

Ф. И. ИВАЩЕНКО

ПСИХОЛОГИЯ
ТРУДОВОГО
ВОСПИТАНИЯ

Допущено Министерством просвещения СССР в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов педагогических институтов

МИНСК
«ВЫСШАЯ ШКОЛА»
1981

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора	3
Глава 1. Предмет, задачи и методы психологии трудового воспитания	7
Предмет и задачи психологии трудового воспитания	7
Методы психологии трудового воспитания	10
Литература	17
Глава 2. Общие закономерности формирования личности и учет их в трудовом воспитании	18
Формирование личности в процессе воспитания	18
Роль трудовой деятельности в формировании личности	20
Об учете психологических явлений и закономерностей в трудовом воспитании	40
Литература	50
Глава 3. Мотивы трудовой деятельности старшего школьника и основные пути их формирования	51
Роль мотивов в трудовой деятельности. Источники мотивов и закономерности их формирования	51
Мотивы трудовой деятельности школьников	56
Психологические особенности формирования чувства долга и ответственности за трудовую деятельность	64
Литература	73
Глава 4. Школьник как субъект трудового обучения и трудовой деятельности	74
Понятие субъекта деятельности. Основные психологические характеристики субъекта деятельности	74
Склонность к труду и условия ее формирования	78
Осознание и оценка школьником своих возможностей в труде и трудовом обучении	83

Формирование и изменение самооценки. Использование ее в трудовом воспитании	92
Осознание и постановка школьником трудовой цели	102
Литература	111

Глава 5. Профессиональное самоопределение школьников. Подготовка их к сознательному выбору профессии	112
Психологическая сущность профессионального самоопределения	112
Представления школьников о профессии	118
Условия свободного выбора профессии	120
Мотивы выбора профессии	128
О профессиональном самовоспитании школьников	133
Литература	140

Глава 4. ШКОЛЬНИК КАК СУБЪЕКТ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ И ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПОНЯТИЕ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Под субъектом (от латинского *subjectus* — лежащий внизу, находящийся в основе, от *sub* — под и *jacio* — бросаю, кладу основание) в современной философии принято понимать носителя предметно-практической деятельности и познания (индивида или социальную группу), источника активности, направленной на объект. Соответственно в психологии под субъектом понимается личность, являющаяся активным участником преобразования действительности, деятелем общественного развития.

Подлинно научное понимание человека как субъекта активного преобразования действительности было разработано К. Марксом и Ф. Энгельсом. Наиболее полно основы материалистического понимания сущности человека, источников его активности раскрыты Марксом в его «Тезисах о Фейербахе». Действительную сущность жизни человека, по словам Маркса, составляет его «чувственная деятельность, практика»².

Под практической деятельностью (греч. *praktikos* — деятельный) классики марксизма понимали ту сторону предметной деятельности, которая характеризуется изменением и преобразованием природы и общества. К ней относятся все виды человеческой деятельности: материальное производство, изобретательство, эксперимент и другие, а также борьба классов, социальные революции.

Отличие нового материализма от старого состоит как раз в том, что он четко выделил объективное и субъективное в природе, действительное в обществе, его материальную основу.

Человек не просто присваивает предметы природы, а взаимодействует с ней. В этом взаимодействии не пред-

¹ Большая советская энциклопедия. — 3-е изд. — М., 1976, т. 25.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 1.

меты природы, а человек является активной деятельной стороной. Он сам создает условия своей деятельности и прежде всего создает субъективный образ действительности, который и побуждает его к действию. В ответственной деятельности, практике человек удовлетворяет свои потребности, реализует свою волю (цели, намерения, перспективы), свои связи с обществом, изменяет обстоятельства своей жизни, преобразует их в соответствии со своими целями.

Для личности как субъекта деятельности характерны активное отношение к внешнему миру, к тому, что делает она и что делается с ней. Это ее интересы, склонности и цели, самоощущение и притязания.

Будущим эмоциональным выражением потребностей, интересы определяют круг тех предметов и явлений, на которые направляется внимание человека и которые затем становятся целями его деятельности и поступков. Благодаря интересу человек, говоря словами Гегеля, «присутствует в своей цели и ее осуществлении». Поэтому подлинный труд как игра физических и умственных сил невозможен без интереса к нему. Особенно интенсивный интерес к какому-либо виду деятельности обычно называется склонностью. Для человека, обладающего такой склонностью, характерна тенденция к реализации себя — своих целей, намерений, планов — в каком-либо избранном деле.

Деятельное отношение человека к миру особенно ярко выражено в его целях, в тех реальностях, которые он стремится создать. «Мир не удовлетворяет человека, — писал В. И. Ленин, — и человек своим действием решает изменить его»¹. Цель, таким образом, выступает как основная детерминанта деятельности и поступков человека. В связи с этим предметом педагогической психологии является процесс осознания и постановки личности новых целей (целеполагание).

Практика человека и в частности его трудовая деятельность предполагает познание не только внешней действительности, но и самого себя как причины изменений этой действительности, что находит свое выражение в ответственности человека за последствия совершаемых поступков, в его самооценке и притязаниях.

¹ Ленин В. И. Конспект книги Гегеля «Наука логики». — Полн. собр. соч., т. 29, с. 195.

Как известно, люди по-разному осознают ответственность за результаты своих действий и поступков. Одни успешность и неуспешность своей деятельности приписывают случайностям или внешним обстоятельствам, факторам, лежащим вне контроля субъекта, а другие результаты своих действий рассматривают как следствие личных факторов, таких как знания, умения, сила воли и др. Первое понимание ответственности, естественно, ограничивает проявления активности индивиду его инициативу.

Проведенное А. Б. Орловым исследование ответственности учащихся профессионально-технических училищ за результаты своих действий показало, что они далеко неодинаково осмысливают эти результаты. У одних «ответственность за события жизни» в сфере «профессиональная деятельность» является более развитой: они рассматривают эти события в большинстве своем как неслучайные, как зависящие от их способностей, умений, навыков, воли и т. д. У других эта ответственность развита недостаточно, причины событий жизни они связывают главным образом со случаем, судьбой и другими «внешними», неконтролируемыми факторами¹. Характерно, что первый тип ответственности встречается главным образом у тех, у кого развита склонность к профессиональной деятельности, кто испытывает потребность в ней, т. е. относится к ней активно. Таким образом, существует вполне определенная связь между осознанием ответственности за результаты своих действий, поступков и активностью учащихся в осваиваемой ими профессиональной деятельности.

Существует различие и в отношении людей к своим силам и возможностям, т. е. в их самооценках и притязаниях. Одни недооценивают их и поэтому ставят перед собой высокие цели. Другие, наоборот, оценивают свои возможности высоко, ставят перед собой достаточно большие и общественно значимые цели. Поскольку отношение последних к своей деятельности и к самому себе более активное, чем первых, они, естественно, полнее

¹ Орлов А. Б. Изучение психологических предпосылок развития склонностей к профессионально-трудовой деятельности (на материале профтехучилищ): Автореф. Дис. ...канд. психологич. наук. — М., 1978, с. 13.

используют свои возможности, добиваются в жизни более высоких результатов.

Таким образом, интересы, склонности и цели личности, ее ответственность за результаты своей деятельности, самооценку и притязания можно считать основными психологическими характеристиками личности как субъекта деятельности. Характеризовать личность как субъект, т. е. с деятельной стороны, — это значит ответить на вопросы: каковы ее интересы и склонности, какие цели ставит она перед собой, насколько энергично стремится к их достижению, как она осознает и переживает свою ответственность за результаты своих действий, как оценивает свои возможности в данном виде деятельности. Это значит также определить, насколько творчески она действует, проявляет ли инициативу, какую занимает в жизни позицию.

Субъектом деятельности человек становится под влиянием социальной среды, обучения и воспитания, практично-деятельного участия в жизни общества. Роль социальной среды проявляется в том, что человек пользуется созданными обществом орудиями труда, накопленными знаниями, исторически выработанными способами действия. Успешно, по своему желанию изменять, например, предмет труда он может только в том случае, если владеет природой этого объекта, знаниями о его связях и закономерностях, способами воздействия на него, если обладает способностью преодолевать сопротивление этого объекта, т. е. волей. Усвоение этих знаний и способов, развитие воли происходят как в процессе обучения и воспитания, так и в процессе самой практической деятельности. Ведь посредством деятельности, и прежде всего трудовой, человек изменяет не только внешний мир, но и самого себя, свое сознание. Удовлетворяя в ходе практической деятельности свои потребности, человек одновременно производит другие потребности, интересы и цели, ради удовлетворения и достижения которых он вступает в новые отношения как с предметами природы, с созданными им вещами, так и с другими людьми. В ходе практики человек проверяет «действительность и мощь, посюсторонность своего мышления» (К. Маркс). Таким образом, можно сказать, что субъектом деятельности человек становится до некоторой степени благодаря собственной деятельности.

СКЛОННОСТЬ К ТРУДУ И УСЛОВИЯ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Одной из важнейших характеристик личности как субъекта трудовой деятельности является ее склонность заниматься трудом. Склонность, по В. Далю, — «охота, способность», склонный к чему-либо человек — «расположенный, способный, готовый к чему-то». В современной психологии под склонностью понимается стремление к определенной деятельности (К. К. Платонов). Роль склонности в становлении личности как субъекта труда настолько значительна, что одним из мотивов выбора той или иной профессии, как это показано в ряде исследований, является наличие склонности к соответствующей деятельности.

Как показывают накопленные в психологии факты, склонность является предпосылкой развития способностей, важнейшим фактором любой одаренности. Б. М. Теплов, например, считал, что «очень сильная, действенная и устойчивая склонность к какому-нибудь делу... обычно говорит о наличии важнейших способностей, связанных с этим делом»¹. Вот почему формирование способностей обычно предлагает начинать с воспитания у детей склонности к труду. Когда педагог проявляет интерес, любовь к работе, он самым образом влияет на одаренность»².

Что характерно для склонности к труду? В чем конкретно она проявляется? Обобщение описанных в литературе наблюдений свидетельствует о проявляющихся большую склонность к труду, показывает, что основные признаки ее следующие:

1) активность, «напряженная трата сил», которая, однако, не ведет к утомлению. «Его мозг нуждается не столько в отдыхе, сколько нуждается в работе»³, — пишет Н. С. Лейтес. «В одном учащемся. Он же отмечает у другого школьника наличие постоянной «нужды в усиленной умственной работе»⁴;

2) увлеченность делом, процессом работы и связан-

¹ Теплов Б. М. Психология. — М., 1952, с. 227.

² Лейтес Н. С. Склонность к труду как фактор одаренности. — Известия АПН РСФСР. М., 1950, вып. 25, с. 44.

³ Там же, с. 39.

⁴ Там же, с. 25.

ная с этим необыкновенная сосредоточенность душевных сил и необычайная продуктивность. У поэта возникает состояние, близкое к тому, которое переживает поэт, когда писал: «...и забываю мир»;

3) пристрастное отношение к осуществляемой деятельности, ее идеализация. Деятельность такого субъекта тесно связана с чувствами, окрашивается ими. Этим, по-видимому, объясняется завышенная оценка склонным к чему-то человеком тем или иных элементов своего труда, орудий, профессий в целом («С детства любил возиться с металлом», «Люблю слушать, как дышит земля», «Ни на какую другую не променяю свою профессию»). Склонный к какому-либо делу человек видит главным образом только его, только те достижения, которые связаны с ним. Само дело становится значимым для него.

Склонность к труду, увлечение им тесно связаны с общим психологическим обликом личности. На склонности обязательно лежит печать всей личности — ее отношения к миру, к самой себе. Становление склонности происходит по мере развития личности, ее качеств, потребностей, установок и целей. Особенно это очевидно в условиях творческой деятельности. Увлеченность в этой деятельности явно зависит от наличия таких качеств, как настойчивость, самостоятельность, стремление к совершенствованию, к оригинальности и др.

Каков вероятный физиологический механизм склонностей человека?

Начальная стадия склонности как процесса, по-видимому, возникает по механизму доминанты, открытому академиком А. А. Ухтомским. Суть его заключается в том, что один из потоков возбуждения становится господствующим (доминирующим), определяющим направленность всего организма, а все остальные импульсы, возникающие под влиянием внешних раздражений, не вызывают соответствующие им сенсомоторные реакции, а лишь подкрепляют эту «текущую рефлекторную установку», с одной стороны, и с еще большей силой тормозят все остальные рефлекторные реакции, с другой. В дальнейшем в результате повторения условий и интеграции соответствующих раздражителей возникает устойчивая функциональная система, которая и предопределяет «вектор поведения».

Значительное нарастание активности субъекта, мощности доминанты, по Ухтомскому, происходит вследствие взаимодействия организма со средой. Он писал: «В условиях нормального взаимоотношения со средой организм связан с ней наитеснейшим образом: чем больше он работает, тем больше он тащит на себе энергии из среды, забирает и вовлекает ее в свои процессы»¹.

Что касается динамических свойств склонности к чему-либо (высокая активность, большой запас энергии и др.), то они, по-видимому, как-то связаны с физиологическими свойствами типа нервной системы, которые в результате какого-то стечения жизненных обстоятельств получили удачное (с педагогической точки зрения) развитие.

Как формируется склонность к занятию определенным делом? При каких условиях всего успешнее происходит становление ее? Поскольку подлинная природа данного феномена еще неизвестна, на поставленные вопросы пока можно ответить лишь гипотетически.

В литературе обычно различают психологические и педагогические условия формирования склонности. В свою очередь первые рассматриваются как продукт формирующих влияний предшествующего обучения, воспитания и трудовой деятельности.

К существенным психологическим условиям становления склонностей по мнению Н. С. Лейтеса, специально изучавшего этот вопрос, относится формирование активности ребенка². Эта активность, как правило, в различные возрастные периоды имеет свою специфику и, что самое главное, различные свои объекты. Это означает, что в различные периоды развития ребенка увлекает в одной и той же деятельности различное ее содержание. В дошкольном возрасте, например, дети стремятся к деятельности ради нее самой, их активность еще не направлена на результаты этой деятельности.

В младшем школьном возрасте активность проявляется в непосредственной любознательности, в среднем школьном возрасте — в широте интересов, у старших школьников активность носит избирательный характер

¹ Ухтомский А. А. Собр. соч. — Л., 1950, т. 1, с. 306.

² Лейтес Н. С. Об изучении проблемы склонностей в русле идей Б. М. Теплова. — Вопросы психологии, 1976, № 5, с. 47.

и тесно связана с жизненными планами личности. В старших классах расположенность к отдельным учебным предметам может перерасти в увлеченность одной наукой или связанной с этим предметом профессией.

Вторым психологическим условием формирования склонностей, по Н. Лейтесу, является развитие саморегуляции личности ее управлением собой. В частности, эта саморегуляция «заключается прежде всего в том, что ребенок не упускает из виду цель своей деятельности, стремится управлять своими желаниями, сосредоточивает силы для преодоления трудностей и т. п.»¹. Наиболее ярко расположенность к сознательной саморегуляции выражена у старших школьников.

Выявлению психологических условий развития склонностей посвящена диссертация А. Б. Орлова². Такими предпосылками, по А. Б. Орлову, являются общий уровень развития мотивационно-потребностной сферы личности (доминирующие мотивы, цели, временные перспективы будущего, ответственность за результаты своих действий и другие психические образования) и содержание обучения.

Для учащихся, склонных к профессионально-трудовой деятельности, характерны, например, четкая дифференциация временных перспектив, большая спроецированность в будущее предметов потребностей и средств их достижения (6—12 лет), концентрация этих перспектив на одной предметной области («профессиональной деятельности»). Для учащихся с недостаточно развитым уровнем «потребностного отношения» к профессионально-трудовой деятельности свойственны «неразвитые перспективы»: дифференцированность намерений во времени приближается к нулю, они принимают вид непосредственных желаний; значительно укороченные перспективы — большинство «мотивационных линий» простирается в будущее не далее, чем на один год. Сфера досуга становится преобладающей областью проявления потребностей.

¹ Лейтес Н. С. Об изучении проблемы склонностей в русле идей Б. М. Теплова, с. 49.

² Орлов А. Б. Изучение психологических предпосылок развития склонностей к профессионально-трудовой деятельности (на материале профтехучилищ): Автореф. Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1979.

Такая же дифференциация тех же групп испытуемых наблюдалась и при изучении характера осмысления ими результатов своих действий, поступков. Для первых испытуемых характерна «внутренняя ответственность»: осмысливание этих результатов как следствия в значительной степени личных, контролируемых субъектом факторов — знаний, умений, способностей, силы воли и т. п. Для вторых — «внешняя ответственность»: зона внутренних контролируемых событий (т. е. контролируемых самим учащимся) включает половину или меньшую часть событий в сфере профессиональной деятельности. Успешность или неуспешность результатов действий приписывается неконтролируемым факторам, таким, как случай, судьба и т. п.

Из внешних, педагогических условий формирования склонности основными, по-видимому, являются включение ребенка в соответствующую деятельность, организация в ней успехов и четких перспектив. Здесь можно привести слова Ф. Энгельса: «Если крестьянин овладевает землей, а городской ремесленник — своим ремеслом, то в такой же степени земля овладевает крестьянином, а ремесло — ремесленником»¹.

В связи с тем, что пробуждение склонностей тесно связано с потребностями, установками, целями личности, важная роль в стимулировании развития склонности принадлежит такой организации труда, при которой эти потребности, установки, цели и другие мотивы человека достаточно полно реализуются. Это прежде всего потребность школьника быть взрослым, потребности в достижениях и общественном признании, наконец, потребность в положительных чувствах². Наблюдения показывают, что даже эпизодическое удовлетворение какой-либо сильной потребности ребенка может вызвать у него увлечение соответствующей профессией. Проиллюстрируем сказанное на примере потребности подростка стать взрослым, выполнять его роль.

«Когда я была в 5 классе, — пишет в своем сочинении «Мои размышления о будущей профессии» ученица 8 класса, — то я уже тогда научилась ставить банки.

¹ Энгельс Ф. Анти-Дюринг. — М., 1973, с. 296.

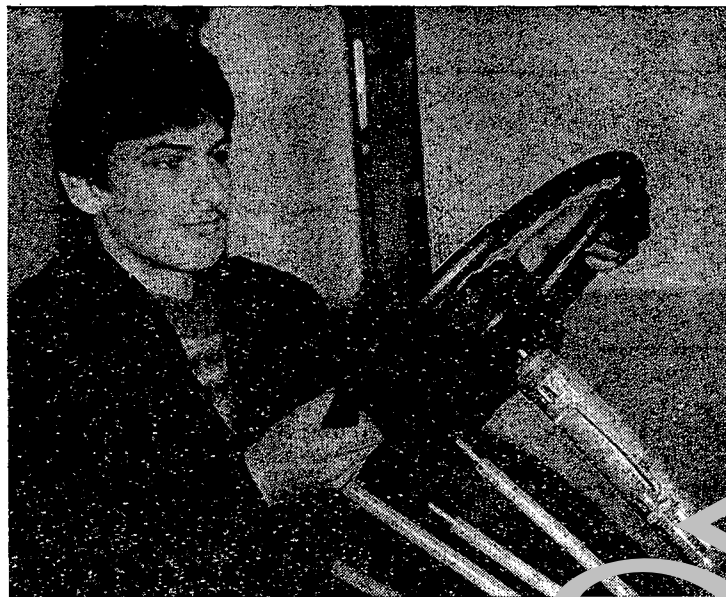
² К сожалению, эта потребность почему-то не обозначена ни в одном учебнике психологии. Между тем она существует, более того, формирование ее является одной из целей воспитания.

Все меня звали «маленькой врачихой». И когда ставила их бабушке или маме, то я представляла себя взрослым врачом в белом, как мел, халате и была очень рада. Но когда я возвращалась из своих представлений, то мне очень было грустно, что никакого белого халата на мне не было и я не была ни взрослая и ни врач, а та же самая пятиклассница. Любовь к медицине мне привила врач Ада Максимовна. Она была добрая, отзывчивая и вообще она очень хорошая человек. Я хочу быть похожей на Аду Максимовну». Характерно, что ученица вспоминает самые ценные те переживания, которые она испытала выполняя простейшие обязанности медицинского работника.

Поскольку склонность к труду тесно связана с чувствами, более того, по мнению некоторых авторов, эмоциональный компонент по сравнению с другими преобладает в ней (К. К. Платонов, Н. С. Лейтес), для ее формирования необходимо максимально стимулировать переживание школьниками положительных чувств в процессе овладения тем или иным видом трудовой деятельности. Дозируя задания и требования, предъявляемые к школьнику с учетом его возможностей и достижений в трудовом обучении, постоянно оценивая результаты его усилий, можно вызвать у него такие практические чувства, как радость от самой деятельности, от проявленных усилий, удовлетворение от результатов. Благодаря этим чувствам ребенок крепко «прикипает к делу», а дело «крепко овладевает» им. Объекты чувств становятся для школьника привлекательными и предпочтительными.

ОСОЗНАНИЕ И ОЦЕНКА ШКОЛЬНИКОМ СВОИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ В ТРУДЕ И ТРУДОВОМ ОБУЧЕНИИ

Одной из основных характеристик личности как субъекта труда, как было отмечено, является то, что она осознает и оценивает себя как деятеля. Выбирая ту или иную цель, человек обязательно оценивает ее осуществимость, соотносит трудности ее достижения со своими силами. Под влиянием практики у человека складывается вполне определенное отношение к самому себе, самооценка своих сил и возможностей и основанный на нем уровень притязаний. В дальнейшем эта самооценка и уровень притязаний в порядке обратного влияния начи-



В процессе трудовой деятельности школьник познает самого себя, кто он есть и что он может. На снимке школьник 10 класса занимается на занятии по вождению трактора (Лысковский ВПК Минской обл.).

нают регулировать поведение человека в соответствующих или сходных условиях.

Кроме регулирующей самооценка выполняет еще побудительную и прогностическую функции. Поскольку в ней отражаются представления не только о том, что уже достигнуто, но и о потенциальных возможностях, о том, к чему человек стремится, каким он хочет быть, самооценка побуждает его к проектированию своего будущего и к осознанию своих жизненных перспектив.

Формирование интересов, склонностей, самооценки и уровня притязаний и начинается становление личности как субъекта деятельности. Изучая интересы, склонности, самооценку и уровень притязаний человека в том или ином виде деятельности, следовательно, можно проникнуть в механизм формирования его как субъекта этой деятельности.

Исходя из этих общих положений, попытаемся выяснить особенности оценивания школьниками своих воз-

можностей в трудовом обучении и источники этой самооценки.

Изучение самооценки школьников в условиях учебной деятельности (работы Л. И. Божович и Л. С. Славвиной, А. В. Захаровой, А. И. Липкиной и Л. А. Губак, В. Ф. Сафина и др.) позволило выявить следующие основные ее свойства: уровень устойчивости, динамичность, адекватность (соответствие ее оценке товарищей, педагогов), перенос регулирующей, побудительной и прогностической функций самооценки, естественно, зависят от степени развития этих свойств.

Олако названные свойства самооценки, как и ее функции вообще, изучены пока недостаточно. Так, например, неясно, какая самооценка имеет оптимальное значение для развития личности. Ряд авторов, например, считают, что адекватной, т. е. оптимальной самооценкой является та, которая совпадает с оценкой товарищей и педагогов¹. Этой же точки зрения придерживаются и авторы учебника по общей психологии². Считается, что в противном случае возникающее противоречие (между самооценкой индивида и оценкой других лиц) обязательно приводит к аффективным переживаниям, к отрицанию неуспеха. Личность либо вообще отрицает его, либо приписывает его не зависящим от нее обстоятельствам. Развивается склонность к преувеличенным и неадекватным реакциям, дети становятся обидчивыми, агрессивными, недоверчивыми, упрямыми. Но, как показывают исследования Л. И. Божович и наши собственные, случаи такого антагонистического противоречия между самооценкой и оценкой окружающих не типичны³. Наоборот, несколько завышенная самооценка играет поло-

¹ Лысенко Н. И. Соотношение самооценки и объективной оценки качеств личности студента-общественника. — В кн.: Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга /Отв. ред. А. А. Бодалев. Краснодар, 1975; Мешковская О. П. Значение самооценки в профессиональном самоопределении учащегося. — Советская педагогика, 1976, № 6.

² Общая психология/Под ред. А. В. Петровского. — М., 1976, с. 128.

³ Божович Л. И., Славина Л. С. Случаи неправильных взаимоотношений ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности. — Вопросы психологии, 1976, № 1; Иващенко Ф. И. Особенности самооценки старшеклассников в трудовом обучении. — Вопросы психологии, 1978, № 5.

жительную роль в формировании личности как субъекта деятельности.

Как правило, наряду с обобщенной самооценкой у человека имеются и частные самооценки, которые связаны с конкретными видами деятельности¹. Существование же они могут развиваться неравномерно². Неравномерность развития частных самооценок — еще одно свойство самооценок одной и той же личности, что имеет существенное значение в трудовом воспитании. Поэтому есть необходимость привести соответствующие экспериментальные материалы.

Нами было предпринято исследование различий между самооценками одних и тех же школьников в учебной и трудовой деятельности.

Было проведено две серии опытов. В первой учащиеся 9—10 классов трех сельских школ (Любанской средней школы Минской обл., Гадиловичской и Беличской средних школ Гомельской области) и трех городских школ (38, 96, 128 г. Минска), работавшие в лагере труда и отдыха и в учебно-производственном комбинате (всего 165 человек), оценивали и обосновывали правильность (с их точки зрения) следующих утверждений: 1) «Как учащийся учится, так обычно он и трудится. Различий в учебных и трудовых успехах не бывает»; 2) «Если учащийся не справляется с учением, то это не значит, что он не может успешно трудиться. Успехи в труде при этом вполне возможны»; 3) «Если учащийся не справляется с производственными заданиями, то это не значит, что он не может успешно учиться. Учебные успехи при этом вполне возможны». Для сравнения эти утверждения оценивали также опытные педагоги — преподаватели средних школ (всего 64 человека).

Во второй серии опытов самооценки испытуемых исследовались с помощью специальной методики, суть которой составляет оценка себя через сравнение с другими. Испытуемым — учащимся двух десятых классов с производственным обучением (всего 52 человека) — предлагалось оценить по сравнению со своими успехи других учащихся в выполнении производственных заданий и ов-

¹ Ивашенко Ф. И. Различия притязаний в учении и труде как условие развития личности школьника. — В сб.: Психологические основы управления воспитанием и обучением. Минск, 1976.

² Там же.

ладении профессией (в дальнейшем мы будем называть эту деятельность «трудовой»). Для этого они должны были отметить в списке учащихся своего класса тех, кто трудится более успешно, чем они сами. Через 3 месяца те же испытуемые и тем же способом оценивали свои достижения по общеобразовательным предметам. Таким образом, испытуемые оценивали не только других, но и самого себя, так как каждый учащийся он располагал впереди а других — после себя. Но эта самооценка проводилась не прямо, а косвенно. На основе ответов учащихся затем определялись ранговые места испытуемого по самооценке (по числу учащихся, которых он поставил впереди себя) и по оценке (по числу соучеников, которые оценивали его успехи выше своих, т. е. поставили его впереди себя).

Рассмотрим полученные результаты по каждой серии в отдельности.

Большинство учащихся не согласно с первым утверждением и считает, что различия между учебными и трудовыми достижениями вполне возможны (83,7% от общего числа). Из опытных педагогов с этим утверждением не согласны 68,6%. В отличие от учащихся их оценки более дифференцированы и сопровождались большим количеством оговорок.

При отсутствии успехов в учении, по мнению испытуемых, высокие достижения в труде вполне возможны, и наоборот, если учащийся недостаточно успешно овладевает профессией, не справляется с производственными заданиями, успехи по общеобразовательным предметам при этом вполне возможны (соответственно 95,2 и 71%). Примерно так же оптимистические оценивают возможности учащихся и опытные педагоги (соответственно 93,6 и 54,6%). Такое совпадение основных тенденций в ответах учащихся и опытных педагогов свидетельствует о том, что старшеклассники не без оснований оценивают по-разному достижения в различных видах деятельности.

Та же тенденция — дифференцированное отношение к возможностям в различных видах деятельности (в данном случае в труде и учении) наблюдалась и во второй серии опытов, когда испытуемые сравнивали свои достижения с успехами соучеников. Рассмотрим в связи с этим рис.1, на котором изображен график ранговых

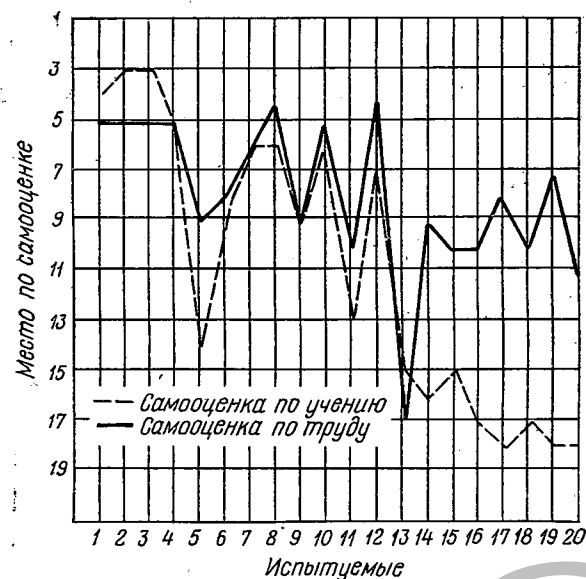


Рис. 1. Соотношение самооценок по учению и труду.

мест учащихся одного из 10 классов (они определялись, как уже говорилось, по самооценке учащихся).

Как показывает график самооценки одного и того же учащегося по двум видам деятельности не совпадают. Причем в большинстве случаев самооценка по труду выше, чем по учению (у 17 человек из 20). У некоторых испытуемых (№ 14-20) она выше почти в полтора-два раза. Только в 4 случаях она ниже самооценки по учению. Аналогичное соотношение наблюдалось и в другом 10 классе у 18 человек из 29 самооценка по труду выше, чем по учению, и только у 8 человек — ниже. О том же говорит и усреднение ранговых мест. Так, по трудовой деятельности в первом классе среднее ранговое место находится между 6 и 7 местом, а по учебной — между 10 и 11, а во втором классе — соответственно между 8 и 9 и 10 и 11. Следовательно, во время занятий по труду отношение многих учащихся к себе более оптимистическое, они более уверены в своих силах, чем на уроках по общеобразовательным предметам.

Дальнейший анализ различий между самооценками

в труде и учении показал, что они тесно связаны с успехами учащихся по общеобразовательным предметам, а именно: чем ниже успеваемость школьников по общеобразовательным предметам, тем относительно выше его самооценка по труду. По-видимому, здесь имеет место компенсаторная реакция на низкие показатели по успеваемости.

Таким образом, основные результаты первой и второй серии опытов полностью совпали. И в первой и во второй серии отчетливо обнаружилась дифференцированное отношение учащихся к своим возможностям в различных видах деятельности.

Возникает вопрос, насколько дифференцированно оценивают возможности учащихся их товарищи и учителя. На рис. 2 приводится график оценок достижений по учению и труду каждого учащегося (того же десятого класса, что и на рис. 1).

Трудно заметить, что здесь расхождение между оценками менее значительное, чем между самооценками тех же испытуемых: кривая оценок по труду во многих случаях повторяет кривую оценок по учению. Только в четырех случаях эти оценки значительно расходятся (по поводу испытуемых № 4—6 и 9).

Следовательно, соученики менее дифференцированно (чем сами учащиеся) оценивают возможности своих товарищей в различных видах деятельности. По-видимому, здесь сказывается влияние стереотипизации, когда успехи в одной деятельности произвольно отождествляются с достижениями в другой («как трудится, так и учится»).

Та же тенденция наблюдается и в оценивании преподавателями успехов учащихся по труду и по общеобразовательным предметам.

Как уже отмечалось, некоторые психологи рассматривают завышенную самооценку только в негативном плане: считают ее источником аффективных состояний, причиной конфликтного поведения. В связи с этим мы провели новое исследование самооценок в восьми учебных группах двух УПК (в Гадилевичском Рогачевского района и Фрунзенском г. Минска) и проанализировали состояние взаимоотношений в тех двух группах, где наблюдалось наибольшее количество испытуемых с особенно высокой самооценкой (каждая группа состояла

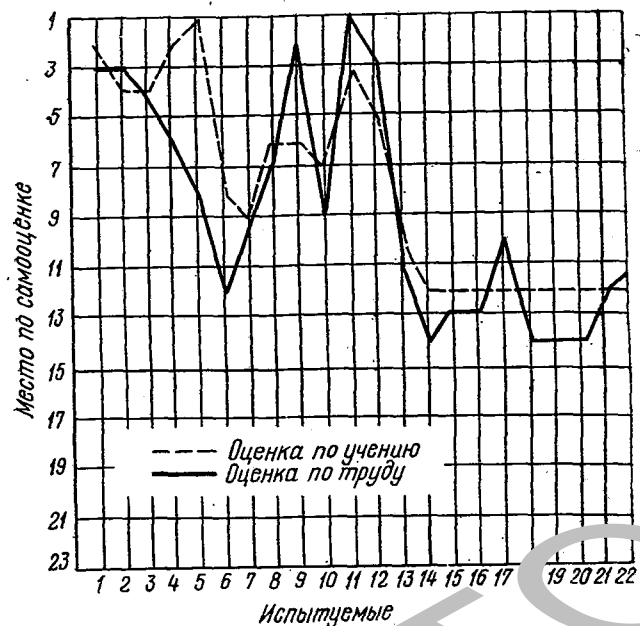


Рис. 2. Соотношение оценок соучеников по учению и труду.

из учащихся одного (того же класса) ¹. В одной из них на второе-третье места поставили себя девять человек (из 15), в другой — восемь (из 13). Двум преподавателям (классному руководителю и учителю, который в последнее время руководил производственной практикой учащихся) было предложено провести наблюдения по специально составленному плану. Оказалось, что какого-либо благоприятного влияния в этих классах, в частности напряженности во взаимоотношениях учащихся, они не обнаружили. Следовательно, соперничество в этих классах (а его не может не быть при таком большом числе испытуемых с высокой самооценкой) существует в допустимых пределах, скорее всего носит характер негласного соревнования и не ведет к нарушению взаимоотношений с соучениками, к каким-либо неадекватным формам поведения.

¹Иващенко Ф. И. Особенности самооценки старшеклассников в трудовом обучении. — Вопросы психологии, 1978, № 5.

Какую же роль выполняет завышенная самооценка в поведении учащегося?

Следует отметить, что завышение самооценки в психологических исследованиях встречается довольно часто. По данным разных авторов число испытуемых с такими оценками составляет от 45 до 68%, причем не только среди школьников, но и среди студентов. По-видимому, завышение самооценки (по сравнению с оценкой соучеников) объясняется тем, что она включает в себя не только оценки уже достигнутого (и что обычно оценивают другие), но и то, что личность стремится достичь, ее нереализованные стремления и цели. Включенность в самооценку таких стремлений и целей в свою очередь придает ей удивительную силу. Как гласит древнее изречение, «желающего судьба ведет, нежелающего — тащит».

Побудительной роли несколько завышенной самооценки свидетельствуют многие факты самовоспитания, случаи, когда, например, отстающий школьник улучшает свою успеваемость, а хорошо успевающий становится отличником. Ведь во всех этих случаях у учащегося обязательно должно быть желание стать лучше, чем был до сих пор, а следовательно, и несоответствие между притязаниями учащегося и тем, как его оценивают окружающие. Если бы завышенная самооценка играла только отрицательную роль в формировании личности, она бы не встречалась так часто, как это имело место в экспериментах. И тем более она не могла бы сохраниться до студенческого возраста.

Поэтому не всякую завышенную самооценку следует считать неадекватной. Необходимо учитывать не только совпадение ее с оценкой педагога или соучеников, но и доступность для реализации связанных с ней притязаний, активность самой личности. Это значит, что надо учитывать не только наличие у субъекта соответствующих знаний, умений и навыков, но и его потенциальные возможности (способности, волю). Проявление учащимся активности в условиях неуспеха, как показывают специальные исследования, прямо зависит от уровня развития у него волевых качеств ¹. Самооценка, не подкреп-

¹Семина В. Н. Уровень притязания и активность школьников-подростков в учебной деятельности. — В кн.: Вопросы психологии личности: Вып. 2/Под ред. В. И. Селиванова. Рязань, 1975.

ленная активностью самого ученика, является, образно говоря, «пустой субъективностью», останется «благим намерением».

Сказанное, конечно, не означает, что при определенных условиях завышенная самооценка не может влиять отрицательно на формирование личности. Такое влияние, как это показано в уже упоминавшемся исследовании Л. И. Божович и Л. С. Славиной, она может оказать на тех учащихся, у которых ограничены возможности улучшения своих достижений и недостаточно развиты волевые качества.

На основе приведенных фактов можно сделать следующие выводы.

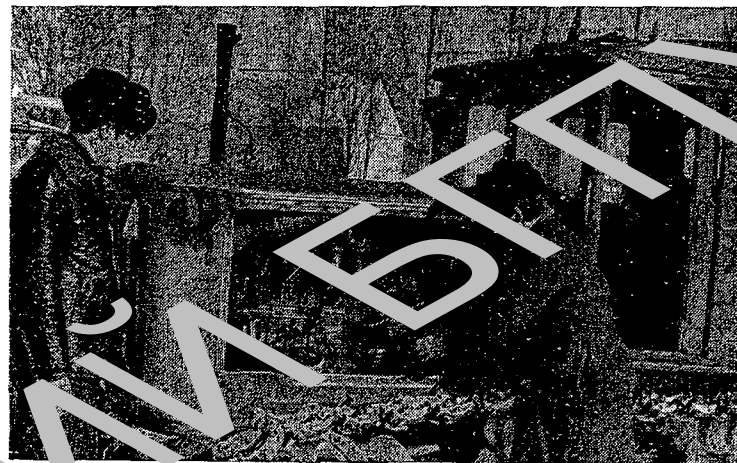
Учащиеся, как правило, дифференцированно оценивают свои возможности в различных видах деятельности. В большинстве случаев самооценка учащихся по труду выше, чем по учению. Особенно заметно это различие у слабо- и среднеуспевающих учащихся, они более дифференцированно относятся к своим возможностям в учении и в труде.

По сравнению с самооценкой учащихся педагоги и родители оценивают их возможности в различных видах деятельности менее дифференцированно, они более склонны отождествлять их успехи, например, в учении и труде.

Некоторое завышение самооценки (по сравнению с оценкой товарищей и педагогов), по видимому, имеет положительное значение для формирования личности. Можно предположить, что именно это побуждает некоторых учащихся к улучшению собственных результатов, к постановке новых целей и перспектив.

ФОРМИРОВАНИЕ И ИЗМЕНЕНИЕ САМООЦЕНКИ. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЕЕ В ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ

Как видно из предыдущего, роль сложившейся самооценки в формировании личности как субъекта деятельности исключительно велика. С самооценкой связана уверенность личности в своих силах и возможностях, в успешном исходе предпринимаемых дел. В свою очередь уверенность в успехе поддерживает соответствующий уровень притязаний и способствует его формированию. Таким образом, воздействуя на само-



Пробитие воих сил. На снимке: ученик 9 кл. В. Подгариков самостоятельно готовит двигатель к запуску (Гадиловичский ГПК Гомельской обл.).

оценку, изменяя ее, можно поднять уровень притязаний личности в той или иной деятельности (учебной, трудовой и др.). В связи с этим представляет большой теоретический и практический интерес изучение условий, влияющих на становление и изменение самооценки.

Таковыми важнейшими педагогическими и психологическими условиями, как показывают исследования, проведенные на материале учебной деятельности школьников, являются оценки педагога и коллектива, к которому принадлежит школьник, переживание успеха, а также те приемы и методы воспитания, которые прямо или косвенно изменяют социальную позицию ребенка, его отношение к учебной деятельности.

Роль педагогической оценки в формировании личности школьника, в том числе и его самооценки, впервые исследовал Б. Г. Ананьев. Им было отмечено, что одним из существенных мотивов, ориентирующих и стимулирующих учебную деятельность учащихся, является оценка учителя. Воздействие оценки на развитие учащихся, по мнению Б. Г. Ананьева, осуществляется в двух направлениях: а) ориентирующем, воздействующем на умственную работу школьника, содействующем осознанию им достигнутого уровня усвоения; б) стимулирующем, воз-



Первое производственное задание. На снимке учащиеся 10 кл. СШ № 126 г. Минска. А. Иванцов принимает участие в выполнении задания завода холодильников (Лужанский УПК).

действующим посредством переживания успеха и неуспеха на аффективную сферу учащегося, на формирование его притязаний, намерений, поступков¹.

Такою же основой является и оценка коллектива. Личность, будучи связанной тысячами нитей с другими людьми, так или иначе считается с их мнением, заимствует их идеалы, духовные ценности, интересы. Исследования Е. В. Щедриной показали, что оценка, мнение различных членов коллектива неодинаково значимы для личности: оценкой, мнением одних она дорожит, ориентируется на них, а оценка других для нее безразлична. Этот референтный для личности круг и определяет во многом ее отношение к самой себе².

Особенно большая роль в становлении и изменении

¹ Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. — М., 1980, т. 2, с. 131.

² Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. — М., 1978, с. 113—115.

самооценки принадлежит переживанию успеха, связанного с достижением цели. Оценка школьником своих возможностей или личностных качеств необходима для дальнейшей деятельности, под влиянием повторяющегося успеха повышается, при неоднократных неудачах, наоборот, эта оценка снижается, с ней и уверенность в достижении соответствующих целей. Достижение трудных, но посильных для человека целей, как правило, повышает уровень дальнейших его притязаний, готовности брать за более трудные задачи. Вследствие переживания успеха происходит максимальная мобилизация внутренних резервов личности.

Само переживание успеха или неуспеха, как было установлено экспериментальными исследованиями школы К. Личина (Дембо, Хоппе, Фаянс и др.), зависит от того, на какой уровень достижений ориентируется личность, какие по сложности она ставит перед собой цели — легкие или трудные. Заведомо легкие или заведомо трудные цели, как правило, не порождают чувства успеха или неуспеха¹.

Переживание успеха и неуспеха обуславливается и тем, насколько достигнутый результат соответствует социальным нормам достижений (например, критериям отметки, принятым обязательствам, нормам выработки и т. д.), а также нормам, которые разделяет референтная группа.

Переживание успеха и неуспеха зависит также и от индивидуальных особенностей человека, от его темперамента и свойств личности. Так, например, у высокотревожных и интровертивных² преобладает стремление избежать неудачи. У низкотревожных и экстравертивных³

¹ Hoppe F. Erfolg und Mißerfolg. — Psychologische Forschung. 1930, v. 14.

² Интроверсия означает такой тип психической деятельности, при которой интерес направлен внутрь субъекта. Интровертивный человек имеет тенденцию планировать свои действия заранее, несколько пессимистичен, не доверяет внезапным побуждениям. Такое поведение некоторые психологи связывают с типом нервной системы, для которой характерны слабость и динамичность возбуждения.

³ Экстраверсия — движение интереса вовне, от субъекта к объекту. Экстравертивный человек импульсивен, оптимистичен, действует под влиянием момента, с риском. Предпочитает движение и действие. (Краткий психологический словарь-хрестоматия / Сост. Б. М. Петров. Под ред. К. К. Платонова. — М., 1974, с. 123).

преобладает стремление к успеху. Преобладание какой-либо из этих сторон мотива зависит также от свойств личности. В основе стремления добиться успеха может лежать желание человека испытать или утвердить ценность своей личности. В других случаях в основе этого стремления может лежать желание добиться социально значимого результата — стремление создать что-то ценное для людей. При этом личность стремится избежать неудачи¹.

Проведенное в начальных классах СШ № 213 г. Москвы экспериментальное обучение и воспитание показало, что изменение самооценки неуспевающего ученика можно вызвать через изменение его социальной позиции, поставив его из привычной позиции слабого, отстающего, ущербного в позицию «учителя», в позицию более сильного, более знающего, способного обучать другого и оценивать его достижения. Так, если доверить такому школьнику (под руководством педагога) проводить дополнительные занятия с отстающими из младшего класса, то изменятся и его собственная успеваемость и самооценка².

Эффективным является и сравнение ребенка с другими, а также с самим собой (теперь же его достижения сравниваются с предыдущими). Сравнение успехов учащегося с успехами или неудачами другого равного ему по возможностям (способностям), но достигающего в учении других результатов за счет старательности, дисциплинированности, вызывая с его стороны дополнительные старания, стимулирует его работу над самим собой. Аналогичные результаты были получены и в тех случаях, когда ребенка сравнивали с ним самим в другом период. Менее эффективным было сопоставление результатов ученика с результатами хорошо успевающих. Между тем на практике этот вид сравнения используется учителями чаще всего.

Названные условия, естественно, могут быть использованы для формирования самооценки школьников и в других видах деятельности, в том числе и трудовой.

Изложим теперь те факты, которые получены нами

¹ Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. — Пермь, 1971, с. 94.

² Липкина А. И. Самооценка школьника. — М., 1976, с. 54—64.

при изучении оценки и самооценки учащихся в трудовом обучении и которые имеют отношение к проблемам формирования самооценки.

Анализ аргументации 165 учащихся в пользу или против того или иного утверждения (см. с. 86) показывает, что оценка возможностей (как своих, так и товарищей) сформировалась главным образом под влиянием осознания результатов в учении, производственной практике и труде. Тем опрашиваемые чаще всего подтверждали свое согласие или несогласие с утверждением ссылкой на наблюдения за достижениями товарищей и своими собственными в классе, лагере труда и отдыха, учебно-производственном комбинате, а также на наблюдения за трудовой биографией вчерашних выпускников (9 ответов). Из этой группы ответов типичны такие:

— С первым мнением я не согласен. Например, успехи Василия К. в учебе не очень хорошие, но в работе он хороший труженик. Все задания в лагере труда и отдыха он выполняет на «отлично».

— Со вторым мнением согласен. Бывший ученик нашей школы — Гродников Иван — в школе учился неважно, а теперь в совхозе работает хорошо, является лучшим рационализатором.

На втором месте находятся ссылки учащихся на положение о том, что у одного и того же человека различные способности развиты неодинаково (51 ответ).

Многие (41 человек) обосновывают свой ответ неодинаковым отношением школьника к учению и труду:

— Может быть учащемуся лень или скучно учиться. Он не работает дома и на уроках и попадает в число неуспевающих. Но это не значит, что он не может хорошо учиться.

— Со вторым мнением я вполне согласен. Есть люди, которые учиться не хотят, а к технике их тянет. Они лучше разбираются в моторе, чем в литературе или истории.

Кроме упомянутых доводов, некоторые обосновывают свое мнение также различиями в умственном и физическом развитии учащихся (соответственно 7 и 9 ответов). Наконец, встречается и такой довод, как стремление школьника проявить себя в новой сфере деятельности, компенсировать свои «потери» в учении успехами в труде (7 ответов).

Из этих данных хорошо видно, что многие старшеклассники уже осознают зависимость успехов от того или иного отношения к учению и труду. Однако есть немало и таких школьников, которые связывают успехи (как свои, так и товарищей) в учении и в труде лишь со способностями и тем самым недооценивают роль собственных усилий.

Одним из свойств самооценки является ее перенос с одной деятельности на другую. Это свойство может и должно быть использовано в целях поднятия притязаний школьника в том виде деятельности, где у него невысокие достижения. Решение этой задачи облегчается тем, что многие школьники, как было показано в предыдущем параграфе, дифференцированно относятся к оценке своих возможностей в различных видах деятельности, стремятся к компенсации, т. е. к возмещению низких результатов в одной деятельности более высокими достижениями в другой.

Психологическую сущность компенсации и ее механизмы, составляющие изживание недостатков, заложенных в резервах внешними, переключение целей или видов деятельности¹. Ее значение состоит в том, что она помогает перестроить психику человека, изменить его установки, мобилизовать внутренние ресурсы личности.

Об использовании учащимися компенсации для возмещения низких достижений в учении более высокими достижениями в других видах деятельности свидетельствуют следующие высказывания, полученные нами при опросе по поводу утверждений о возможностях школьников в учении и труде.

— Большинство учащихся плохо учатся, но хорошо работают. Они понимают, что в чем-либо нужно отличиться, не в учебе, так в труде.

— Со вторым мнением согласен. Если учащийся не справляется с учением, то он старается хорошо работать. Михаил Б. учится плохо, а работать старается хорошо.

— Есть такие люди, которым не дается учение. Он идет работать на завод или фабрику и хочет показать, что он также достойный человек.

¹ Левитов Н. Д. Проблема компенсации в психологии. — В кн.: Способности и интересы/Под ред. Н. Д. Левитова и В. А. Крутецкого. М., 1962, с. 199.

Опытные педагоги обычно замечают эту компенсаторную деятельность учащихся и стараются использовать ее в воспитательных целях. В связи с этим следует сослаться на опыт Любанской СШ Вилейского района Минской области.

Ученица 10 класса Светлана Ш. успевала на «3» и «4». Старательная, но с учебой у нее не все получалось. В лагере труда и отдыха работала исключительно хорошо, принимала активное участие в общественной работе. За отличную работу была награждена туристской путевкой в Москву. Учитывая ее отношение к труду, активное участие в делах коллектива, по рекомендации класса ее приняли в комсомол. Характерно, что в 5 классе из-за трудностей по общеобразовательным предметам ее не приняли в школу. В лагере труда и отдыха, — говорит преподаватель труда М. С. Барташевич, — Светлана нашла себя.

В одном из 10-х классов этой школы, по словам начальника лагеря труда и отдыха преподавателя математики Ю. А. Климович, у восьми учащихся (из 30) успехи по трудовому обучению выше, чем достижения по общеобразовательным предметам. Классный руководитель и комсомольский актив обычно стараются учесть успехи в труде этих учащихся для изменения их отношения к учению. Поручения в лагере (по организации полевых работ, спортивных мероприятий и др.) даются главным образом тем, кто по трудовому обучению и в общественно полезном труде имеет более высокие достижения, чем в учении. Такое распределение поручений, как правило, меняет к лучшему позицию этих школьников в классном коллективе и, что особенно важно, косвенно влияет на их отношение к учению.

Однако на практике компенсация как средство мобилизации ресурсов школьника используется редко. Да и приемы стимуляции ее почти не разработаны. Основной целью этих приемов, по-видимому, должно быть осознание школьником противоречия между соответствующими самооценками, внушение ему уверенности в возможности добиться большего и в другой деятельности.

Становится очевидным, что и сам педагог должен дифференцированно подходить не только к различным учащимся, но и к оценке возможностей одного и того же школьника в различных видах деятельности.

В соответствии со сказанным мы считаем, что такое положение, когда одних и тех же учащихся по-разному оценивают учителя школы и мастера производственного обучения, не является недостатком. Наоборот, при единообразии их мнений возможности для использования учащимися компенсации значительно сужаются.

Важным педагогическим условием формирования достаточно высокой и обоснованной самооценки школьника является расширение круга его деятельности.

В одной из учебных групп десятиклассников в межшкольном производственном комбинате в д. Гадилевичи Рогачевского района Гомельской области с помощью социометрического выбора были сформированы две условные группы: одна для участия в олимпиаде по общеобразовательным предметам, а вторая — в конкурсе механизаторов (каждая в составе 5 человек). Учащиеся предложили соответственно 8 и 7 кандидатов. Характерно, что только 4 человека были названы учащимися для включения в обе группы. Остальные 7 человек распределились так: в группу для участия в олимпиаде — 4 и в группу механизаторов — 3. Последних трех человек во вторую группу предложили включить соответственно 3, 10 и 13 человек. Характерно, что двое из этих трех учащихся и сами предложили свои кандидатуры для включения в эту группу. Таким образом, эти двое смогли получить в группе такое высокое признание только благодаря введению в школе трудового обучения.

А вот второй пример, который подтверждает справедливость выдвинутого выше тезиса о необходимости расширять круг деятельности учащихся, у которых недостаточно высокая самооценка в учении.

Во Фрунзском УПК г. Минска мы опросили три учебные группы девятиклассников об их любимом деле, в котором они имеют самые высокие успехи. 56 человек назвали 25 различных дел. Затем им было предложено указать фамилии тех учащихся (из своей группы или класса), которые в названном ими деле имели успехи выше их собственных. Оказалось, что 48 (из 56) считают, что им нет равных в классе (или группе), или же поставили себя на 2-е место. Остальные 8 человек поставили себя на 3-е или 4-е места.

Характерно, что наибольшее число учеников нашли свое любимое дело в школьных кружках, спортивных

секциях или музыкальных ансамблях школы (14 ответов). Несколько меньше учащихся назвали его в учебно-производственном комбинате или на участках труда младших классов (11) и на занятиях во внешкольных учреждениях — в музыкальной школе, Доме пионеров, школах юных физиков, химиков или математиков (11 ответов). «Главное дело» восьми учащихся связано с изучением общеобразовательных предметов. Два человека свое любимое дело назвали в работе лагеря труда и отдыха. Остальные 10 человек назвали дела, которые не связаны с организованным обучением в школе, на УПК или во внешкольных детских учреждениях.

Анализируя результаты этого опроса в целом, можно сказать, что взятые в каком-то одном виде деятельности учащиеся очень разные, но в разных видах — они все считают себя первыми, имеют основания гордиться чем-то. Таким образом, расширяя круг деятельности школьников, мы тем самым увеличиваем возможность для проявления их способностей и умений. В. А. Сухомлинский в одной из своих книг писал: «Если вы хотите, чтобы в школе царил дух одухотворенности трудом, чтобы каждый стремился к утверждению своей доблести, — помогите каждому, буквально каждому питомцу стать главным в каком-то деле». Теорию формирования и повышения личности он считал «педагогической целью».

В формировании новой самооценки большая роль принадлежит осознанию школьниками своих достижений, наблюдениям за успехами товарищей, а также бывших выпускников. Многие старшеклассники уже осознают роль того или иного отношения к делу, свою ответственность за успехи в этом деле. Следовательно, это обстоятельство может быть использовано при формировании новой самооценки (например, через стимулирование активности ученика, более критического отношения к себе и другими способами).

Одним из важных педагогических условий формирования у школьника высокой и обоснованной самооценки является расширение круга его деятельности. Благодаря этому увеличиваются возможности для достижения новых успехов. Используя компенсаторные действия учащегося, педагог может поднять его самооценку и связанный с ней уровень притязаний в других видах деятельности.

ОСОЗНАНИЕ И ПОСТАНОВКА ШКОЛЬНИКОМ ТРУДОВОЙ ЦЕЛИ

Важнейшей характеристикой субъекта деятельности, как было отмечено выше, является осознание и постановка им целей (целеполагание). Поэтому развитие процесса целеполагания у школьника можно считать одним из путей формирования его как субъекта деятельности. Такая роль этого процесса объясняется сущностью самой цели, которая выступает как основная детерминанта функционирования и развития психики. По словам К. Маркса, цель как закон определяет способ и характер действий человека. Цель организует всю систему психических процессов и состояний, включенных в ту или иную деятельность¹. Выбирая и осуществляя цель, человек наиболее полно выражает самого себя. Не случайно говорится, что человек есть не что иное, как ряд его поступков.

Целеполагание как процесс состоит из следующих основных звеньев: осознание и выделение цели из объективных обстоятельств (создание образа будущего результата), поиск средств ее достижения и реализация цели. Реализация цели выделена в этот процесс потому, что в самой деятельности происходит апробация цели, ее «предметное наполнение» (А. Н. Леонтьев).

Побуждением постановки цели, как известно, является испытываемый человеком потребность в чем-либо. Но чтобы человек начал действовать, он должен узнать, выделить в окружающей среде тот объект, который может удовлетворить эту потребность, непосредственно или опосредованно. Таким же побуждением может стать задача, которую ставят перед человеком другие лица. Но в этом случае цель осознается и выделяется менее четко и с большим трудом.

Выбор целей, как показывают исследования, — процесс строго детерминированный.

Во-первых, цели не изобретаются, а задаются объективными обстоятельствами, берутся извне. «На деле, — писал В. И. Ленин, — цели человека порождены объективным миром и предполагают его, — находят его, как

¹ Ломов Б. Ф. О путях развития психологии. — Вопросы психологии, 1978, № 5, с. 38.

данное, наличное. Но кажется человеку, что эти цели вне мира взяты, от мира независимы («свобода»)»¹. Активное, деятельное отношение человека в этом случае проявляется в том, что он стремится максимально познать жизнь с ее закономерностями, действовать со знанием дела и потому может действовать свободно.

Во-вторых, выбор цели обусловлен возможностями самого человека. Выбирая цель, формируя ее на основе инструкции, требования других лиц, человек оценивает ее достижимость, испытывает уверенность или неуверенность в ее осуществимости, пытается предсказать будущий результат. У него постепенно складываются постоянные результаты этой оценки и предсказания — самооценки и основанный на ней уровень притязаний.

В-третьих, «зона объективно адекватных целей» (А. Н. Леонтьев) определяется мотивом, который порождает саму деятельность, но еще не определяет, как выбираемая цель будет достигнута.

Сам процесс выделения цели из объективных обстоятельств, т. е. осознание того, каким должен быть ближайший результат, достижение которого составляет смысл данной деятельности, условий достижения ее, почти не исследован.

Впервые процесс целеполагания, но с идеалистических позиций, рассмотрел Г. Гегель в своей «Феноменологии духа». В действии он различал следующие три момента: 1) сам предмет, который действующий «осознает как свою цель» и который находится вне действующего; 2) предмет, «как он принадлежит сознанию, т. е. в качестве цели» и 3) само «движение цели, ...претворение в действительность как соотношение цели с чисто формальной действительностью»². Сама же цель определяется в процессе действия. «Индивид, — по мнению Гегеля, — ...не может знать, что есть он, пока он действованием не претворил себя в действительность. Но тем самым он, по-видимому, не может определить цель своего действия, пока он не действовал; но в то же время, будучи сознанием, он должен наперед иметь перед собой поступок как целиком свой поступок, т. е. как цель»³. Индивид, следовательно, «находится в каком-то

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 171.

² Гегель Г. Соч. — М., 1959, т. 4, с. 211—212.

³ Там же, с. 213.

кругу, в котором каждым моментом уже предполагается другой момент, и он не может, таким образом, найти начало, потому что свою первоначальную сущность, которая должна быть его целью, он узнает лишь из действия, а чтобы действовать, у него наперед должна быть цель»¹. Как это противоречие должно быть преодолено, Гегель не показывает и ограничивается советом: индивид «должен сразу начинать и при любых обстоятельствах должен приступать к деятельности, без всякого размышления о начале, средствах и конце... Интерес, который индивид находит в чем-нибудь, есть уже данный ответ на вопрос: следует ли здесь действовать и как именно»².

Заслуга Гегеля состоит в том, что он одним из первых стал разрабатывать деятельную сторону философии. Но, как отмечал К. Маркс в «Тезисах о Фейербахе», эта сторона «развивалась... только абстрактно»³. Идеализм Гегеля проявлялся в том, что в качестве субъекта у него выступает абсолютная идея как первоначало или сущность всего существующего. Эта идея оторвана от человека, от его практики. «Идея без человека и до человека, идея в абстракции, идея абсолютная... — как говорил В. И. Ленин, — есть теологическая выдумка философа Гегеля»⁴. Всякое целеполагание есть, по Гегелю, только умственная, мыслительная деятельность. Человеческая чувственная деятельность, практика в учении Гегеля предстает как логическое саморазвитие сознания.

Изучению процесса образования новых целей и его детерминант посвящено ряд исследований школы психолога К. Левина. Это работы Ф. Хоппе, Д. Франка, М. Юкнат и др.

Исследуя спонтанное возобновление испытуемым действия, Ф. Хоппе установил, что постановка новой цели детерминирована переживаниями успеха и неуспеха. Эти переживания, следовательно, являются одновременно и результатами предшествующего действия и условиями нового. Кроме этого чисто актуального условия, постановка новых целей детерминирована внеситуативным фактором — уровнем притязаний человека, т. е.

¹ Гегель Г. Соч., т. 4, с. 213.

² Там же.

³ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 1.

⁴ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 18, с. 238.

сложившимся в прошлом его опыте уровнем сложности целей, к которым он стремится. Если же этот уровень оказался недостижимым, то результат действия переживается как неуспех. И наоборот, при его достижении результат переживается как успех и человек переходит к новой цели. Самое существенное здесь то, что под влиянием успеха поднимается уровень притязаний, личность выбирает цели более сложные, оценивает их как доступные.

Психологическому обоснованию целеполагания большое внимание уделено в работах А. Н. Леонтьева. Он считает, что в его содержание составляют следующие стороны:

1) выделение и осознание целей. Это «относительно длительный процесс апробирования целей действием и, если можно так выразиться, предметного наполнения»;

2) важная сторона процесса целеобразования «состоит в конкретизации цели, в выделении условий ее достижения». Субъект не только осознает, «что должно быть достигнуто», но и «как, каким способом это может быть достигнуто»;

3) по ходу осуществления деятельности из ранее выделенной цели может происходить выделение промежуточных целей¹.

Некоторые данные об особенностях порождения новых целей в деятельности человека получены в исследованиях О. К. Тихомирова и его сотрудников. На материале решения эвристических (шахматных) задач О. К. Тихомиров установил, что новые цели своих действий испытуемые нередко формируют путем преобразования в цели тех действий, которые являются средством достижения ранее поставленных целей. Это преобразование средства в цель происходит в том случае, если реальное изменение ситуации (ход противника) не совпадает с прогнозируемым².

Экспериментально установлено, что процесс «присвоения» целей является мотивируемым процессом, что «присваиваемая цель» приобретает конкретный смысл на

¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975, с. 106—107, 110.

² Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека. — М., 1969, с. 155.

основе личностного отношения человека к достигаемой цели. Постановка новых целей означает часто выход за пределы наличной ситуации, преобразование ее.

В условиях трудового обучения школьников, цель, притом в «готовом виде», перед ними почти всегда ставят взрослые. В качестве примера можно назвать инструкционные карты, которые предлагаются учащимся на уроках труда в мастерских. В них, как правило, расписано до мельчайших деталей, что и как делать, и редко даются указания, которые бы побуждали к самостоятельному определению каких-либо целей или условий достижения. Содержание таких инструкционных карт пригодно только для самоконтроля при выполнении учебного задания.

Во всех этих случаях цель задается извне, другим лицом. Поэтому сам процесс выделения объекта, который должен стать целью действий школьника, а следовательно и соответствующая психологическая настройка самого школьника, выпадают. Поскольку задаваемая цель может совпадать, а может и не совпадать с мотивами, склонностями, интересами или потребностями школьника, он может осуществлять эту цель с различной степенью активности, по-разному «присутствовать» в деятельности. Внешним выражением этого является неодинаковая эффективность и качество действий одного и того же школьника при выполнении своих и «чужих» решений. Предметом психологических исследований поэтому являются не цели действий вообще, а целеполагание, т. е. процесс порождения целей, постановки их самим субъектом.

Разберем теперь более подробно процесс «присвоения» школьниками трудовых целей, задаваемых взрослыми, а также те условия, при которых они уточняют эти цели или выделяют новые. Эти вопросы мы специально изучали на примере исполнительных, контрольных и исследовательских действий¹.

В качестве испытуемых были взяты учащиеся старших классов сельских школ, работавшие в ученических производственных бригадах, а также учащиеся, ведущие опытническую работу. Всего исследованием было охвачено 250 человек.

¹Иващенко Ф. И. Сельскохозяйственный труд старших школьников. — Минск, 1978, с. 57—104.

Эксперименты и наблюдения за исполнительными действиями учащихся (во время прополки междурядий с одновременным рыхлением почвы) показали, что для этих действий характерно сужение цели главным образом за счет тех результатов, которые недостаточно материализованы, менее очевидны. Как следствие этого — редукция самого трудового действия, его упрощение, снижение качества результатов.

В других случаях — при осуществлении контрольных действий — выборочное обследование зараженности почвы вредителями и выборочный контроль качества работы, основанные на статистической оценке контролируемых соотношений — наблюдается переосмысливание заданной цели. Большинство испытуемых, несмотря на тщательный инструктаж, в котором было сказано, сколько контрольных испытаний (проб) необходимо проводить, ограничиваются лишь частью этих испытаний (проб). Их действия направляются не поставленной задачей и не существенными особенностями производственной ситуации, а текущими результатами («Если в первых ямах нет вредителей, то дальше не следует рыть, так как и в остальных ямах не будет»). Анализ материалов исследования показывает, что в этом случае школьники подменяют научно обоснованный способ контроля житейским: контролируют качество работы или зараженность участка по результатам текущих проб.

При проведении полевых опытов исследовательские действия многих учащихся (в частности, контроль ошибок в эксперименте и анализ его результатов), как правило, слабо подчинены непосредственной цели полевого опыта — получению информации об эффективности испытываемого условия или приема. Учащиеся, например, не замечают нарушений равенства прочих условий между опытными и контрольными делянками, а результаты опыта анализируют с трудом, хотя соответствующие знания о методике проведения полевого опыта у исследуемых имеются. Эти результаты они оценивают не по относительному увеличению урожая на опытных делянках, а по его абсолютной величине, как будто бы непосредственной целью опыта является получение высокого по объему и качеству урожая. Таким образом, здесь происходит отождествление исследовательской цели опыта с производственной. Вследствие этого все обстоятельст-

ва эксперимента воспринимаются не как средство достижения цели опыта, а в том значении, которое они имеют для решения обычных производственных задач.

Для всех рассматриваемых видов действия характерно, что цели формируются с трудом, медленно, по ходу осуществления легко «деформируются»: переосмысливаются или отождествляются с другими, чем-то сходными с ними. Их формирование явно отстает от усвоения соответствующих знаний о существенных признаках предмета труда, о задачах, которые решаются в процессе данного вида труда, о явлениях и закономерностях, которые положены в основу важнейших технологических процессов, и т. п. Учащиеся знают, для чего проводится процесс, но часто проводят его только там, где есть сорняки, т. е. попутно, а не под влиянием сознательно поставленной цели. Они изучили методику проведения выборочного обследования условий работы и выборочного контроля, знают, каким должен быть объем контрольных проб, а на практике, как правило, сокращают этот объем. Знают, ради чего проводится целевой опыт, какова его непосредственная цель, а руководствуются не этой целью, а конечной — производственной. Деловое поведение, таким образом, регулируется не задачами, поставленными взрослыми, не учебными заданиями и логическими схемами, а прошлым опытом, стихийно сложившимся в других условиях при решении других задач.

Основная причина такого поведения, как показывает анализ экспериментального материала, состоит в том, что значение предполагаемых способов действия (в частности, прихлывания, выборочного обследования и выборочного контроля) неочевидно, смысл их недостаточно «открыт» для школьников и поэтому осознается ими с трудом. Тут, видимо, сказывается и несовершенство самой методики трудового обучения. Существующая в школах организация трудового обучения лишь стихийно побуждает школьников к осознанию хозяйственной необходимости тех или иных операций, к самостоятельному выделению трудовых целей. Ни на занятиях по производственному обучению, ни в процессе производительного труда у них специально не формируется умение самостоятельно ставить перед собой новые цели, строить и

контролировать свои действия на основе этих целей. Обращаемся к соответствующим примерам.

В одном из учебно-производственных комбинатов Минской области на занятии изучалась тема «Хранение сельскохозяйственных машин». Мастер производственного обучения подробно изложил, а учащиеся записали в своих тетрадях сведения о способах хранения машин (в гаражах, на открытой площадке и др.). На перерыве на наш вопрос «Почему сельскохозяйственные машины иногда хранят не в закрытых помещениях, а на открытой площадке?» учащиеся дали следующие ответы: «В помещении большая влажность», «Так быстрее можно высушить». Таким образом, мастер явно упустил возможность самостоятельного осознания учащимися необходимости строить открытые площадки для хранения машин в условиях, когда не хватает средств или строительных материалов для сооружения крытых помещений.

То же самое наблюдается и при организации производительного труда школьников. Анализ наблюдений за инструктажем учащихся, за организацией их труда показывает, что в этом труде они участвуют главным образом в качестве исполнителей, что определение трудовой цели, выбор способов действия, времени проведения их, принятие других решений, как правило, осуществляет агроном или педагог. Учащиеся только реализуют принятые взрослыми решения. Вследствие этого их действия отрываются от тех условий, задач и мотивов, которыми они были вызваны и которые определяют их строение и значимость для школьника.

На материале опытнической работы мы попытались изучить условия, при которых школьники самостоятельно ставят трудовые цели. Исходя из того обстоятельства, что порождение действия и есть порождение самой цели (А. Н. Леонтьев, А. Валлон), показателем возникновения новой цели мы избрали появление в деятельности школьника новых, не запланированных ранее и не предусмотренных инструктажем действий. Обнаружено, что постановка новых и конкретизация ранее принятых целей особенно интенсивно происходит при наличии соответствующего мотива (познавательного интереса к экспериментам, чувств, связанных с успешным исходом предыдущего эксперимента и др.) и максимальной самостоятельности в проведении самого опыта.

Частными условиями, при которых у школьника возникает потребность в выделении новых или конкретизации уже принятых целей, являются следующие:

а) возникновение какой-либо проблемы или препятствия на пути к достижению основной цели полевого опыта (например, в связи с тем, что сильный дождь вымыл часть растений, что на делянках появились вредители и др.);

б) старые способы оказываются неприемлемыми и надо или изменить их в соответствии с условиями производственной ситуации, или выбрать новый способ действия (например, в связи с испытанием новых культур, новых сортов и т. п.);

в) возникновение противоречия между представлениями учащегося о предполагаемых результатах, с одной стороны, и тем, что происходит в действительности, — с другой. Вследствие преодоления возникающих в описанных условиях несоответствий и противоречий и происходит выделение школьником новой цели или уточнение ранее усвоенной.

Чтобы стимулировать выделение школьниками трудовых целей и развивать способность самостоятельно ставить новые цели, необходимо, по нашему мнению, кроме сообщения соответствующих сведений, необходимо чаще воссоздавать в процессе самостоятельного труда и на уроках описанные выше условия.

Исходя из наблюдений, мы предлагали некоторым учителям и агрономам по началу инструктажа ставить перед учащимися вопросы о том, какие работы и когда, по их мнению, надо провести на данном участке. В одном из звеньев учащиеся указали на необходимость проведения подкормки растений. Следующий вопрос был о том, какая именно подкормка необходима и когда ее проводить и т. д. Высказанные предложения и явились исходным «материалом» для формирования целей предстоящих работ на участке работ.

Еще больше возможностей для воссоздания названных условий содержится в проблемном обучении. Содержание проблемной задачи в этом случае должны составлять обрыв, помехи или другие трудности в протекании производственного процесса, в преобразовании какого-то предмета или его создании. В других случаях содержание задачи могут составлять представления, понятия

или способы действия, в чем-то не совпадающие с общеданными эмпирическими представлениями, понятиями или способами (при этом воссоздается условие «В»). В любом случае проблемная ситуация должна вызывать у обучаемого потребность в преодолении этого обрыва в совершенствовании производственного процесса, в изменении предмета или в создании его, в преодолении противоречий между представлениями и понятиями.

Литература

- Маркс К. Рассказы о Фейербахе. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3.
- Лейтес Н. С. Конспект книги Гегеля «Наука логики». — Полиграфиздат, 1977, 29 с.
- Давыдова Л. П. Психологический анализ склонности к сельскохозяйственному труду. — В кн.: Психология трудовой и конструктивной деятельности /Под ред. Ф. И. Иващенко. — Ставрополь, 1977, с. 106.
- Захарова А. В. Формирование самооценки в учебной деятельности. — В кн.: Психологические проблемы учебной деятельности школьника. — М., 1977.
- Иващенко Ф. И. Различия притязаний в учении и труде как условие развития личности школьника. — В кн.: Психологические основы управления воспитанием и обучением. — Минск, 1976.
- Иващенко Ф. И. Особенности самооценки старшеклассников в трудовом обучении. — Вопросы психологии, 1978, № 5.
- Лейтес Н. С. Об изучении проблемы склонностей в русле идей Б. М. Теплова. — Вопросы психологии, 1976, № 5.
- Лейтес Н. С., Орлов Б. А. Изучение склонностей в советской психологии. — В сб.: Воспитание, обучение и психическое развитие: Тез. докл. V Всесоюзного съезда психологов СССР. — М., 1977.
- Липкина А. И. Самооценка школьника. — М., 1976.
- Макаренко А. С. Трудовое воспитание. — Минск, 1977, разд. «Воспитание в труде».
- Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. — Пермь, 1971, лекция 12.
- Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. — М., 1978, гл. 3, § 1.
- Подольяк Л. Г. Влияние труда в мастерских на формирование самооценки у учащихся V—VII классов. — Вопросы психологии, 1959, № 6.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Человек и мир. — М., 1973, ч. 2, § 3.