



КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

## ПСИХОЛОГ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ШКОЛЫ

Н. СМОЛЬЯНИНОВА

**С**амое сложное и определяющее удовлетворённость и продолжительность работы психолога в школе — это понимание своей профессиональной позиции в школьном коллективе и возможность её реализации.

Очень часто работа психолога происходит «за закрытыми дверями», оставаясь тайной за семью печатями: что же он там такого делает с Колей (Олей), чтобы им помочь? Этой болезнью таинственности «болеют» некоторые молодые, не совсем уверенные или слишком самоуверенные в своих силах психологи. Но зачастую подобная «кабинетная» работа становится стилем работы школьного психолога. Мы глубоко убеждены, что деятельность психолога в отрыве от педагога, всего педагогического коллектива обречена на неуспех, потому как связь «педагог — ребёнок» в школе остаётся ключевой. И то, что школьный психолог, в большинстве своём, имеет педагогическое образование, помогает ему понять школьную реальность, в которой живёт ребёнок, сориентироваться в ней, найти общий язык с педагогом. Педагога и психолога объединяет общая цель — развитие личности ребёнка, и если нет сотрудничества, нет и эффективности от работы. Психолог помогает педагогу во внешней деятельности и общении ребёнка увидеть суть его «Я».

Кроме того, в современном образовании увеличивается разнообразие форм и методов, способов и средств, применяемых в обучении и воспитании, происходят заметные качественные изменения в содержании образования. В этой ситуации возрастает опасность дезинтеграции образовательного процесса, потери его системного качества, разрыва процессов обучения и воспитания, социализации и взросления.

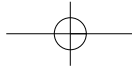
Вот здесь, на наш взгляд, **школьный психолог и может стать лидером интеграции, согласования, сбалансированности всех названных процессов. Психологическое обеспечение позволяет объединить в единый, гармоничный процесс обучение и воспитание, социализацию и взросление, придать им гуманистическую направленность.**

В школе, где создана эффективная воспитательная система гуманистического типа, в которой высшим смыслом и главной целью является Человек, развивающаяся личность, где ребёнок становится и субъектом, и целью и результатом воспитательной системы, с необходимостью возникает *потребность в интеграции* усилий самого ребёнка, психолога, педагога, логопеда, медицинского работника, социального педагога — всех субъектов воспитательной системы, объединённых общими ценностями и переживаниями. Только тогда психологическая служба рождается как живой необходимый организм, часть воспитательной системы.

Службу можно было бы назвать психолого-педагогической, но акцент сделан на психологический аспект. Кто, если не психолог, поставит во главу, в центр всех педагогических усилий Личность ребёнка? Психолог способствует не только педагогизации воспитательной среды, но и её психологизации, когда

[ 5 — 10 ]  
Методология  
воспитания

28



Н. СМОЛЬЯНИНОВА

ПСИХОЛОГ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ШКОЛЫ



происходит проникновение в существо происходящего, поиск ответов на вопросы «почему?», «для чего?».

Важнейшая цель психологической службы — обеспечение условий, способствующих поддержанию и развитию *психологического здоровья* учащихся. Забота о психологическом здоровье включает в себя внимание к внутреннему миру ребёнка, к его чувствам и переживаниям, интересам и увлечениям, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям.

Научно-теоретическую основу психологической службы составляют фундаментальные теоретические положения отечественной психологии (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Назовём основные из них, выделенные И.В. Дубровиной как основные для деятельности школьного психолога:

■ Становление личности начинается с первых минут жизни и идёт вместе с психическим развитием ребёнка. *Основным условием его развития является его собственная деятельность — активная мотивированная деятельность* самого ребёнка, особенно под влиянием той ведущей деятельности, которая и обуславливает на каждом возрастном этапе изменения в психологических особенностях личности ребёнка.

■ *Общение со взрослыми и сверстниками, взаимодействие с ними — необходимое условие личностного развития ребёнка.* На каждом возрастном этапе оно имеет свои специфические особенности.

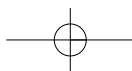
■ *Ведущая роль обучения в психическом развитии ребёнка на всех возрастных этапах.* Процесс индивидуального развития определяется как созреванием структур высшей нервной деятельности, так и обучением. Учение для школьника должно стать той деятельностью, в которой происходит «личностное присвоение» общественных знаний на основе его индивидуальных особенностей и опыта, в которой формируется отношение к знаниям и учению вообще. Единство развития, обучения и воспитания предполагает создание такой образовательной среды, в которой важна не только сама познавательная деятельность, но и *отношения* ребёнка — к знаниям и разным видам деятельности, к самому себе, к окружающим его сверстникам и взрослым, эмоционального самоощущения в этой среде.

■ *Ребёнок на каждом этапе своего возрастного развития требует к себе особого подхода.* Только полноценное проживание ребёнком каждого возрастного периода подготовит его к переходу на следующую ступень.

■ *Однако возрастные особенности существуют лишь в единстве с индивидуальными особенностями личности и проявляются обязательно в форме индивидуальных вариантов развития.*

Основными направлениями деятельности психологической службы являются *профилактика* психологических проблем у педагогов и школьников; психологическое *просвещение* — приобщение взрослых и детей к психологическим знаниям и культуре; *консультирование* всех участников воспитательной системы; *диагностика* уровня развития, личностных особенностей с целью определения психологических причин, трудностей и проблем в личностном развитии, обучении и воспитании с последующей их *коррекцией*. Стабильность воспитательной системы влияет на осуществление *психолого-педагогического прогнозирования* как сознательного конструирования воспитывающих и развивающих ситуаций, позволяющих наполнить любое школьное дело личностным смыслом для каждого ребёнка.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Смольянинова Н.П. Педагогическая ситуация как метод формирования гуманных отношений между школьниками. — В кн.: Современная школа: Проблема гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей.: М, 1993, с.24–25. Также: Теория и практика воспитательных систем. / Отв. ред. Новикова Л.И.: В 2-х кн. Кн.2. М.: 1993, с. 159–161.





Если личность проявляется в отношениях человека к миру, к людям, к себе, а «ядро» личности составляют отношения с людьми и к людям, то воспитание — это целенаправленное влияние на развитие отношений ребёнка, и прежде всего отношений с людьми.

[ 5 — 10 ]  
Методология  
воспитания

30

## КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

На наш взгляд, специфика деятельности школьного психолога в воспитательной системе связана с двумя принципиальными задачами. Во-первых, с *влиянием на развитие отношений между субъектами воспитательной системы*. Во-вторых, с *поддержкой самоопределения педагогов в позиции воспитателя*.

В рамках школы как воспитательной системы в процессе деятельности и общения складываются определённые отношения между детьми и различными их общностями, между детьми и взрослыми (педагогами, родителями). Они-то, по словам Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, Н.Л. Селивановой, и являются главным воспитывающим фактором системы. От того, каков их характер, в какой мере они гуманистичны, зависит эффективность, действенность воспитательной системы школы.

В школьной среде теоретики воспитательных систем выделяют следующие слои отношений:

1) отношения в детской среде, прежде всего межличностные и групповые (коллективные). Межличностные отношения ребёнка очень многоплановы; среди них есть отношения однополюсные и разнополюсные, избирательные и функциональные. Современная детская школьная среда довольно дифференцирована, ребёнок входит в разнообразные официальные и неофициальные группы (дружеские компании, кружки, секции, научные общества). Между этими группами также складывается довольно сложная система отношений, в которой непосредственно или опосредованно участвует каждый ребёнок;

2) взаимоотношения школьника с педагогами — как с отдельными, так и с их группами и объединениями;

3) самостоятельный пласт отношений составляют отношения «дети — родители — педагоги», а также «дети — педагоги — взрослые» не-педагоги (например, школьный психолог, попечители, шефы и т.д.).

Работа с отношениями не может быть технологизирована, и, тем не менее, по мнению создателей теории воспитательных систем, отношениями, их формированием и развитием нужно и можно управлять: важно не просто создавать, а культивировать гуманистические отношения, если их в детской среде не хватает; необходимо регулировать их, предоставляя простор одним и нивелируя другие; и, наконец, надо их корректировать, когда сложившиеся или складывающиеся отношения приобретают негативный оттенок.

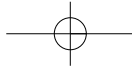
Какова возможная логика работы с отношениями?

Первое, исходное, по мнению С.Д. Полякова, — объединение педагогического коллектива на основе принятия ценностей *равноправия, диалога, взаимопонимания, взаимного интереса и помощи* как важных воспитательных ориентиров в построении и развитии отношений.

Формой такой работы может быть прояснение через групповую работу наиболее важных, желаемых для педагогов черт, качеств воспитательных отношений, их ранжирование (выбор наиболее значимых, приоритетных), объединение в яркие, образные формулировки.

Второе — аналогичная работа со школьниками, прежде всего с авторитетными в ученической среде (неформальным активом). Тема этой работы — какое общение, какие отношения между людьми школы (педагогами и ребятами, между школьниками-сверстниками, школьниками разного возраста) хотелось бы иметь в школьной среде.

Формы такой проработки могут быть словесные (дискуссии, деятельность проблемных групп, микрогрупп, аналогичная той, что была в педагогическом



Н . С М О Л Ь Я Н И Н О В А  
П С И Х О Л О Г В В О С П И Т А Т Е Л Ь Н О Й С И С Т Е М Е Ш К О Л Ы



коллективе) или более косвенные (создание эмблемы, герба, символа школы, в которых бы отразилось соответствующее отношение как ценность).

Это всё не более как «запуск» темы отношений в школе. Главный, по С.Д. Полякову, механизм развития в школе гуманистических отношений — это постоянная, систематическая обращённость отдельных школьников, ученических коллективов и сообществ к теме «наших» отношений в форме организованного самоанализа (конкретные методы и условия здесь за психологом), коллективного ученического анализа (в двух «измерениях»: после коллективных дел и как разговор о текущей жизни в классе, школе), педагогического анализа (также по двум названным основаниям). Последний поворот выводит на проблему обучения учителей навыкам работы с отношениями школьников.

С.Д. Поляков предлагает возможную форму — психолого-педагогический семинар примерно с такой тематикой:

- Закономерности общения и взаимоотношений школьников каждого возраста и межвозрастного общения;
- Закономерности общения и взаимоотношения «педагог — школьник и педагог — школьники»;
- Способы и техники установления контакта со школьником и классом;
- Способы развития, углубления контакта педагога со школьниками;
- Регулировка отношений школьников через организацию коллективной деятельности;
- Регулировка отношений через микрогрупповые и групповые дискуссии и анализ ситуации;
- Развитие отношений через выработку и использование общих норм общения («Кодекс класса» и т.п.);
- Развитие общения, отношений через тренинговые формы;
- Психолого-педагогическая диагностика отношений в классе и школе.

По определению А.И. Григорьевой, профессиональная позиция педагога как воспитателя — это способ реализации базовых ценностей педагога в деятельности по созданию условий для развития личности ребёнка. Именно на прояснение и укрепление сознания педагогом собственных личностных и профессиональных ценностей и должна быть направлена работа психолога в условиях воспитательной системы.

Особое внимание должно быть уделено таким важнейшим ценностным ориентациям, как ориентация на понимание ребёнка, на диалог с ним, на эмпатию, толерантность и рефлексивность.

*Понимание* — универсальный способ освоения мира человеком «здесь-и-теперь», в котором, по Г.Г. Гадамеру, наряду с теоретическим знанием существенную роль играют непосредственное переживание («опыт жизни»), различные формы практики («опыт истории») и формы эстетического постижения («опыт искусства»).

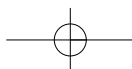
Для педагогики проблема понимания крайне важна. Ведь если предметы и явления объективного физического мира доступны для восприятия, то гуманитарный мир, прежде всего внутренний мир человека, во многих, в том числе самых главных аспектах, не дан в прямом восприятии и может «открыться» только в результате особой «понимающей активности» наблюдателя.

Педагогическое понимание, пишет И.Д. Демакова, это «прочитывание» ребёнка как своеобразного текста, в котором находит совокупное отражение вся доступная педагогу информация: устная и письменная речь детей, их творческие работы,

**31**

Управление  
и проектирование

[ 11 — 34 ]





## КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

<sup>2</sup> Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. Выпуск 1. М., 1995. С. 29.

<sup>3</sup> Братченко С.Л. Межличностный диалог и его атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. С. 201–222.

[ 5 — 10 ]  
Методология  
воспитания

32

семейные истории, хроника их жизни, смешные эпизоды и т.д. Специфично то, что педагог «прочитывает» текст, который сам же должен «написать». В процессе «написания текста» и последующего «прочтения» педагог реализует три типа понимающей деятельности: семантизирующую, когда он стремится досконально понять всё, что есть ребёнок (его знаки); когнитивную, когда он изучает каждый факт, и, наконец, распредмечивающую, когда он восстанавливает целостную картину и смыслы, которые сразу не были им угаданы или были угаданы не все. Последнее особенно важно, ибо именно целостное видение ребёнка приближает педагога к пониманию его уникальности. Важно и то, что на всех этапах понимания информация о ребёнке рассматривается не как законченный, а как постоянно развивающийся материал, который каждый раз создаётся, а не воспроизводится по раз и навсегда заданному эталону.

В процессе понимающей деятельности у педагога формируется тонкий аппарат дифференцированного восприятия каждого ребёнка, развивается педагогическая активность в преодолении ситуаций непонимания. Опора на понимание помогает преодолевать психологические барьеры перед новизной ситуации, объёмом работы, стереотипами традиционных представлений и в результате демонстрировать оригинальность суждений и решений, самостоятельность мысли, способность принимать нестандартные решения.

Как известно, термин «диалог» означает — множество смыслов или разные смыслы. Применительно к педагогической реальности общение через диалог рассматривается как условие реализации субъект-субъектных отношений между педагогом и ребёнком в противоположность традиционно сложившимся субъект-объектным (монологическим) отношениям.

Если в монологическом общении доминируют смысл и воля одного из участников (например, педагога), то диалогическое общение есть совместное обсуждение ситуации. Если в системе монологического общения субъекты делятся на активных и пассивных, то диалогическое общение предполагает активность (субъектность) всех участников. При этом активность направлена на предмет общения, а не на личность одного из участников.

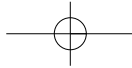
В качестве предмета общения могут выступать самые разные «вещи»: внутренний мир человека, межличностные отношения, социальное окружение, учебные занятия, творчество и т.п. Но в любом случае предмет диалогического общения должен отвечать ряду требований:

- в нём должны быть воплощены те интересы и смыслы, которые занимают в данный момент одну из ведущих позиций в иерархии мотивов субъекта;
- каждый из партнёров имеет своё собственное, отличающееся от другого, видение предмета;

п содержание предмета общения порождает в участниках индивидуальные смыслы, которые пересекаются в ходе взаимодействия и создают общее смысловое поле<sup>2</sup>.

Крайне интересным с точки зрения нашей темы представляется подход психолога С.Л. Братченко к определению основных атрибутов межличностного диалога<sup>3</sup>.

Первым таким атрибутом он считает свободу субъектов диалога. Собеседники в диалоге свободны от внешних, внеличных целей, прагматических интересов, задач убеждения, переубеждения и т.п. Они не имеют цели оказать воздействие друг на друга, но тем не менее (а точнее — именно поэтому) диалог создаёт оптимальные условия для реального влияния на развитие личности, так как личностный рост обязательно предполагает свободу самореали-



Н. СМОЛЬЯНИНОВА  
П С И Х О Л О Г В В О С П И Т А Т Е Л Ь Н О Й С И С Т Е М Е Ш К О Л Ы



зации. Именно свобода самоосуществления, свобода стать и быть самим собой, по мнению С.Л. Братченко, играет в диалоге ведущую роль.

Принимая такую свободу, человек одновременно признаёт ответственность за себя и за свою свободу. И это, по мнению исследователя, создаёт ещё один парадокс диалога: принятие на себя ответственности за собственную позицию делает человека более внимательным и терпимым к позициям других. Другое следствие ответственной свободы субъектов диалога — независимость от «идеалов», догм и других заданных извне стереотипов. Участники диалога ориентированы на индивидуальные, лично переживаемые ценности, и это — снова парадокс — приводит к тому, что разрушаются барьеры на пути к пониманию и принятию другого таким, как он есть, а не каким бы я хотел его видеть.

Однако свобода субъектов диалога не абсолютна (абсолютная свобода есть власть). Она ограничена совокупностью их прав. Именно равноправие собеседников как взаимное признание свободы друг друга является, по С.Л. Братченко, вторым атрибутом межличностного диалога. Решая важнейшую для диалога проблему согласования прав, учёный предлагает оригинальную модель «коммуникативных прав личности» в купе с «коммуникативной ответственностью личности».

Третий атрибут диалога, по С.Л. Братченко, — личностный контакт между собеседниками на основе сопереживания и взаимопонимания. Взаимопонимание создаёт рациональную основу контакта, но глубинной основой контакта, «связующей нитью диалога» является сопереживание как эмоционально-интуитивное постижение собеседниками внутреннего мира друг друга, создающее единство встречи индивидуальных переживаний. Остальные особенности межличностного диалога — открытость и доверие собеседников, их со-творчество — выводимы, по мнению исследователя, из трёх названных атрибутов.

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод: диалогическое общение создаёт максимально благоприятные условия для творческой самореализации личности. Само это обстоятельство, а также повсеместно наблюдаемый дефицит подобного общения в образовательной практике ставят перед каждым педагогом задачу сформировать у себя ценностную установку на диалогическое общение.

Эмпатия — сопереживание, сочувствие, эмоциональный отклик, отзывчивость в межличностных отношениях. В основе эмпатии лежит децентрация, умение преодолеть собственные чувства, точку зрения, стереотипы понимания и занять позицию, роль, место Другого.

К. Роджерс настаивает на том, что эмпатия — это не состояние, а процесс, особые взаимоотношения, включающие в себя несколько аспектов: вхождение во внутренний мир переживаний другого человека и свободную ориентацию в нём; тонкую чувствительность к изменяющимся процессам, протекающим в этом мире; проживание «жизни другого человека» деликатно, без оценок, не пытаясь открыть больше, чем он готов проявить, но при этом помогая ему сделать переживание всё более полным.

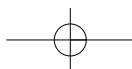
Эмпатия создаёт благоприятные условия для раскрытия и развития человека, которому она адресована, делает его открытым к изменению. Но личностный рост этого человека актуализируется лишь тогда, когда эмпатия сочетается с отношением к нему как к личности, с уважением, признанием его суверенитета и свободы, верой в его позитивный потенциал. В этом случае эмпатия не только позволяет эмпатирующему субъекту лучше понять другого, постичь особенности мира его переживаний, но также, что ещё важнее, оказывает мощное терапевтическое влияние

**Эмпатия включает внерациональное понимание человеком внутреннего мира Другого, чувствование, интуитивное проникновение в его переживание. Кроме того, она проявляется как эмоциональная отзывчивость на чувства Другого и идентификация с Другим.**

**33**

Управление  
и проектирование

[ 11 — 34 ]





## КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

<sup>4</sup> Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебное пособие для студ. пед. вузов. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. С. 12.

на того, кому эмпатируют, поддерживает его, помогает лучше понять себя, способствуя его сосредоточению на своих внутренних переживаниях и предоставляя «обратную связь», а также выступает формой проявления уважения и признания.

Эмпатия в педагогической деятельности — это видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами. К. Роджерс пишет, что учитель-фасилитатор (то есть поддерживающий, стимулирующий учитель), общаясь со своими учащимися, умеет, образно говоря, постоять в чужих туфлях, посмотреть глазами детей на всё вокруг, в том числе на себя. Эта установка есть альтернатива типичному для традиционного учителя «оценочному пониманию», пониманию через оценку, посредством приписывания учащимся фиксированных оценочных клише или ярлыков (тупица, умница, дебошир, тихоня и т.п.).

Толерантность для педагога проявляется в принятии инакомыслия и инакодействия ребёнка, в заинтересованности в ребёнке как Другом, в сопереживании его чувствам, а также в организации такой воспитательной среды, где содержание обучения и воспитания исходило бы из идеи культурного многообразия, диалога культур, а методы и средства соответствовали бы национально-культурным особенностям детей. С психологической же точки зрения ценностная установка на толерантность требует от педагога готовности и способности снижать уровень эмоционального реагирования на неблагоприятные факторы межличностного взаимодействия.

Понятие рефлексии используется обычно в двух основных трактовках:

- 1) теоретическая рефлексия как осознание человеком своего мышления в процессе познания мира;
- 2) личностная рефлексия как определение человеком своего способа жизни. Очевидно, что в процессе творческой самореализации человека задействована его личностная рефлексия.

В своих работах С.Л. Рубинштейн выделяет два способа бытия человека. Первым является существование человека «внутри жизни», когда он относится лишь к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Это почти природный процесс, где нравственность выступает как невинность, неведение зла. При втором способе существования появляется личностная рефлексия. Человек занимает позицию вне жизни, начинается её ценностное осмысление. С.Л. Рубинштейн подчёркивает, что в этот момент человек оказывается как бы на перепутье, откуда путь ведёт или к цинизму, душевному опустошению и нигилизму, или к построению нравственной жизни на сознательной основе.

Личностную рефлексия мы можем, вслед за А.В. Мудриком, определить как «внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т.д. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог нескольких видов: между различными «Я» человека, с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живёт, своего места в этой реальности и себя самого»<sup>4</sup>.

Основная форма работы психолога с педагогами по присвоению ценностей воспитателя — индивидуальное консультирование, в котором совместно можно открыть «психологическую тайну», не лежащую на поверхности. Психолог помогает педагогу увидеть невидимую, скрытую часть своего самосознания.

[ 5 — 10 ]  
Методология  
воспитания

34