**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ**

**С ПОДРОСТКОМ**

Проблема взаимоотношений между учителем и учеником в подростковом возрасте встает необычайно остро. Именно в этот период между ребенком и взрослым могут существенно испортиться отношения, даже если до этого они были вполне благополучными. В работе М.Ю. Красовицкого учителей и учеников просили назвать основные трудности, которые они испытывают в своих взаимоотношениях. Ответы учеников распределились следующим образом: 1) отсутствие общего языка, взаимопонимания и человеческой близости с учителями — 43% ответов; 2) необъективный подход педагогов к ученикам—21% ответов; 3) проявление неуважения к ученикам со стороны учителей — 36 % ответов. Ребята пишут, что многие учителя не знают и не понимают своих учеников, не интересуются их внутренним миром, заботами и переживаниями, не учитывают их возрастных интересов. Очень многие отмечают необъективность педагогов: одних учеников они постоянно хвалят, других постоянно ругают; и даже если ученик меняется (в ту или иную сторону), мнение учителя о нем остается прежним. Выделяются следующие особенности поведения учителей, которые, с точки зрения учащихся, препятствуют нормальному процессу общения двух сторон, а именно: невыдержанность учителей, недоверие к ученикам, применение авторитарных методов воздействия. Среди высказываний учащихся встречается и мнение о том, что учителя слишком уверены в собственной непогрешимости и никогда не признают своих ошибок.

Большая часть учителей (свыше 50 %) при ответе на тот же самый вопрос свела трудности во взаимоотношениях с учащимися к трудностям воспитательного и обучающего процессов: лени учащихся, их нежеланию слушать на уроках, сложности отдельных разделов учебной программы, невыполнению домашних заданий, слабой помощи со стороны родителей и т.д. 10 % учителей отметили, что вообще не видят трудностей во взаимоотношениях с учащимися; каждый десятый фактически вообще не дал ответа. 6 % педагогов полагают, что трудность общения с учащимися происходит исключительно по вине самих учащихся, которые проявляют неуважение к учителям, душевную грубость и черствость, отсутствие чувства благодарности и почтения. И лишь 12,5 % учителей понимают, что сложности во взаимоотношениях с воспитанниками могут происходить в результате отсутствия природных педагогических данных, неглубокого проникновения во внутренний мир воспитанников, отсутствия индивидуального подхода к ним и т.п. Таким образом, лишь небольшая часть опрошенных педагогов задумывается над психологической стороной воспитательного процесса. В связи с этим мы остановимся на некоторых моментах формирования личности подростка и тех сложностях воспитательного процесса, с которыми неизбежно сталкивается педагог в своей практике. В данной статье мы не ставили перед собой задачу дать полную характеристику подросткового возраста. Мы хотим заострить внимание лишь на тех особенностях этого сложного периода в

развитии ребенка, которые затрудняют общение между подростком и взрослым и в результате осложняют воспитательный процесс.

**1. ПОДРОСТКОВЫЙ КРИЗИС**

Начнем с подросткового кризиса. С этим явлением безусловно сталкивались все педагоги и родители, но не всем известны те психологические закономерности, которые обусловливают возникновение этого явления. В силу этого воспитатели порой допускают ошибки, способствующие появлению или усилению подросткового кризиса. Мы довольно подробно остановимся на этом моменте, поскольку для того, чтобы правильно строить свои отношения с подростком, необходимо знать, какие причины вызывают подростковый кризис и что его усугубляет.

В 12—14 лет в психологическом развитии многих ребят наступает переломный момент, известный в психологии под названием подросткового кризиса. Внешне это проявляется в грубости и нарочитости поведения подростка, стремлении поступить наперекор желанию и требованию взрослых, в игнорировании замечаний, замкнутости и т. п. Подростковый кризис является пиком переходного периода от детства к взрослости, охватывающего подростковый и ранний юношеский возраст. В развитии ребенка известно несколько кризисных моментов: это кризис 1 года, кризис 3 лет, кризис 7 лет и подростковый кризис. Кризисы знаменуют собой переход от одного этапа формирования личности к другому. Следует оговорить, что бывают случаи бескризисного развития ребенка. Чаще всего это происходит тогда, когда взрослые чутко относятся к потребностям детей и при первых признаках изменения этих потребностей перестраивают свои отношения с детьми таким образом, чтобы последние могли удовлетворить свои новые потребности. Иногда же бескризисное развитие является кажущимся, поскольку кризис может проходить в сглаженной форме, а также в силу тех или иных причин может смещаться во времени. Кризисный характер перехода свидетельствует о том, что у ребенка появились новые потребности, удовлетворение которых серьезно затруднено. Появление же этих новых потребностей связано с возникшими к концу предыдущего этапа развития личности психологическими новообразованиями. Традиционно причиной возникновения кризисов считалось противоречие между потребностями и стремлениями, которые уже появились у ребенка на основе изменений в его психическом развитии, и теми требованиями, которые продолжают предъявляться со стороны взрослых без учета происшедших изменений. И хотя механизм возникновения кризисов на различных этапах формирования личности по существу один и тот же, подростковый кризис отличается от всех прочих кризисов остротой и продолжительностью. Л.И. Божович считает, что это связано с быстрым темпом физического и умственного развития подростков, приводящего к образованию таких потребностей, которые не могут быть удовлетворены в силу недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста, вместе с тем возникшие потребности достаточно напряженны. По мнению Л.И. Божович, подростковый кризис отличается еще в одном очень существенном отношении: если в предыдущих кризисах препятствие к удовлетворению возникших потребностей находилось в

основном извне (запреты взрослых, не изменившийся образ жизни ребенка, сковывающий его активность, и т.п.), то в кризисе подросткового возраста очень существенными оказываются и внутренние факторы: запреты, накладываемые подростком на самого себя, привычки и черты характера, мешающие ему осуществить задуманное. Сказанное не означает, что внешние условия, в которых находится подросток, мало влияют на образование подросткового кризиса. Постоянный контроль со стороны взрослых, зависимость и опека, от которых подросток всеми силами стремится освободиться, считая себя достаточно взрослым, чтобы принимать самостоятельно решение и действовать по своему усмотрению, — весьма существенные факторы в образовании подросткового кризиса. В это время со школьниками уже нельзя строить отношения по типу отношений с учащимися младших классов. Необходимы коренные изменения отношений. Нельзя сбрасывать со счета и фактор полового созревания, который влечет за собой повышенную эмоциональную возбудимость, импульсивность, неуравновешенность, а также появление и развитие новой для ребенка потребности — полового влечения, осознание и переживание которого также связано с особенностями поведения подростка. Но все же, по мнению Л.И. Божович, кризис подросткового возраста связан в основном «с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от всех других людей, присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию. Депривация указанных выше потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста». Говоря о развитии нового уровня самосознания, нельзя не упомянуть о развитии рефлексии в подростковом возрасте, так как рефлексия фактически является механизмом самосознания. Л.И. Божович даже считает, что именно развитие рефлексии в подростковом возрасте приводит к становлению нового уровня самосознания. Мы понимаем рефлексию как исследовательский акт, направленный человеком на себя. Причем человек может исследовать как свои психические процессы (мышление, память, внимание и т.д.), так и свои личностные особенности, проявляющиеся в поведении и общении с людьми. В своей работе мы показали, что именно в подростковом возрасте рефлексия развивается особенно бурно.

Анализируя свое поведение и общение с другими людьми, подростки 13— 14 лет критично относятся к отрицательным чертам своего характера. Чувствуется, что ребята этого возраста очень переживают из-за своих плохих черт, которые, с их точки зрения, мешают им в дружбе и взаимоотношениях с людьми. Мы полагаем, что это один из тех внутренних факторов, приводящих к подростковому кризису, о которых говорила Л.И. Божович. Ситуация осложняется, когда на собственные переживания детей накладываются резкие замечания педагогов об отрицательных чертах их характера. Это приводит к аффективным вспышкам подростков и конфликтам. Сложность воспитательного процесса в подростковый период во многом определяется тем, что акцент в это время должен делаться на процесс самовоспитания, контролируемый воспитателями в ненавязчивой форме. В противном случае воспитательные воздействия не только не возымеют эффекта, но могут привести к прямо обратному результату.

Для контролирования процесса самовоспитания педагогу необходимо учитывать внутреннюю позицию подростка — его отношение к тому объективному положению, которое он реально занимает в жизни, и к тому положению, которое он хочет занимать. Внутренняя позиция обусловливает отношения ребенка к окружающим и к самому себе. Через внутреннюю позицию, как через призму, преломляются воздействия окружающей среды. Педагогу очень важно учитывать, что какие бы требования он ни предъявлял подростку, они не будут действенны до тех пор, пока не станут собственными требованиями ребенка по отношению к самому себе. Последнее же произойдет в том случае, если выполнение соответствующих требований дает возможность подростку занять то положение, к которому он стремится, т. е. соответствующее его внутренней позиции. Таким образом, педагогические воздействия в подростковом возрасте не могут строиться без учета внутренней позиции ребенка. Более того, порой для достижения поставленной воспитательной задачи педагогу необходимо понять и перестроить внутреннюю позицию подростка.

Внутренняя позиция играет роль и в образовании подросткового кризиса. Подростки, как правило, претендуют на роль взрослого человека. Их не устраивает отношение к себе, как к детям, они хотят полного равноправия со взрослыми, подлинного уважения; иные отношения их унижают и оскорбляют. В связи с этим рекомендуется в подростковом возрасте сменить форму обращения к ученику с «ты» на «вы».

Для общения с учениками в подростковый период наилучшим представляется демократический стиль. Как показывают исследования подростки чаще испытывают состояние спокойного удовлетворения и радости при общении с воспитателями, придерживающимися демократических принципов в своем общении с воспитанниками. Воспитатель авторитарного склада может вызвать у подростков состояние подавленности, а переживания гнева и злости чаще отмечаются у ребят, когда воспитатель непоследователен в своих отношениях с ними.

**2. ЧУВСТВО ВЗРОСЛОСТИ**

Чувство взрослости, занимающее одно из самых существенных мест во внутренней позиции подростка и впервые возникающее в подростковом возрасте, доставляет немало хлопот и неприятностей как педагогам, так и родителям. Подросток уже не хочет, чтобы его считали ребенком, он претендует на роль взрослого, однако порою не может проявить себя в каком-то действительно значимом деле наравне со взрослыми. Такие случаи могут привести к появлению так называемой внешней взрослости, когда подросток лишь внешне копирует взрослых, а в существенных отношениях его жизнь по-прежнему протекает, как жизнь ребенка. «Внешняя взрослость» проявляется в изменении внешнего облика в соответствии с модой взрослых, преувеличенном интересе к проблемам пола, в курении, потреблении спиртных напитков и т.д. Остановимся подробнее на таком проявлении «внешней взрослости» в подростковом возрасте, как озабоченность внешностью.

До недавнего времени, да и сегодня, в некоторых школах из-за внешности подростков возникает множество конфликтных ситуаций. Какими должны быть прически, в чем должны ходить школьники, какой должна быть длина платьев, можно ли носить украшения и делать маникюр? Для того чтобы решить все эти вопросы, необходимо учитывать, что всплеск интереса к своей внешности в подростковом возрасте — это нормальная возрастная закономерность, а не испорченность ребенка. Специальное исследование, посвященное изучению формирования у девочек-подростков неправильного отношения к еде в связи со стремлением соответствовать эталону красоты, показало, что некоторые девочки, склонные к полноте, в подростковый период начинают совершенно отказываться от еды, изнуряют себя тяжелыми физическими упражнениями и в результате попадают в больницу. Автор исследования отмечает, что мотив коррекции недостатка своей внешности может приобрести патологическую форму именно в подростковом возрасте, так как в этот период ребята очень чувствительны к замечаниям сверстников в свой адрес; в это время появляется осознанное стремление нравиться противоположному полу и, кроме того, подросткам очень важно строить поведение в соответствии с собственными требованиями. Повышенное внимание подростка к своей внешности связано с вполне определенными особенностями психического развития ребенка в этот период, в первую очередь — со сменой значимой группы в подростковом возрасте. В подростковом возрасте, как правило, происходит смена ориентации детей с взрослых на сверстников. Мы провели специальный эксперимент, выявляющий наиболее значимую группу в общении детей. Оказалось, что если в IV классе (в самом начале подросткового возраста) для 60 % ребят самой значимой группой были сверстники, а для 40 % — взрослые, то в VII классе (в кризисный период подросткового возраста) для 86 % ребят самой значимой группой были сверстники, а для 14 % —взрослые. Эти данные согласуются с имеющимися в литературе данными о возрастающем в подростковом возрасте стремлении к самостоятельности, независимости от взрослых, о появлении особых сокровенных отношений с товарищами. Подростку очень важно отвечать тем нормам, которые приняты в среде его сверстников (в том числе и соответствовать определенному внешнему виду).

Другая особенность психического развития подростка — стремление быть взрослым. Но реализовать эту потребность в серьезной деятельности школьник, как правило, не может. Отсюда стремление к «внешней взрослости».

Наконец, подростковый возраст характеризует возникновение полового влечения, связанного с процессом полового созревания, желания нравиться противоположному полу.

В связи со всем этим нельзя просто отмахиваться от интереса подростков к своей внешности, как от несуществующей проблемы. Если учитель делает замечание подростку по поводу его внешности в присутствии ребят, то это, как правило, приводит к конфликтной ситуации. Гораздо целесообразнее учить ребят этого возраста правильно следить за своей внешностью, объяснять, что значит одеваться со вкусом. В это время важно привить ребятам культуру отношения к своему внешнему виду. Такое решение проблемы внешнего вида позволит решить сразу две задачи: во-первых, ребята почувствуют, что к ним относятся уже не как к маленьким, а во-вторых, у них будет развиваться правильное отношение к своему внешнему облику.

Если взрослые хотят развить в ребятах настоящую социальную взрослость, то прежде всего необходимо изменить жизнь ребенка таким образом, чтобы он сам почувствовал себя взрослым, т.е. на подростка должны быть возложены серьезные, ответственные дела. «Социальная взрослость» может не соответствовать паспортной взрослости. Известны случаи, когда даже маленькие дети, в силу обстоятельств выполнявшие социальные функции взрослого (например, в войну), очень рано взрослели. И наоборот, излишняя опека приводит к затянувшейся инфантильности даже среди совершеннолетних.

На примере одной из московских школ мы убедились, как благотворно сказывается на развитии чувства собственного достоинства и чувства взрослости включение подростков и старших школьников в процесс школьного самоуправления, когда все серьезные школьные проблемы решались с участием школьников, причем последние имели право голоса наравне со взрослыми, а иногда даже и полную самостоятельность при решении ряда вопросов.

Таким образом, перед школой стоит серьезная задача: развивать в подростках «социальную взрослость». Одновременно это путь борьбы с развитием у детей «внешней взрослости».

**3. СМЫСЛОВОЙ БАРЬЕР**

Со смысловым барьером учителя и родители впервые могут встретиться задолго до подросткового возраста. Это явление довольно часто встречается и в дошкольном возрасте, и в младшем школьном возрасте, но в подростковый период, когда ребята особенно обидчивы и вспыльчивы, смысловой барьер возникает быстрее, проявляется ярче и труднее снимается:

Внешне смысловой барьер характеризуется тем, что ребенок как бы не слышит, что говорит ему взрослый. На самом деле он все прекрасно слышит и даже может повторить, но не воспринимает смысла адресованных ему слов. Смысловой барьер может возникнуть и по отношению к конкретному человеку, независимо от того, какие требования он предъявляет, и по отношению к. конкретному требованию, независимо от того, кто предъявляет это требование. Л.С. Славина указывает, что возникновение смыслового барьера является следствием отсутствия индивидуального подхода в обучении и воспитании. Разберем поочередно каждый из видов смыслового барьера.

*Смысловой барьер по отношению к конкретному человеку*, возникнув, проявляется уже независимо от того, какие требования предъявляет данный человек к ребенку. Наиболее распространенной причиной возникновения смыслового барьера такого рода является неучет мотивов поведения ребенка, а нередко и приписывание ему таких мотивов, которых в действительности у ребенка не было. Приведем пример. Учитель застал в классе двух дерущихся подростков и, не выяснив причину драки, наказал обоих, посчитав их поступок хулиганской выходкой. Предположим, что у одного из подростков, с его точки зрения, были серьезные основания для драки (например, была задета его честь), т. е. для ученика мотив его поведения совершенно не совпадал с тем, который приписал ему учитель. Если неучет мотивов поведения, а нередко и приписывание других мотивов, с которыми не согласен ребенок, повторится еще несколько раз, то по отношению к данному учителю у подростка может возникнуть смысловой барьер. (Случается, что смысловой барьер возникает и после первого конфликта.) И тогда даже справедливые требования и замечания будут игнорироваться детьми и приниматься как несправедливые. Происходит это вследствие того, что ребенок, считая, что о нем судят неправильно, обижается на взрослого, остро эмоционально переживает несправедливость по отношению к себе. Ситуация особенно осложняется, когда ребенок пытается доказать свою правоту, а учитель в довольно резкой форме обрывает его, давая понять, что не верит его словам. В этом случае у подростка может возникнуть отрицательное аффективное отношение к данному учителю, которое определит их дальнейшие взаимоотношения. В нашем исследовании было установлено, что неадекватное представление ребенка об отношении к нему какого-либо человека зависит от отрицательного аффективного отношения к этому человеку. Мы думаем, что и в случае появления смыслового барьера возникшее отрицательное аффективное отношение ребенка к учителю играет существенную роль в неадекватном представлении ребенка об отношении к нему учителя, а отсюда возникает оценка требований и замечаний педагога как несправедливых и не заслуживающих внимания.

Мы разобрали случай, когда учитель действительно неправ в оценке ситуации и мотивов поведения подростка. Но смысловой барьер может возникнуть и в том случае, когда учитель объективно прав, а ученик не согласен с ним, так как не осознает действительных мотивов своего поведения. Приведем пример. Учитель попросил учеников подготовить доклады по теме урока. Все ученики, кроме одного, выполнили поручение. Не выполнивший задание школьник сослался на то, что в школьной библиотеке не нашлось нужных книг. При этом он был уверен, что у него вполне уважительная причина для невыполнения задания. Если учитель будет ругать такого ученика за недобросовестное отношение к делу, считая, что можно было найти способ выполнить порученное задание, то ребенок все равно не почувствует себя виноватым, а будет считать, что к нему придираются, так как у него не сформировано чувство ответственности, на которое рассчитывает учитель. В данном случае безответственное отношение к делу не осознается самим ребенком и потому не принимается в качестве мотива своего поступка, когда об этом совершенно справедливо говорит ему учитель. Опасность возникающего в этом случае смыслового барьера заключается в том, что смысл слов учителя не воспринимается школьником и между воспитателем и воспитанником исчезает контакт и взаимопонимание. Л.С. Славина пишет, что отрицательные эмоции, лежащие в основе образования смыслового барьера, возникнув вначале в отношении частного случая, «могут легко распространиться на более широкий круг явлений (например, с одного учебного предмета на учение в целом или с одного воспитателя на всех учителей и школу в целом) и определить все отношение школьника к ним». Чтобы не допустить появления смыслового барьера при возникновении конфликтной ситуации, необходимо выяснить, как сам ребенок понимает причину своего поступка, чтобы не приписать ему не соответствующие действительности мотивы. Выяснение причины должно проводиться доброжелательным тоном без обвинения ребенка. Если подросток не осознает действительного мотива своего поведения, с ним необходимо провести специальную работу, чтобы ребенок осознал этот мотив. Здесь также недопустимы упреки, нотации; необходим дружеский разговор, в котором учитель показывает ученику, как объективно выглядит его поступок.

*Смысловой барьер по отношению к конкретному требованию* проявляется независимо от того, кто предъявляет это требование. Основной причиной возникновения смыслового барьера этого типа является безрезультатное повторение одних и тех же требований, которые становятся настолько привычными, что дети перестают их воспринимать. Как правило, это случается с теми требованиями, смысл которых различен для воспитателя и воспитанника. Приведем пример. Ученик плохо успевает по физике, не интересуется этим предметом, считает, что в жизни знания по физике, ему не пригодятся, так как он связывает свое будущее с литературой. Если преподаватель будет постоянно говорить ему о необходимости изучения физики и стыдить школьника за плохую успеваемость, то, скорее всего, у учащегося возникнет смысловой барьер по отношению к этому требованию, так как у него не только нет интереса к физике, но, даже наоборот, есть убеждение в ненужности для него этого предмета. Подросток настолько привыкнет к повторяющимся словам учителя, за которыми ничего не следует, что перестанет их замечать. Во избежание образования смыслового барьера этого типа не стоит многократно повторять одни и те же требования или укоры, на которые подросток не реагирует. Кроме того, надо учитывать следующее: чтобы требование было воспринято и возымело действие, необходимо, чтобы оно соответствовало внутренней позиции ученика (об этом мы уже писали выше), так как иначе оно просто не будет иметь для школьника смысла и при многократном повторении вызовет смысловой барьер.

**4. УСТРАНЕНИЕ СМЫСЛОВОГО БАРЬЕРА**

К сожалению, образуется смысловой барьер гораздо быстрее и легче, чем устраняется. Способы его устранения различны в зависимости от причины, вызвавшей его образование. Смысловой барьер на определенное требование, всегда предъявлявшееся в одной и той же форме, можно снять, изменив тон и манеру обращения к ученику, в результате чего последний как бы начнет слышать и понимать смысл обращенных к нему слов. Например, если требование всегда преподносилось в форме назидательной нотации, то можно обратиться к ученику мягко, по-дружески, и наоборот, если учитель постоянно просит и уговаривает учеников, то требование может быть преподнесено в категорично-жесткой форме. Учитель в своем поведении должен придерживаться двух планов: первый — это непосредственное содержание информации, которая передается ученику, а второй — способ, которым передается эта информация (здесь имеется в виду поведение учителя, интонация его речи, мимика, жесты и т.д.). Чем разнообразнее второй план поведения учителя, тем легче и быстрее усваивается учеником непосредственное содержание информации, передаваемое ему учителем, так как второй план поведения, или фон, на котором преподносится некоторое содержание, постоянно вызывает ориентировочную реакцию у слушателя.

Бывает, что смысловой барьер удается снять, побудив подростка задуматься над тем, как он выглядит со стороны, что думают о нем другие люди. Анализ своего поведения и общения с этими людьми позволит ребенку осознать те нежелательные особенности своего поведения, о которых ему постоянно и безрезультатно говорит учитель.

Еще один способ снятия смыслового барьера заключается в том, чтобы то же самое требование, которое выдвигает учитель, было высказано человеком, пользующимся у ребят большим уважением и авторитетом. В этом случае подростки могут воспринять это требование как действительно очень важное.

Следует заметить, что все описанные выше способы пригодны для снятия главным образом смыслового барьера по отношению к конкретному требованию. Этот барьер в основном не связан с аффективными переживаниями и потому легче поддается устранению. Другой тип смыслового барьера — по отношению к конкретному человеку, как правило, связанный с аффективными переживаниями ребенка и его аффективным отношением к учителю, — снять гораздо труднее. В этом случае надо начинать с беседы, направленной на выяснение причины возникновения смыслового барьера. Беседа должна строиться так, чтобы подросток понял, что учитель желает ему добра. Это непросто, поскольку аффективно настроенный ребенок убежден в обратном. Л.С. Славина пишет, что «для того, чтобы школьник вообще не уклонился от беседы и слушал то, что ему говорят, по крайней мере без агрессии, беседу следует начинать тоном, противоположным тому, по отношению к которому у школьника имеется смысловой барьер». Если воспитателю удастся начать нормальную беседу с учеником, то в ней он должен преследовать две цели: 1) снять смысловой барьер и 2) добиться, чтобы ребенок принял поставленную перед ним задачу по преодолению отрицательных черт своего характера. Напомним еще раз, что беседа должна строиться таким образом, чтобы ученик наконец понял, что учитель искренне хочет ему добра, а потому пытается наладить с ним общение и взаимопонимание. Разумеется, за одну беседу вряд ли что можно сделать, нужна длительная работа по перевоспитанию подростка, которая должна включать как беседы, так и определенные действия со стороны учителя, наглядно показывающие ученику справедливость слов учителя. Л.С. Славина подчеркивает, что *перевоспитание ребенка возможно только в том случае, если сам ребенок захочет изменить существующее положение дел* и у него появится отрицательное отношение к его сегодняшнему положению и положительное отношение к возможному завтрашнему положению. Учитель же в этом случае предлагает ребенку помощь в нелегком процессе самоперевоспитания. Отсюда следует то значение, которое необходимо придавать беседе, лежащей в начале процесса перевоспитания. Именно в беседе ученик должен понять и пережить всю неприглядность своего положения. Только через *переживание* подростком своего положения в классе, в системе межличностных отношений и т. д. можно идти к изменению его личностных особенностей. В этом случае усвоение будет идти не только на знаемом уровне: требования, предъявляемые воспитателем, постепенно станут собственными требованиями ребенка по отношению к себе, а в этом, по мнению Л.И. Божович и ее последователей, как раз и заложен самый глубокий смысл воспитания и перевоспитания.

Все сказанное свидетельствует о том, что в подростковом возрасте необходимо правильно и разумно строить свои отношения с детьми с учетом тех изменений, которые происходят в их психике.