

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

ВОЗРАСТНАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Курс лекций

Минск 2006

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ

В. А. Зайцев

План

1. Воспитание.
2. Деятельность и формирование личности.
3. Психологические механизмы формирования свойств личности.
4. Психологическое обоснование воспитательных воздействий, виды стратегий воздействия.
5. Психология самовоспитания.

Ключевые слова: воспитание, деятельность, формирование, коллектив, психологические механизмы, воспитательные воздействия, самовоспитание.

1. Воспитание

Воспитание – социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки к общественной жизни и производительному труду. Выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом, и воспитание в узком смысле – как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении – как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т. д.). Таким образом, воспитание – это целенаправленное формирование личности на основе развития: 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; 2) мировоззрения; 3) поведения (как проявление отношений и мировоззрения). Можно выделить виды воспитания (умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и т. д.).

Различные типы обществ в разные исторические времена по-разному понимали цель и смысл воспитания. В современную эпоху *целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир. Формирование всесторонне и гармонично развитой личности становится основной целью (идеалом) современного воспитания.*

Различные цели воспитания по-разному определяют и его содержание, и характер его методики.

В Европе, Америке, Японии имеется значительное разнообразие теорий и подходов к воспитанию. Первую группу составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство учащимися, формирование заданных обществом свойств личности. Это можно назвать авторитарной, технократической школой. Воспитательным концепциям второй группы можно дать обобщенное название – гуманистическая школа. Психоанализ и бихевиоризм являются психологической основой большинства воспитательных концепций Запада.

Разработчики технократической авторитарной школы исходят из того, что задачей воспитательной системы является формирование «функционального» человека – исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей. Так, в США эти роли таковы: гражданин, работник, семьянин, потребитель. Воспитание следует строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием. (Скиннер – создатель технократической школы.) Советская педагогика пыталась строить воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс, стремясь определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Представители технократического подхода также стоят на позиции, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемому результату. Однако в этом подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих навыков. В основе технократической школы лежит принцип модификации поведения учащихся в нужном направлении.

Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение.

Модификационная методика, разработанная на принципах технократического подхода предполагает выработку желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкрепителей»: одобрения или порицания в разных формах. В модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития. Но если модификация поведения приводит к манипуляции личностью, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это носит антигуманный характер.

Крайним выражением технократического подхода является теория и практика психотропного воздействия на учащихся и взрослых. Воспитание с помощью фармакологических препаратов противоречит всем нравственным и юридическим нормам.

Модель воспитания, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивалась в 50–60-е годы в США в трудах таких ученых, как Маслоу, Франк, Роджерс, Колли, Комбс и др.

Главными понятиями гуманистического воспитания являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации – развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству. Самоактуализация – это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полнокровной «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это состояние означено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек». В воспитательной системе Роджерса воспитатель должен возбудить собственные силы человека по решению его проблем. Не навязывать ему готовое решение, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов. *Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора понятий, фактов, теорий и пр., а изменение личности учащегося в результате самостоятельного учения. Задача школы и воспитания – дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, помочь человеку идти к самоактуализации.*

Наиболее яркими представителями биогенетического подхода являются теории рекапитуляции Э. Геккеля и Ст. Холла и теория психосексуального развития З. Фрейда.

Исторически первыми получили признание в науке теории биогенетического направления, и первая среди них теория рекапитуляции Э. Геккеля. Постулировалось, что человеческий организм в своем внутриутробном развитии повторяет весь ряд форм, которые прошли его животные предки за сотни миллионов лет, от простейших одноклеточных существ до первобытного человека. Однако другие ученые расширили временные рамки биогенетического закона за пределы утробного развития. Так, С. Холл полагал, что если зародыш за 9 месяцев повторяет все стадии развития от одно-

клеточного существа до человека, то ребенок в период детства проходит весь ход развития человечества от первобытной дикости до современной культуры.

Кратко остановимся на психоаналитическом подходе к развитию ребенка.

З. Фрейд считал источником психического развития влечения и инстинкты. Ребенок рождается с определенным запасом энергии – «либидо», которая лежит в основе сексуальных влечений человека. Весь процесс развития в детстве он укладывал в 5 стадий: оральная (младенческий возраст), анальная (до 6 лет), генитальная, латентная и пубертатная.

На каждой из стадий «либидо» сосредоточивается в той или иной области тела ребенка, раздражение которой приводит к удовлетворению значимых для ребенка потребностей. Так, например, в младенчестве либидо сосредоточено в области рта, языка и губ и связано с кормлением грудью. Поэтому недостаточное удовлетворение потребностей, связанных с оральной областью, может затормозить ребенка на последующих стадиях, вызвать у него состояние депрессии и т.п. Если же потребности удовлетворяются избыточно, у ребенка может развиться излишняя зависимость от окружения (конформизм). Таким образом, неудовлетворение потребностей приводит к фиксации влечений, создает предельное напряжение, вызывает либо невротоподобные состояния, неуверенность, капризы и другие болезненные симптомы, либо явления регрессии – возврат к низшему уровню мотивации поведения. Чрезмерное удовлетворение потребностей также может вызвать нежелательные эффекты, которые мы отмечали на примере оральной стадии развития.

2. Деятельность и формирование личности

В процессе воспитания усваивают не только знания о предметном мире и способы овладения этим миром, но и определенные способы поведения людей, их взаимоотношения, понимание того, «что такое хорошо, а что такое плохо», что красиво, а что безобразно, и т. д. Так учащиеся приобщаются к моральному, эстетическому и другим видам человеческого опыта.

Какие же общие закономерности усвоения этих видов опыта?

Во-первых, любой вид социального опыта усваивается через деятельность учащегося, адекватную этому опыту. Нельзя усвоить физическую культуру, не выполняя определенных физических упражнений. Невозможно стать добрым человеком, не совершая добрых поступков, и т. д.

Во-вторых, процесс усвоения любых видов опыта проходит в принципе те же этапы, что и в случае усвоения интеллектуальных знаний и умений. Исходной формой деятельности является внешняя материальная.

Так, ребенок, поступая в школу, в процессе учебной деятельности имеет дело не только с различными предметами, но и вступает в определенные отношения с людьми: учителями, учащимися. Независимо от того, понимает или не понимает ребенок свою ответственность перед ними, хочет или не хочет думать о них, но самой организацией учебной деятельности он вынужден считаться с другими, учитывать их интересы. Таким образом, ребенок осваивает азбуку морали, начиная с внешних, в определенной мере принудительных форм деятельности. Постепенно требование не мешать другим людям становится ориентировочной основой поведения ученика. И он будет ориентироваться на это и тогда, когда никто его к этому не понуждает, когда никто его не контролирует и не наказывает за нарушение этого требования. Теперь это требование стало требованием ученика к самому себе. Однако к этому необходимо сделать одно важное дополнение. Учащийся будет ориентироваться на указанное требование добровольно тогда, и только тогда, когда это требование будет принято им как значимое, как имеющее **личностный смысл** для него, то есть совпадающее с его точкой зрения на правила отношений с другими людьми. Если этого нет, то ученик или не будет выполнять требования, или будет выполнять его только при наличии принуждения.

Личное принятие ориентировочной основы выполняемых действий составляет специфическую особенность усвоения именно морального опыта.

Здесь, как и при усвоении других видов опыта, надо различать схему ориентировочной основы и саму ориентировочную основу. Например, не так давно в наших школах каждый ученик знал так называемый кодекс строителя коммунизма. Ученики легко могли его пересказать, они знали, что им предписывается руководствоваться этим кодексом в жизни, то есть сделать его ориентировочной основой своего поведения. Однако реальной ориентировочной основой этот кодекс был далеко не у всех. У тех, кто его не использовал, — схема ориентировочной основы не перешла в ориентировочную основу поведения. Кодекс вошел в **познавательную** сферу учащихся на уровне формального знания. Среди тех, кто выполнял кодекс, были две категории детей. Часть школьников подчинялась этому кодексу, но под давлением внешних обстоятельств, из-за страха быть наказанными за невыполнение. Другая часть детей ориентировалась на нормы кодекса по своему убеждению в их правильности. Вот про них можно сказать, что они вели себя нравственно.

Воспитатель, обучая ребенка, тем самым организует его деятельность. Мама, показывая малышу, как держать чашку и подносить ее ко рту, отдает эту чашку в руки самого ребенка, и следит за его действиями, подстраховывая и корректируя их. Учитель, обучая ребенка счету, дает ему палочки, а затем множество примеров и задач для того, чтобы тот сам считал в уме. Не проявляя собственной активности, не включаясь в соответствующую деятельность, дети ничему не могут научиться, сколько бы сил ни тратили взрослые на объяснения. Обучение и деятельность неразрывны, они становятся источником развития психики ребенка.

Чем старше ребенок, тем больше видов деятельности он осваивает. Но разные виды деятельности оказывают разное влияние на развитие. Главные изменения в становлении психических функций и личности ребенка, происходящие на каждом возрастном этапе, обусловлены *ведущей деятельностью*.

Общение часто рассматривают как один из видов деятельности. В возрастной психологии прослеживается, как дети разного возраста общаются со взрослыми и друг с другом. С другой стороны, развитие ребенка зависит от содержания обучения и той формы, в которой это содержание ему преподносится. Поэтому возникает второй вопрос: как взрослые должны общаться с ребенком, чтобы обеспечить наиболее благоприятное развитие?

Первые годы жизни ребенка наполнены общением с близкими взрослыми людьми. Родившись, ребенок не может сам удовлетворить ни одной своей потребности — его кормят, купают, укрывают, перекладывают и переносят, показывают яркие игрушки. Вырастая и становясь все более самостоятельным, он продолжает зависеть от взрослого, который учит его ходить и держать ложку, правильно произносить слова и строить башни из кубиков, отвечает на все его «почему?»

Потребность в общении у ребенка появляется рано, примерно в 1 месяц, после кризиса новорожденности (по некоторым данным, в 2 месяца). Он начинает улыбаться маме и бурно радоваться при ее появлении. Мама (или другой близкий человек, ухаживающий за ребенком) должна как можно более полно удовлетворять эту новую потребность. Непосредственно-эмоциональное общение со взрослым создает у ребенка радостное настроение и повышает его активность, что становится необходимой основой для развития его движений, восприятия, мышления, речи.

Что же происходит, если потребность в общении не удовлетворяется или удовлетворяется недостаточно? Дети, оказавшиеся в больнице или детском доме, отстают в психическом развитии. До 9–10 месяцев они сохраняют бессмысленный, безразличный взгляд, устремленный вверх,

мало двигаются, ощупывают свое тело или одежду и не стремятся схватить попавшиеся на глаза игрушки. Они вялы, апатичны, не испытывают интереса к окружающему. Речь появится у них очень поздно. Более того, даже при хорошем гигиеническом уходе дети отстают в своем физическом развитии. Эти тяжелые последствия недостатка общения в младенчестве получили название *госпитализма*.

Таким образом, в первый год жизни полноценное общение со взрослым жизненно важно для ребенка. Недостаточное или несоответствующее потребностям ребенка общение отрицательно сказывается на развитии и позже, причем проявления этого негативного влияния на разных возрастных этапах имеют свою специфику. Каждый возраст, принося ребенку новые возможности и новые потребности, требует особых форм общения.

Например, в младшем школьном возрасте, сохранится и упрочится авторитет взрослого, появится дистанция в отношениях ребенка и учителя в условиях формализованного школьного обучения. Сохраняя старые формы общения со взрослыми членами семьи, младший школьник учится деловому сотрудничеству в учебной деятельности. В подростковом возрасте ниспровергаются авторитеты, появляется стремление к независимости от взрослых, тенденция к остракизму некоторых сторон своей жизни от их контроля и влияния. Общение подростка со взрослыми и в семье, и в школе чревато конфликтами. В то же время старшеклассники проявляют интерес к опыту старшего поколения и, определяя свой будущий жизненный путь, нуждаются в доверительных отношениях с близкими взрослыми.

Общение с другими детьми первоначально практически не влияет на развитие ребенка (если в семье нет близнецов или детей близкого возраста). Даже младшие дошкольники в 3-4 года еще не умеют по-настоящему общаться друг с другом. Как пишет Д. Б. Эльконин, они «играют рядом, а не вместе». О полноценном общении ребенка со сверстниками можно говорить, только начиная со среднего дошкольного возраста. Общение, вплетенное в сложную ролевую игру, способствует развитию произвольного поведения ребенка, умения учитывать чужую точку зрения. Определенное влияние на развитие оказывает включение в коллективную учебную деятельность – групповая работа, взаимная оценка результатов и т. д. А для подростков, пытающихся освободиться от опеки взрослых, общение со сверстниками становится ведущей деятельностью. В отношениях с близкими друзьями они (так же, как и старшеклассники) способны на глубокое *интимно-личностное*, «исповедальное» общение.

Рассмотрев основные линии развития общения, его возрастные особенности, остановимся на последнем вопросе – на каких принципах должно строиться общение взрослого с ребенком при воспитании?

Главный принцип – *принятие* ребенка таким, какой он есть, со всеми его индивидуальными особенностями, плюсами и минусами. Когда речь идет об отношениях внутри семьи, говорят о *безусловной любви* к ребенку.

Если ребенка любят безусловно, он это знает и чувствует постоянно, даже в сложных для него ситуациях, когда родители выражают недовольство его поведением или успеваемостью, наказывают за серьезный проступок (временным отказом от общения, отменой планировавшегося праздника, похода в театр и т.п.). Впрочем, при таких отношениях родители не переходят с оценки конкретных действий на оценку личности в целом: скажем, ученик получил «двойку», и его осуждают за отсутствие старания, но не делают глобальных выводов о низких умственных способностях и будущей бездарной жизни. Общение в семье обычно имеет положительный эмоциональный фон, успехам ребенка радуются, а его небольшое продвижение в каком-нибудь деле замечают.

Родительская любовь может быть и обусловленной. Ребенка принимают только тогда, когда его поведение отвечает требованиям родителей, когда он послушен, хорошо учится, подает надежды на будущее. В другие, не такие уж редкие в детской жизни моменты, ребенок чувствует отчуждение. Дети, лишённые веры в постоянную и искреннюю любовь, становятся неуверенными в себе и приобретают довольно много других личностных отклонений. Еще хуже на развитии ребенка сказывается его неприятие – отвержение или безразличие родителей. Причем такая ситуация может возникнуть не только в так называемых неблагополучных семьях; родители могут заботиться о ребенке и не осознавать, что не принимают его по какой-то причине. Причины бывают разными. Например, мама красива и обаятельна, а ее дочь – замкнутый, неловкий, ребенок – постоянно раздражает ее этими качествами. Или отец-математик, видевший в сыне свое продолжение, второе «Я», не обнаруживает в нем ни математических способностей, ни склонности жить его интересами. В психотерапевтической практике можно найти много аналогичных примеров. Естественно, при неприятии ребенка в семье его потребность в общении не будет удовлетворена.

Значимым лицом для ребенка является и школьный учитель. Его влияние определяется прежде всего тем, что он ожидает от своего ученика – блестящих успехов или очередной «двойки», старательности и дисциплинированности или безответственности и еще одной выходки, которая раз-

рушит весь ход урока. Учитель может заглушить активность одного («Не тяни руку, Иванов, все равно глупость скажешь») и поддержать уверенность в себе другого («Конечно, Саша прекрасно справится с этой работой»). Ожидания не обязательно выражаются прямо, в открытой словесной форме; дети тонко улавливают их по тону, мимике преподавателя, по тому, как он, слушая ответ у доски, кивает головой или безучастно смотрит в окно, и т. д. *Положительные ожидания*, связанные с принятием ребенка, имеют поразительный развивающий эффект. В эксперименте Р. Розенталя он был назван эффектом Пигмалиона.

При проведении тестирования в школе учителям сообщались данные об интеллектуальном развитии учащихся. О части детей со средним интеллектом было сказано, что у них высокий IQ и, если они еще не проявили своих способностей, в ближайшем будущем могут добиться успехов.

В конце учебного года оказалось, что у тех детей со средним интеллектом, о которых учителям были сообщены верные данные, все показатели остались прежними, а в экспериментальной группе произошли значительные изменения. Ученики, в отношении которых у преподавателей были сформированы завышенные положительные ожидания, стали лучше учиться, и, более того, у многих из них действительно повысился уровень интеллектуального развития. Как считает Р. Розенталь, взрослый человек, верящий в возможности ребенка, в его лучшие качества, подобен мифическому Пигмалиону, силой своей любви оживившему мраморную статую.

Верно и обратное. Если ребенку постоянно демонстрировать свои худшие опасения, низкие ожидания, они тоже, скорее всего, сбудутся. Когда ребенку говорят, что он ленив и бездарен, что он хулиган и его ждет колония, велика вероятность того, что он станет таким, каким его видят близкие взрослые. Поэтому во всех психотерапевтических руководствах одно из основных требований – исключить такие «убийственные» для детей оценки и прогнозы.

Кроме принятия ребенка, в психологии воспитания особое значение придается еще двум принципам общения.

Эмпатия – это сопереживание другому, точное восприятие его внутреннего мира. Эмпатический способ общения, наиболее полно описанный К. Роджерсом, предполагает отказ на время от своих собственных позиций и ценностей, чтобы войти в мир ребенка без предвзятости; чуткость к его тонким переживаниям; деликатное «пробывание» в его жизни без оценивания и осуждения.

Принятие и эмпатия должны сочетаться с *адекватным выражением* (хотя и корректным) своего *отношения*, своих эмоций по поводу обсуждаемого события, например проступка, совершенного ребенком.

3. Психологические механизмы формирования свойств личности

Формирование личности в целом и отдельных ее свойств в частности происходит в процессе разрешения противоречий, которые возникают, например, между ее потребностями, интересами, с одной стороны, и возможностями их удовлетворения с другой. (Привожу примеры этих противоречий). Отражаются эти противоречия в соответствующих переживаниях человека, которые и выступают как мотивы его поведения и деятельности.

Воспитание и является целенаправленным процессом управления разрешением противоречий, усвоением самих способов этого разрешения, общественно ценных форм поведения и т. д. Другими словами, воспитание есть управление формированием личности.

Это формирование наиболее успешно происходит в процессе деятельности – игровой, учебной, общественно полезной, трудовой.

Однако в каждом из этих видов деятельности личность, отдельные ее стороны, свойства формируются по-разному, поскольку они предъявляют неодинаковые требования к ней, имеют неодинаковое содержание и т. д.

В процессе, учебной деятельности ребенок, например, осваивает основы наук, теоретические способы мышления. По форме – эта деятельность носит явно индивидуальный характер. Для развития взаимоотношений с другими людьми, социальной активности ее явно недостаточно.

Усвоение социальных норм, форм поведения среди людей, правильных отношений к обществу происходит главным образом в процессе игровой и общественно полезной деятельности. По форме эти деятельности носят выраженный коллективный характер.

Своеобразие формирования личности и ее отдельных качеств обуславливается также и тем, что на каждом возрастном этапе педагогические и другие воздействия падают на различную почву. Потребности, интересы, общий уровень развития и особенно самосознания, возможности (умения, навыки, способности) неодинаковы у младшего школьника, подростка и старшего школьника. Так, например, последнему более доступно осознать свои недостатки, чем подростку и заняться самосовершенствованием своей личности. Задача педагога и состоит в том, чтобы максимально учесть эти возрастные различия, использовать преимущества каждого возраста.

Остановимся на некоторых наиболее важных механизмах формирования личности. Под **психологическим механизмом** понимается совокупность промежуточных психических состояний и процессов, которые лежат в основе тех или иных изменений личности, формирования ее качеств. Примеры будут приведены позже.

Как происходит формирование этих качеств?

Образцы поведения задает общество в виде целей воспитания идеалов, ценностей (например, такими ценностями являются единство слова и дела, равноправие, взаимопомощь, товарищество, справедливость: и т. д.) Конкретизируются они в виде правил и норм поведения. Подлинное их присвоение происходит в соответствующих ситуациях, которые требуют от ребенка определенного поведения: оказания помощи, проявления товарищеского отношения, справедливого распределения обязанностей, поощрений и т. п. Эти внешние существующие требования по мере их повторного выполнения преобразуются в требования «самого к себе». Этот механизм называется **интериоризацией**. Примером такого превращения является образование привычки: вначале действие выполняется по требованию взрослых, а потом по собственной инициативе.

Интериоризация предполагает трансформацию внешних действий — их обобщение, вербализацию (перевод в словесный план) и сокращение. Как подчеркивает А. Н. Леонтьев, процесс интериоризации состоит не в том, что внешняя деятельность перемещается во внутренний план сознания, — это процесс, в котором внутренний план и формируется.

Сложный процесс интериоризации наиболее полно раскрывается в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина.

В формировании личности используются и другие механизмы. Например, новые мотивы образуются путем **сдвига мотива на цель**. Новые формы поведения усваиваются через **подражание** и **идентификацию** своих действий и поступков с нормами коллектива. В основе самовоспитания лежат такие механизмы как **самооценка**, «**Я-образ**» и **рефлексия**. Поясним суть этих механизмов.

Сдвиг мотива на цель становится возможным благодаря тому, что результаты выполняемых действий часто бывают более значительные, чем их мотивы. Деятельность состоит из отдельных *действий*, направленных на достижение сознательно поставленных *целей*. Цель и мотив деятельности не всегда совпадают. Допустим, школьник выполняет домашнее задание по математике и решает задачу. Его цель — решить эту задачу. Но мотивом, реально побуждающим его деятельность, может быть стремле-

ние не огорчать маму, или получить «пятерку», или освободиться и пойти играть с друзьями. Во всех трех случаях будет различным тот смысл, который имеет для ребенка решение математической задачи. *Смысл* действия меняется в зависимости от того, в связи с каким мотивом ставится цель.

А. Н. Леонтьев рассматривает интересный психологический механизм сдвига мотива на цель. Представим такую ситуацию: старшеклассник, готовясь к экзаменам, погружается в чтение дополнительной литературы, но заходит его приятель и сообщает, что по этой книге вопросов на экзамене не будет. Что произойдет? Если мотивом деятельности ученика была только успешная сдача экзамена, книга будет отложена в сторону и забыта. Но если заинтересовало само содержание книги, она будет рано или поздно дочитана до конца. В последнем случае произошел мотивационный сдвиг, и чтение из действия, включенного в общую подготовку к экзамену, превратилось в самостоятельную деятельность, побуждаемую новым мотивом, — познавательным интересом.

Или например, ученик своевременно выполняет домашнее задание лишь для того, чтобы иметь время для игры. Но при систематическом получении отметок повышается его престиж и школьник начинает готовить уроки, чтобы иметь хорошие отметки и тем самым поддержать свой престиж. Как видим, те же самые действия побуждаются уже не желанием иметь время для игры, а другим, вновь приобретенным мотивом — желанием поддержать свой престиж.

Таким путем формируются многие мотивы.

Подражание — воспроизведение одним человеком движений, действий, поведения другого человека. Особенно большое значение этот механизм имеет на ранних этапах развития психики. Ребенок раннего и дошкольного возраста усваивает по подражанию предметные действия, навыки самообслуживания, нормы поведения, овладевает речью. Подражание лежит в основе такого метода обучения, как показ.

Идентификация (от лат. *identification* — отождествление) — механизм близкий к подражанию, но не тождествен ему. Под идентификацией понимается отождествление индивидом себя с другим человеком. При этом индивид копирует не только внешние формы поведения, но и мысли, чувства и действия другого человека. Благодаря идентификации приобретаются или усваиваются ценности, нормы, идеалы, роли и нравственные качества другого лица. Особенно заметно этот механизм действует в коллективе: каждый член коллектива отождествляет себя с другими, старается соблюдать его нормы, переживания каждого из них выступают для другого как мотивы поведения. Например: в эксперименте с сенсомоторным интегра-

тором опасность наказания грозит одному из членов группы, но все члены группы действуют так, как если бы и они подвергались непосредственно наказанию при ошибке.

Необходимым условием формирования личности ребенка является усвоение им моральных знаний в процессе анализа и оценки поступков, отношений и качеств окружающих его людей и самого себя. Знания о самом себе являются важным фактором становления личности. Знание себя, осознанность своих взаимоотношений с окружающими предполагают анализ, внутреннее обсуждение своих действий, поступков, то есть определенный уровень развития **рефлексии**, которая и является еще одним из важнейших психологических механизмов становления личности.

4. Психологическое обоснование воспитательных воздействий, виды стратегий воздействия

Психологическое (воспитательное) воздействие имеет целью изменение потребностей, установок, отношений, способностей, деятельности, поведения и т. д. Необходимо обеспечить организацию такого рода воздействий, которые способствовали бы всестороннему развитию личности, то есть формированию у нее высоких нравственных качеств, творческого сознания и самосознания, стремления к постоянному совершенствованию. Однако не всякое воздействие даст такое положительное влияние. Педагоги и родители не имеют знаний и навыков эффективной организации процессов межличностного взаимодействия, общения в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся.

Рассмотрим, при каких конкретно условиях развивающая стратегия психологического воздействия эффективна.

Первым таким условием является **знание и понимание учителем психологии детей**.

Необходимо знать и понимать имеющиеся у детей потребности и, опираясь на эти потребности, воспитывать мотивы более высокого порядка. Например, у детей младшего школьного возраста ярко выражена потребность в движениях: как ее использовать при воспитании потребностей более высокого порядка? Механизм здесь такой: опираясь на первичные потребности (в данном случае, в движениях), воспитывать необходимые (вторичные) мотивы, например, чувство долга и ответственности.

Т. Е. Конникова, организуя шефство младших школьников над детьми дошкольного детского дома, показала, что опираясь на имеющиеся у школьников интересы к отдельным делам (например, к изготовлению игрушек, рассказыванию сказок и т. п.), стремление к сотрудничеству со све-

рстниками и другие первичные мотивы, в процессе общения этих школьников с дошкольниками, можно воспитать гуманистическую (вторичную) мотивацию.

В этом сложном диалектическом процессе воспитания высших потребностей и мотивов огромную роль выполняет совместная деятельность, в которой возникают не только деловые отношения (взаимной требовательности и ответственности), но и межличностные (сострадания, помогающего поведения и т. п.).

Эффективность методов воспитания зависит от глубины понимания психического состояния ребенка (возбужден или спокоен). И поощрение, и наказание эффективны, когда ребенок находится в спокойном состоянии.

Необходимы также знание и учет возрастно-психологических особенностей детей. Методы воспитательных воздействий должны соответствовать этим особенностям. Формируя нравственные качества дошкольника, не все следует доказывать и даже наглядно показывать. В этом возрасте нравственное сознание не развито, поэтому следует делать упор информирование навыков и умений нравственного поведения. В младшем возрасте велика роль примера окружающих людей, роль литературного образа. В воспитании нравственных качеств подростка повышается роль убеждений, нравственного сознания, а также собственной деятельности в процессе которой он, взаимодействуя с другими людьми, обменивается нравственными ценностями.

Вторым условием эффективности методов воспитательного воздействия является **формирование мотивов и способов нравственного поведения ученика в процессе собственной деятельности**. Ученик должен не просто наблюдать деятельность других людей, а сам в ней участвовать. Педагогическая психология развивает идею деятельностного опосредования воспитания и перевоспитания школьника. Формирование личности ребенка совершается в деятельности. Весь вопрос в том, каково ее содержание и как ее организовать. Необходимо, чтобы она имела общественную направленность, которая была бы доступна пониманию детей. Необходимо определенная мотивация деятельности (общий продукт труда) и такая ее организация, при которой работа, выполняемая одним ребенком, стояла бы в тесной зависимости от деятельности других детей.

Л. И. Божович приводит пример такой совместной работы детей: если учащиеся делают из картона шапочку, корзинку или коврик, то надо, чтобы деятельность была построена как бы по конвейеру, а не слагалась из независимых друг от друга действий отдельных детей. При такой организации деятельности возникают отношения ответственной требовательности

и ответственной зависимости, взаимопомощь и сотрудничество. Такая организация деятельности способствует выработке мотивов и способов гуманистического доведения.

Формированию личности в деятельности способствует создание атмосферы увлеченности в совместной деятельности; соответствие этой деятельности потребностям дает умение учителя поставить ученика в положение активно действующего человека, ответственного за интересную жизнь в коллективе; организация оценочной деятельности, которая предполагает анализ-обсуждение не только выполняемых дел, но и взаимоотношений, поведения, мотивации; стремление педагога к организации коллективного творчества.

«Кооперация» учащихся, способствующая формированию и проявлению ученика как личности, достигается также через разные формы организации совместной деятельности учащихся на уроке: совместное сочинение сказки, истории, коллективное продолжение рассказа, начатого учителем, в котором участвует несколько ребят, коллективное сочинение и т. д.

Во всех случаях важно, чтобы ученик не был пассивным наблюдателем, а активным участником совместного дела. При этом возможно формирование способов поведения, в которых реализовались бы воспитываемые мотивы этого поведения.

Третьим условием эффективности методов воспитательного воздействия является специальная **работа педагога по научению в процессе деятельности способам нравственного поведения**. Для их усвоения простого включения в деятельность недостаточно, необходимо специальное научение. Примером такого научения является экспериментальное формирование у детей младшего школьного возраста прилежания в учебной работе. Исследование проводилось Л. С. Славинной. У детей первого класса формировалась старательность и добросовестность в выполнении учебных обязанностей. На основе анализа учебной деятельности Л. С. Славина выделила те отдельные формы поведения, которые необходимы для старательного и добросовестного выполнения учебных заданий. Затем были организованы систематические упражнения по определенной методике, направленной на обучение способам поведения и обеспечение необходимого мотива поведения.

Что для этого делалось?

Мотив воспитывался не только постановкой учебной задачи, например, научиться писать, но и научиться писать старательно и аккуратно. Как правило, эта задача детьми охотно принималась, так как первоклассникам свойственно положительное отношение к учению.

Поведение воспитывалось тем, что всех учеников, пришедших с плохо подготовленными уроками, оставляли после занятий для выполнения заданий на самом высоком уровне. Дети контролировали не только успехи друг друга в учебной работе, но и овладение каждым учеником формами поведения. Если экспериментаторам удавалось обеспечить систематическое выполнение учащимися поставленных перед ними требований и создать при этом эмоционально положительное отношение к требованиям учителей, то учащиеся вырабатывали такие качества, как прилежание в учебной работе. Но в тех классах, где учитель оставлял детей после уроков в форме наказания, положительная мотивация и привычка работать прилежно не формировалась. Следовательно, формирование устойчивого качества прилежания возникает лишь в том случае, если упражнение осуществляется на фоне положительного мотива, а не способом принуждения.

Четвертым условием эффективности методов воспитания является **предупреждение смыслового барьера**.

Л. И. Божович и Л. С. Славина установили, что успех воздействия зависит от того, в какой мере требования учителя становятся требованиями личности к самой себе. Они показали, что в ряде случаев правильные требования взрослых не выполняются, дети к ним безразличны, а иногда вызывают отрицательную реакцию (ребенок уходит в себя, проявляет агрессию).

Установлено, что в таких случаях учитель и ребенок в педагогическое требование взрослых вкладывают разный смысл. Это вызвано смысловым барьером. Тогда требования взрослых неприемлемы для ребенка.

Различают три варианта смыслового барьера.

1. У ребенка другой взгляд на некоторые вещи, чем у взрослого: взрослый запрещает драться, говорит, что это плохо. Ребенок не возражает, но дерется. Это объясняется тем, что дети относятся к драке иначе, чем взрослые: для них это и способ самоутверждения в коллективе, и боязнь прослыть трусом в случае отклонения от драки, и следование совету отца, который говорит, что надо уметь постоять за себя, уметь дать сдачи. В таком случае надо перестраивать отношение к данному явлению. В частности, в рассматриваемой ситуации можно включить детей в спортивную борьбу, в процессе которой следует воспитывать уважение ученика к сверстникам. Важное значение при этом имеет достижение ценностно-ориентационного единства в учебной группе.
2. Смысловой барьер возникает потому, что правильное требование иногда предьявляется в грубой, бестактной форме. Тогда смысл при-

обретает не содержание, а форма требования. И дети, и взрослые чувствительны более к форме, чем к содержанию. Девальвация требования возникает и тогда, когда требование предъявляется слишком часто или когда ребенок не в силах его выполнить, например, решить много задач.

В этих случаях надо изменить форму требования, не предъявлять его слишком часто, проверять выполнение требования.

3. Смысловой барьер иногда возникает к требованиям отдельных воспитателей, когда ученик считает, что учитель плохо к нему относится. Даже справедливые требования этого воспитателя воспринимаются как придирка. Те же требования других учителей выполняются. Причем один и тот же учитель у одних детей вызывает смысловой барьер, у других не вызывает. Возникновение смыслового барьера зависит от характера взаимодействия учителя и учащихся и индивидуальных особенностей их и от того, как ученик сам себя оценивает. Учитель говорит: «Ты не стараешься», «Не работаешь», а это не так, ученик хочет работать и старается. В этом случае смысловой барьер возникает. Но если ученик действительно не старался, то не возникает. Дело заключается не столько в справедливости учителя, сколько в том, как себя оценивает и как к себе относится ученик, как оценка учителя взаимодействует с самооценкой ученика. Возникновение смыслового барьера нередко является причиной того, что ученик становится «трудным».

Рассмотрим пятое условие эффективности воспитательного воздействия на личность. Оно состоит в предупреждении (или преодолении) **аффекта неадекватности**. Это тяжелое эмоциональное состояние, которое является результатом повышенных притязаний личности, несовпадающих с ее реальными возможностями. У такого ученика устойчивая самооценка выше, чем реальные достижения, чем оценка, которую человек получает от других. Аффект неадекватности особенно остро проявляется у подростков. Потребность сохранить высокую самооценку заставляет подростка не признавать своих неудач и обвинять в них других. Когда ему указывают на его недостатки, он вступает в конфликт, считая при этом, что к нему придираются, его не понимают, относятся несправедливо и т. п. Если аффект неадекватности не преодолевать, он становится закрепившейся чертой личности.

Установлено, что аффект неадекватности возникает на основе доминирования направленности «на себя», на личный успех, первенство, престиж. В таких случаях воспитательные воздействия неэффективны.

Дети с деловой направленностью аффекта неадекватности не проявляют.

Причины аффекта неадекватности: 1) незаслуженно высокие оценки со стороны окружающих; 2) завышенные притязания и самооценка; 3) доминирование престижной направленности.

Предотвращение аффекта неадекватности должно быть направлено на формирование адекватной самооценки, коллективистической и деловой направленности.

Каковы стратегии психологического воздействия?

А. Г. Ковалев выделяет три стратегии психологического воздействия, характеризует основные принципы их организации и определяет психологическую эффективность каждой из них.

Виды воздействий связаны с основными психологическими воззрениями. Исторически первичной является *«императивная»* стратегия («объектная» или «реактивная») психологического воздействия. В основе этой стратегии лежит положение о том, что психика человека рассматривается как пассивный объект воздействия внешних условий и продукт этих условий. Данный подход нашел свое научное воплощение в бихевиоризме.

Основные функции «императивной» стратегии: контроль поведения и установок человека, их подкрепление и направление в нужное русло, принуждение. Эта стратегия применяется в тех сферах человеческих отношений, где человек (объект воздействия) обладает ограниченными возможностями выбора поступков. Психические свойства и состояния эта стратегия не учитывает. Это касается и психологического воздействия учителя на учащегося. В условиях педагогической практики, дружеских, семейных отношений такая стратегия непригодна, она приводит к отрицательным психологическим последствиям.

Такой же «объектной», монологической является *«манипулятивная»* стратегия психологического (воспитательного) воздействия. Основой данной стратегии является так называемый «пессимистический» взгляд на природу человека, характерный для теории Фрейда, Юнга, а также работ К. Лоренца. Основное положение «пессимистического» подхода состоит в том, что человек по своей природе зол, аморален, деструктивен, агрессивен. Его следует обуздывать с помощью авторитетов и общественных санкций. Техники манипулирования людьми разработаны на базе основных положений Фрейда о бессознательном.

Данная стратегия предполагает проникновение в самые интимные механизмы психики человека. Но знание психических особенностей человека используется для утонченных методов и средств психологического воздей-

ствия, для манипулирования психикой. Человек в этом случае, сам не осознавая этого, ведет себя таким образом, как ему предписывается. Применение такой стратегии по сути также негативно влияет на личность, может привести к еще более негативным последствиям, чем императивная стратегия.

Основой развивающей стратегии психологического воздействия является *диалог*. Эта стратегия является оптимальной при организации отношений между людьми вообще, а также при реализации задач обучения и воспитания. Человеку свойственен «открытый» диалогический характер внутренней психической организации. Ей противоречит закрытая монологическая форма внешних средовых воздействий. Примером может служить «объектная» форма отношений учителя и учащегося, при которой учащиеся являются лишь объектом воспитательного воздействия, между тем как такая форма отношений является «одномерной», монологической. Активность учащегося при этом игнорируется. Между тем он является не только объектом, но и субъектом этих отношений. Между учителем и учащимися необходим диалог, личностный обмен в процессе взаимодействия.

5. Психология самовоспитания

Самовоспитание как и воспитание выполняет общественную функцию формирования личности. Потребность в самовоспитании обусловлена внешними обязательствами жизни ребенка и воспитанием. **Самовоспитание – сознательная планомерная деятельность, направленная на самосовершенствование свойств своей личности, которые соответствуют требованиям общества и личной программе.**

Разнообразные его функции: ускорение психического и физического развития, оптимальная самореализация собственных дарований и способностей, обогащение личности счастьем самосозидания, подготовка к жизни и другое.

Самовоспитание возникает на основе самосознания, которое включает:

- 1) самопознание в таких его формах как самоконтроль, самоанализ, самооценка, самонаблюдение, самокритика и т. п.;
- 2) самоотношение (самочувствие, самолюбие, самовосхваление, самоуверенность, скромность, чувство достоинства);
- 3) саморегулирование (сдержанность, самообладание, самоконтроль, самодисциплина и др.).

Самовоспитание является непосредственным проявлением высокого уровня саморегулирования. Особенно ярко оно проступает на высших ступенях нравственного развития личности. Элементы самовоспитания проявляются у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Сознательное самовоспитание начинается в подростковом возрасте. Важной предпосылкой и внутренним побуждением к самовоспитанию является стремление стать взрослым. В ранней юности цели воспитания становятся более глубокими, усваиваются его приемы и способы. Самовоспитание становится систематическим, оно осуществляется в процессе всей жизни, являясь важнейшим внутренним условием развития личности.

Ученики испытывают значительные трудности в организации самовоспитания. Они не всегда умеют ставить цели самовоспитания и не владеют его приемами. Так, стараясь воспитать в себе смелость, закалить себя и т.п., ходят по карнизам дома, прыгают в море с высокой скалы и т. п.

Программа самовоспитания должна быть конкретной. Взрослые и коллектив сверстников должны помочь ученику в составлении такой программы. Для этого у ученика должна быть потребность в самовоспитании и доверительные отношения со взрослыми и коллективом сверстников. Подросток часто сам вырабатывает правила самовоспитания, в которых указывает и что воспитывать, и как воспитывать.

В процессе самовоспитания идет сложная внутренняя работа, возникают конфликты, борьба различных тенденций, склонностей, (например, между стремлением серьезнее относиться к учению и ленью).

Для того, чтобы внутренняя борьба разрешалась в положительном плане, необходимо владеть определенными способами воздействия на самого себя. Таких способов очень много: самовнушение, целенаправленное подражание, самопохвала, самонаграждение, самоосуждение и самонаказание, самоприказ, самоощереение, самоободрение, самоконтроль, самоанализ и др. Все эти приемы включают различные формулы словесного воздействия на себя.

А. Г. Ковалев считает, что среди многообразия приемов самовоспитания основными являются самоубеждение, самовнушение и упражнения.

В организации самовоспитания стимулирующая роль принадлежит ученическому коллективу. В коллективе обсуждаются проблемы самовоспитания, проводятся диспуты (Какими бы ты хотел видеть своих товарищей?), «Кто мы такие» и т.п.). Целенаправленная работа по самовоспитанию, к которой привлекается коллектив, оказывает помощь отдельным его членам в составлении программы самовоспитания, обсуждает способы реализации этой программы. Развитию самовоспитания способствуют отчеты учащихся перед коллективом в выполнении программы самовоспитания. Организатором и руководителем самовоспитания должен стать учитель, велика при этом и роль родителей.

Контрольные вопросы

1. В чем заключается психологическая сущность процесса воспитания?
2. Какова роль деятельности в процессе формирования личности?
3. Какие методы воспитательного воздействия вы знаете, охарактеризуйте их.
4. Назовите какие приемы самовоспитания существуют? Какие из них вам приходилось применять на практике?

Литература

1. Бернс Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
2. Бодалев А. А. Психология личности. М., 1988
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
4. Иващенко Ф. И. Психология трудового воспитания. Мн., 1988.
5. Панько Е. А. Психология личности и деятельности педагога. Мн., 2005.
6. Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука – учителю. М., 1995.
7. Цукерман Г. А., Елизарова Н. В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 37–44.