясищев, - какой являются отношения, у человека появляется более или менее сильное и устойчивое состояние внутреннего напряжения, которое влияет на восприятие, память, мышление и внимание, на аффективно-волевою сферу" [4, с.115].

Воздействие стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт велико. Участвующие в общении лица своим внешним обликом и поведением оказывают влияние на притязания и намерения, на состояние и чувства друг друга. Чем гибче манера общения у учителя, тем чаще она вызывает у учеников благоприятную эмоциональную реакцию. И наоборот, чем больше взаимодействие учителя с учащимися носит безличный характер или учитель демонстрирует враждебное или равнодушное отношение к ученикам, тем чаще он, сам того не сознавая, стимулирует появление недовольства, раздражения, грубости, нежелание учиться у большинства своих учеников.

Основу жизни школы или другого учебного заведения составляют межличностные взаимодействия, в процессе которых и учителя, и учащиеся оценивают друг друга. Всякая выраженная оценка интерпретируется и влечет за собой ту или иную реакцию. В этом взаимодействии у всех участников формируются ожидания, связанные с собственным поведением и поведением других. Именно от системы ожиданий очень часто зависит самовосприятие учащегося и его достижения как в учебе, так и в пове-

дении. Ожидание учителя, его оценка нравственных, интеллектуальных возможностей и способностей учащегося существенным образом сказываются на социальной роли, которая последнему отводится в коллективе. Чем выше оценка педагога и соответствующие ожидания в отношении ученика, тем престижнее отводится ему роль в коллективе, тем комфортнее и его самочувствие в процессе самоутверждения.

Хотя в педагогической теории и практике много внимания уделялось и уделяется проблеме общения, но специальных исследований, посвященных изучению ожиданий учителя и их роли в формировании личности, в отечественной литературе практически нет. Вопросы социальных ожиданий рассматриваются в социологии и социальной психологии, но большинству педагогов эти проблемы неизвестны, так как социальная психология и социология в педагогических вузах страны практически не преподаются.

Что же определяет характер социальных ожиданий в отношении поведения человека вообще и учащегося в частности? Понятие "социальные ожидания", или экспектации, в качестве важнейшей детерминанты поведения чрезвычайно важно для определения закономерностей человеческого поведения в обществе. Ожидания складываются из норм и ценностей, которые создают люди, входящие в определенные коллективы или общественные группы, причем они как бы подразумеваются сами собой. Часто над ними не задумываются, им просто подчиняются, потому что "так принято". И тем не менее влияние ожиданий и общественного сознания ощутимо. Они становятся правилами поведения для каждого члена коллектива или группы и выполняются под угрозой отлучения [5].

Социальные ожидания могут быть формализованы, т.е. выражены в определенных осознанных социальных установлениях, институтах, требованиях со стороны школы, производственного коллектива и т.д. Однако социальные ожидания, как правило, шире, многочисленнее, богаче и могут не совпадать и даже расходиться с рационально осознанными и логически сформулированными нормами и предписаниями. Под социальным ожиданием, по определению М.П.Гомелатури, подразумеваются ожидания выполнения тех норм и способов поведения, которые устанавливаются в группе и действуют со стороны участников как условия социального взаимодействия [6, с.3].

Система социальных ожиданий в учебном кол-

лективе во многом зависит от позиции, занимаемой учителем или педагогическим коллективом в целом, от уровня культуры учителя, от среды, к которой он себя причисляет, и тех представлений о хорошем и плохом, которые в этой среде приняты, а также от модели "идеального ученика", которую предлагает государство в качестве социального заказа в определенный период общественного развития. С другой стороны, учащиеся приносят в школу свою систему ожиданий в отношении поведения учителя и друг друга, которая формируется в их среде. Столкновение экспектаций нередко служит причиной многообразных конфликтных ситуаций в процессе воспитания.

Опыт работы с трудновоспитуемыми детьми и подростками убеждает, что во многих случаях немаловажной причиной отклоняющегося поведения является неумелое или неосознанное использование учителем или коллективом ожиданий в отношении учащихся.

Развитие подростка в ходе воспитания и обучения может быть охарактеризовано как непрерывно нарастающий по своей интенсивности процесс взаимодействия индивида, постоянно меняющегося, с изменяющейся средой. Переход человека из одной возрастной категории в другую, из одной социальной группы в другую связан с нарастанием воздействия на него социальной среды. Это требует от подростка все более сложной, более активной и адекватной реакции на те ожидания, которые предъявляются к нему со стороны школы, семьи, коллектива. Не все подростки в силу различных обстоятельств могут соответствовать этим социальным ожиданиям.

Нарастают требования, предъявляемые к подростку жизнью, усложняются проблемы взаимоотношений с воспитывающими его людьми, встает проблема утверждения собственной индивидуальности в социальном плане. Результаты несоответствия учащегося системе ожиданий взрослых особенно наглядны в подростковом возрасте. Именно в этот период, не имея возможности оправдать социальные ожидания, несовершеннолетние реагируют на демонстрируемое им разочарование антиобщественным поведением. Они стараются самутвердиться по "суррогатному" типу: добиваются лидерства в подростковых неформальных группах, завоевывают авторитет среди сверстников с помощью противоправных поступков.

При работе с несовершеннолетними правонарушителями обращает на себя внимание то обстоятельство, что число правонарушений среди учащихся СПТУ и рабочей молодежи значительно выше, чем среди



других категорий несовершеннолетних. Чем это можно объяснить? Во-первых, тем, что в ССУ и на производство вытеснялась из школ та категория молодежи, по отношению к которой система ожиданий выстраивалась как к неспособным продолжить учебу в вузе или техникуме.

Самооценка таких подростков, как правило, очень занижена, хотя в этом они стараются и не сознаваться, используя защитные формы поведения. Попав в новую социальную среду, где резко возрастает требовательность к самостоятельности и зрелости, подросток должен по-новому завоевывать признание и уважение со стороны окружающих, соответствовать другим ожиданиям, отличным, например, от ожиданий в общеобразовательной школе. В этом случае перед подростком встает психологически трудная задача - переориентировать себя, заново самоутвердиться, заново оценить свои возможности, что нелегко в новой социальной среде. Не получив поддержки со стороны взрослых, несовершеннолетние встают на путь правонарушений с целью именно самоутверждения и формирования у себя положительного Я-образа, самооценки.

Как установлено психологами, устойчивая самооценка формируется в младшем школьном возрасте, она же и определяет уровень притязаний личности. Если оказывается, что уровень притязаний не может быть удовлетворен, так как расходится с возможностями несовершеннолетнего, с оценкой его личности окружающими, у него возникают переживания, вызывающие такие реакции, как негативизм, агрессивность, обидчивость и т.д. Особенно острые переживания возникают в тех случаях, когда ребенок всеми силами старается сохранить высокую привычную самооценку, но у него уже появилась неуверенность в себе, в которой он еще не хочет признаться. В этом случае возникает особого рода аффективное переживание, которое можно было бы назвать "аффект неадекватности". Он толкает несовершеннолетнего на поиски защитных форм реагирования, которые могут проявляться в конфликтах как со сверстниками, так и со взрослыми людьми. Последние зачастую расценивают их как отклоняющиеся от нормы поступки. Вместо того чтобы способствовать развитию у совершеннолетнего положительных представлений о себе, педагоги и родители реагируют на защитные формы поведения наказующими санкциями, приклеиванием ярлыков. Если несовершеннолетний был замечен хоть раз в пьянстве или воровстве, система ожиданий по отношению к нему будет такая же, как по отношению к хулигану или вору, что, естественно, скажет -



ся и на самооценке несовершеннолетнего. Трудности многих неуспешных в школе детей не являются следствием умственной или физической неполноценности, скорее, это результат их представления о себе как неспособных к серьезному учению. Можно с уверенностью сказать, что успехи в учебе, на работе и в жизни в целом не менее зависят от представления человека о своих способностях, чем от самих этих способностей.

Для того чтобы несовершеннолетний чувствовал себя счастливым, был способен лучше адаптироваться к новым условиям и преодолевать трудности, ему необходимо иметь положительное представление о себе. Подростки с отрицательной самооценкой с пессимистическими ожиданиями со стороны взрослых страдают высоким уровнем тревожности и конфликтности, хуже приспосабливаются к системе СПТУ, производственному коллективу, менее готовы к контакту с педагогом, учатся с явным напряжением.

Ожидания являются звеном, замыкающим цикл взаимодействий ученика и учителя. Если, например, учащийся считает себя малоспособным, то все его действия будут отражать это убеждение, тогда и учитель, и члены коллектива будут вынуждены общаться и взаимодействовать с ним соответствующим образом: постепенно мнение о нем как о малоспособном станет не только его, но и всеобщим.

Хороший учитель постоянно стремится к повышению уровня самовосприятия учащихся, воодушевляет их на дальнейшее развитие и реализацию своих потенциальных способностей. Учитель противоположного типа отталкивает учащегося, внушая ему мысль о его малценности и малозначительности, недостаточных способностях и заведомом неодобрении окружающих. Ученики, к сожалению, чаще сталкиваются с учителями второго типа. Это подтвердили и наши исследования, которые были посвящены изучению ожиданий учителя и коллектива, а также самооценки учащихся СПТУ. Испытуемым первого года обучения предлагался набор положительных и отрицательных качеств личности. Ознакомившись с ними, они должны были выбрать те, которые наиболее характеризуют их как личность, т.е. составить свою самооценку. С помощью этих же положительных и отрицательных качеств учащиеся должны были заполнить еще три шкалы: "Я глазами мастера производственного обучения", "Я глазами коллектива учащихся" и "Мастер производственного обучения моими глазами".

Эти исследования позволили установить связь между самооценкой учащихся СПТУ и отношением к ним мастера производственного обучения (ПО), а также конфликтообразующий фактор, который прямо

сказывался на взаимоотношениях и сотрудничестве между учащимися и педагогами. Получилось несколько вариантов самооценки и взаимоотношения между учащимися и мастером:

1. Самооценка учащегося, как правило, негативная, является прямым воспроизведением оценки мастера ПО или другого взрослого лица. Многие учащиеся этой группы (ее составили 55% обследованных) отметили некоторые присущие им положительные черты: добрый, отзывчивый, с юмором, находчивый и т.д. Но в основном их самооценка носила негативный характер. Они отмечали у себя такие черты, как недалекий, неумный, неорганизованный, невоспитанный, нервный, безответственный и т.д.

В шкале "Я глазами мастера ПО" учащиеся перечисляют те же положительные и отрицательные качества, которые отметили в шкале самооценки. Получается, что несовершеннолетнему как бы внушается негативный образ и он без критики полностью принимает точку зрения педагога, отмечая у него самого больше положительных, чем отрицательных черт. В таком случае у несовершеннолетних формируется устойчивое негативное отношение к себе, в котором преобладает чувство неполноценности и неприятия себя. Такие подростки не вступают в конфликт с мастером, у них нет сомнений в том, что он в своей оценке может быть неправ. Не переживают они и аффекта неадекватности, так как их низкая самооценка совпадает с оценкой педагога. В сознании подростка причина и следствие как бы меняются местами: подросток негативно относится к себе, потому что так к нему относились значимые взрослые, но сам воспринимает это отношение как следствие своих плохих качеств.

2. Самооценка, которая содержит в себе конфликтообразующий фактор. В ней существуют противоречивые и взаимоисключающие компоненты: один - это сформировавшаяся у подростка в результате взаимодействия с другими людьми довольно высокая самооценка, характеризующая его как умного, доброго, справедливого, активного, смелого, честного и т.д., а другой - видение себя глазами мастера, которое сказывается на отношении к подростку, мнении о нем как нечутком, грубом, недалеком, невоспитанном, безответственном и т.д. Таким образом, у подростка одновременно существует и свой отрицательный образ, с которым он

не согласен. Образ Я в этом случае оказывается очень противоречивым, порождающим конфликтные взаимоотношения с мастером. Такие учащиеся (25% обследованных) составляют так называемую группу риска. Подростки из этой группы пытаются разрешить конфликт приемлемым для себя способом: успешным взаимодействием за пределами учебного заведения или в среде неформального общения, где они испытывают и переживают необходимое чувство самоуважения.

Аттестуя мастера ПО с помощью предложенных личностных качеств, они отмечали у него такие отрицательные черты, как грубость, мстительность, несправедливость, равнодушие, низкая профессиональная компетентность.

3. Положительная самооценка и положительная оценка подростка мастером ПО. Позитивный образ Я подростка гармонично сочетался с хорошей и уважительной оценкой, а также и отношением мастера, что положительно сказывалось на поведении, обучении, воспитании, взаимоотношении со сверстниками. Такие подростки (12% обследованных) занимали в коллективе, как правило, довольно высокий статус формального лидера, "правой руки мастера", активного помощника, на которого всегда можно положиться. Это и их самих укрепляло в роли дисциплинированных, организованных, способных. Что здесь является причиной, а что - следствием, сказать трудно. Скорее всего, здесь взаимодействуют оба равноправных фактора. Характерно и то, что и оценка личностных качеств мастера ПО была положительной.

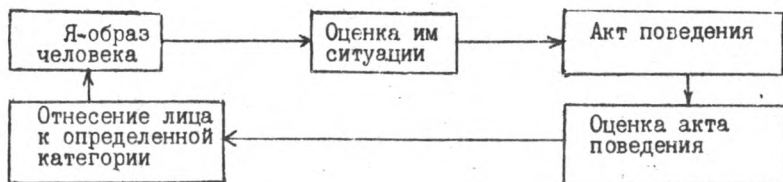
4. Вариант "пустого места". Такие подростки (они составили 8%) затруднялись дать оценку самим себе и тем более предположить, как относятся к ним другие. Отказ от исследования носил, вероятно, защитный характер. Находясь в реальном эмоциональном отвержении со стороны коллектива и значимых взрослых, подросток как бы пренебрегает этой оценкой, не хочет над ней даже задумываться, а скорее всего, действительно затрудняется оценить себя, ибо мы составляем впечатление о себе по тому, как к нам относятся другие. Можно предположить, что подросток заранее уверен в негативном отношении к себе и не хочет себя лишней раз травмировать. Учащиеся этой группы, страдая от эмоциональной изоляции, отмечали у мастеров ПО такие негативные качества, как черствость, равнодушие, человеконенавистничество.

Такое "нейтральное" отношение к несовершеннолетним даже более драматично, чем конфликтное, ибо оно способствует формирова-

нию крайне низкой самооценки, отношения к самому себе как к ничтожеству, не заслуживающему никакого внимания. Такие учащиеся не могут адаптироваться к учебному заведению, в коллективе занимают изолированное и незаметное положение, проблемы самоутверждения наблюдаются у них даже в неформальной среде.

Проведенное исследование показало, что при отсутствии положительной самооценки несовершеннолетнего, неуважительном отношении к нему со стороны педагогов между учащимися и педагогами складываются явные или глубоко скрытые конфликтные взаимоотношения, которые препятствуют доверию, сотрудничеству, демократизации учебного заведения и практически делают невозможным процесс воспитания. Наверное, не случайно в период застоя, авторитарного отношения к личности система народного образования стала приобретать более "ритуальный" характер. В условиях ущемленного самолюбия, невозможности самоутвердиться приемлемым способом через общение, труд и учебную деятельность подростки начинают вести себя защитно-компенсаторно, совершая неблагоприятные поступки. Получается своего рода замкнутый круг, выйти из которого несовершеннолетнему не позволяет жесткая, авторитарная, антигуманная система ожиданий со стороны взрослых. Педагог не понимает, как правило, мотива отклоняющегося поступка, судит о нем всегда как о низменном, относит его, а также и самого подростка к определенной категории. К примеру, если взял чужое, то поступок классифицируется как кража, а сам несовершеннолетний относится к категории ворующих. В свою очередь, отнесение человека к определенной категории, например вора, способствует созданию у него соответствующего образа Я, что определяет его оценку возникших ситуаций, а это предопределяет содержание актов его поведения. Эти акты поведения вновь оцениваются окружающими, представляемыми к нему соответствующую систему ожиданий, и так до бесконечности.

Возникает, выражаясь языком кибернетики, "система с обратной связью", которую графически можно представить следующим образом.



В этих случаях неверно выбранную позицию не спасает набор совершенной педагогической техники, не одушевленной доброжелательным отношением к ученику.

Проведенные исследования показывают, что в процессе воспитания мы формируем все что угодно, кроме самооценки. А именно она является основой "успешного" отношения к жизни, учебе, людям, к нормам и законам. Не обучение различным предметам, а именно формирование положительной самооценки у ребенка со стороны школы, родителей и общественности может вывести школу из духовного и интеллектуального тупика. В целях всестороннего развития и воспитания личности необходимо рассматривать человека не столько с точки зрения заданных характеристик и бытующих о нем мнений, сколько в единстве положительных и негативных качеств. Отступление от этого принципа, весьма распространенное в школьной практике, приводит к тому, что мнение об ученике формируется по отдельным поступкам (чаще проступкам), а не по общей линии поведения. Это мешает оценить личность на устойчивой основе позитивных качеств, по мысли А.С.Макаренко, с оптимистической гипотезой, пусть даже с риском ошибиться.

1. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1939. - 263 с.
2. Каптерев П.Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей // Избр.пед.соч. - М., 1982. - 232 с.
3. Алемаскин М.А. Учет психологических особенностей личности учащегося в процессе воспитательной и профилактической работы // Вопросы профилактики правонарушений несовершеннолетних. - М., 1985. - С.5-15.
4. Мясищев В.Н. Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развитие контактов между людьми. - Л.: Наука, 1965. - 185 с.

5. Яковлев А.М. Преступность и социальная психология. - М.: Юрид.лит., 1971. - 235 с.
6. Гомелаури М.П. К вопросу о мотивационном значении социальных ожиданий: Автореф. дис. ... канд.психол.наук. - Тбилиси, 1967.