

МІНІСТЭРСТВА АДКАНАІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ

МІНСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ПЕДАГАГІЧНЫ ІНСТЫТУТ  
ІМЯ А.М.ГОРКАГА

Ф.І.ІВАНЧАНКА

АБ ПСИХОЛОГІІ Выхавання

Вучэбні дапаможнік

Мінск 1993

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

## РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

### Аб значенні наукових ведау

Значенше наукових ведау людзі усвідомляли даучо. Грекі, наприклад, адрознівалися "високай даштлівасцю" у вивучанні і сузіранні навакольнага свету. Пачаткі тэарэтычнага падыходу можна знайсці ужо у іх метаках падрыхтоўкі падлеткаў да виканання неабходных абавязкаў, правіл наводзін. Людзкой, якія мывуць у палоне памылковых поглядаў і прывыклі да іх, Платон у сваёй "нячорнай прытчы" параўноўвае з вязнямі, што прыкаваны да сцяны пячори сцінай да святла. Яны сабець не рэальныя прадметы, а іх цені, іх адлюстраванні на сценах пячори, якія і лічаць за сапраўднае, існае. Усачыць рэчы у святле ісціны яны могуць, спыраючы Платон, толькі вызваліўшыся ад ланцугоў і змяніўшы кірунак спайго погляду.

Далёка не усе педагогі цэняць тэорыю, вераць у яе стваральную сілу. Шрэдка даводзіцца чуць: нам тэорыі не патрэбны, дайце канкрэтныя рэкамендацыі. Аўтарам такіх меркаванняў няўцам, што яны таксама прытрымліваюцца тэорыі, толькі самай горшай. Даладзім да гэтага: такіх поглядаў прытрымліваюцца якраз тыя, хто лята "не паспрабаваў смаку" тэарэтычных ведаў, не авалодаў імі. Між іншым, тэорыя тэорыі, як кажуць, не роўная. Ёсць нямаля канцэпцыі, выпалаў занадта высокай ступені абгульнення, і не адразу зразумеш, аб чым яны, менавіта які вопыт адлюстраваны ў ім. Для іх успрымання у чытача можа і не быць таго, што неабходна для разумення лобой тэорыі: сістэмы ведаў аб прамежаваных фрагментах рэчаіснасці, вопыту па канкрэтызацыі агульных палажэнняў, выяўленні в іх асобных меркаванняў. У выніку гэтага змест той ці іншай канцэпцыі або ідэі сапраўды слаба "стыкуецца" з уласным вопытам чытача. Кажучы словамі аднаго з герояў апавядання Л. Андрэева "Правілы дабраты", цяжка, напрыклад, тварыць дабро, не ведаючы "ні выгляду, ні імя яго", дазнацца "парадку" у ажыццэўленні гэтага добра. Другі герой таго ж апавядання справядліва зауважае: каб прымаціць агульныя законы, правілы і не памыліцца пры гэтым, неабходна іх "пашыранае тлумачэнне".

Звычайна вырашэнне "агульных пытанняў" адлюстравана ў выглядзе науковых канцэпцый, тэрмінаў, заканамернасцей, гіпотэз. Вось прыклады зусім нядаўна уведзеных у псіхалогію науко-

вых тэрмінаў-паняццяў /яны будуць выкарыстаны ў дадзенай працы/: "ідэнтыфікацыя", "вобраз "Я", "спадзяванні на ролю", "калектывісцкае самавызначэнне", "ускладанне адказнасці", "педагогіка супрацоўніцтва". Іх "пашыранае тлумачэнне", аб чым гаварыў герой апавядання "Правілы дабраты", сапраўды справа нялёгка. Чытач можа правярць сябе, напрыклад, на такіх тэрмінах /ігра іх таксама будзе ісці гаворка/, як "псіхалагічны бар'ер", "суб'ект выхавання", "матру", "іерархія", "асоба". Ці ж не праўда, што не многа і не так ужо лёгка усплывае у вашай свядомасці асаблівасці, якія раскрываць змест гэтых паняццяў? Яшчэ цяжэй будзе растлумачыць гэты змест для інавага, напрыклад для калегі па рэспе.

З цяжкасцю успрымаецца і навуковая заканамернасць. Хоць бы гэтая /яна сфармулявана вядомым савецкім псіхологам С.Л. Рубінштэйнам/: знешнія умовы не проста і непасрэдна вызначаць канчатковы вынік, а праламляюцца праз дзеянні ўнутраных умоў. Тут што ні слова, то і паняцце. Але засваенне іх адбывае перад чытачом, вообразна кажуць, новыя гарызонты: яму стане больш зразумела, як працякае фарміраванне той або іншай якасці асобы, чаму па-рознаму успрымаць дзеці адны і тыя ж парадкі, патрабаванні выхавальніка.

Нягледзячы на тое, што навуковыя тэрміны, псіхалагічныя заканамернасці успрымацца цяжка, засваенне іх вельмі патрэбна: яны ж — мова псіхалагічнай навукі. У іх адлюстраванні, праўда, у вельмі сіцістым выглядзе, вынікі карпатлівых даследаванняў, лагічнай работы.

Дзейнасць выхавальніка — нэскрозь творчая. Ён непасрэдна або ускосна уздзейнічае на свядомасць і паводзіны дзіцяці, развівае і фарміруе яго асобу. Вось чаму без псіхалогіі выхавальніку не абсціся. І хаця б таму, што вынікі яго работы, змены у свядомасці або ў паводзінах дзіцяці не заўсёды відавочныя і даступныя для кантролю і таму цяжка прадказвацца. Па гэтай жа прычыне нялёгка сфармуляваць бліжэйшыя мэты выхавання. Не утудлячы найбліжэйных вынікаў сваёй дзейнасці, выхавальнік можа толькі меркаваць, што яны будуць. Аднаведна, прадбачыць іх ён можа толькі у тым выпадку, калі будзе абалірацца на веды пра заканамернасці фарміравання асобы, пра тое, як адбываецца станаўленне тых ці іншых яе асаблівасцей, пра тыпічныя прычына-выніковыя сувязі. Возьмем характар чалавека. Калі нам вядома, што у чала-

века уже складася адказнасць за свае словы, узяття абавязаль-  
ствы перад іншымі людзьмі, гатоўнасць адказаць за свае дзеянні  
і учынкi, тады з пэўнай верагоднасцю мы можам чакаць, што у сі-  
туацыі, калі спатрэбіцца такая адказнасць, ён яе праявіць. Зна-  
чыць, можна спадзявацца, што дадзенае яму заданне ён выканае.

Такое прадбачанне становіцца магчымым яшчэ і таму, што мно-  
гае у псіхіцы чалавека узаемазвязана, параджаецца аднымі і тымі ж  
умовамі. Так, напрыклад, рысы характару цесна звязаны, карыгі-  
руюць паміж сабою, утвараюць, як кажуць псіхологі, своеасаблівыя  
"пляяды". Кіеўскі псіхолог В.І.Абраменка сваім даследаваннем  
выявіў, што у падлеткаў з развітым характарам адказнасць цесна  
звязана з пачуццём калектывізму, справядлівасці, з працавітасцю  
/каэфіцыенты адпаведна 0,60, 0,58, 0,60, г.зн. дастаткова высо-  
кія/. Гэтыя падлеткі, як ніша аўтар, "вылучаюцца асаблівай пры-  
хільнасцю да навучальнай і пазанавучальнай працы, добраахвотным  
выкананнем заданняў і даручэнняў". Аналагічныя сувязі існуюць і  
паміж іншымі асаблівасцямі характару. Напрыклад, яны выяўлены  
паміж такімі валавымі рысамі, як самастойнасць і настойлівасць,  
метанакіраванасць і ініцыятыўнасць; паміж такімі эмацыянальнымі  
рысамі, як шчырасць і спагадлівасць, шчырасць і пшчотнасць /І/.  
У пералічаных парах у пэўным сэнсе заключаны агульныя псіхала-  
гічныя "карані". Веды пра тое, якая рыса характару з якой іншай  
рысай звязана, могуць многае паказаць удумліваму выхавальніку.  
Напрыклад, хоць бы тое, што на навунасці якой-небудзь адной рысы  
можна распазнаць прысутнасць у характары дзіцяці іншай, "схава-  
най" глыбей; што праз фарміраванне адной рысы, больш даступнай у  
дадзеных умовах, можна стымуляваць развіццё іншай.

Не толькі дзея прадбачанні наводзяць дзіцяці /хця гэта і  
вельмі важная частка дзейнасці выхавальніка/навучаюць будучых  
педагогаў псіхалогіі. Ёсць і іншыя задачы, у вырашэнні якіх яна  
можа аказаць істотную дапамогу. Іх разгляду прысвечаны наступны  
раздзел.

#### Дзе і як прымяняюцца тэарэтычныя веды

У вырашэнні якіх задач можа дапамагчы псіхалогія выхаваль-  
ніку? Дыяпазон гэтых задач выключна шырокі, і даць поўнае апі-  
санне іх практычна немагчыма. Таму мы назавём тут толькі нека-  
торныя.

Часцей за усё патрэбнасць у псіхалагічных ведах выхаваль-  
нік адчувае пры сустрэчы з незразумелымі яму асаблівасцямі у па-  
ведзінах дзіцяцей рознага узросту. Унутраны свет, напрыклад, ма-  
лодзёнага школьніка і падлетка далёка не аднолькавы. Розніца у іх  
схільнасці, патрэбнасці, інтарэсах, кола аўтарытэтных для іх  
асоб. З узростам прыкметна слабеець сувязі з бацькамі, іх аўта-  
рытэт. Для ілюстрацыі прывядзём толькі адзін прыклад. У адным  
заможным псіхалагічным даследаванні на пытанне: "Ці адчувалі вы  
калі-небудзь, што вам лічэй абмяркоўваць пытанні з сябрамі, чым  
з бацькамі?"—станюча адказалі 61% хлопчыкаў і 55% дзяўчынак  
11—13 гадоў. А ўжо ва ўзросце 15—18 гадоў на тыя ж пытанні  
адказалі "Так" адпаведна 90 і 93%. На пытанне: "Ці адчуваеце вы  
калі-небудзь, што ваши бацькі разуменьне вас горш, чым ваши сяб-  
ры?"—станюча адказалі па тых жа ўзроставых групках у з'якоў ад-  
паведна 59 і 88%, у дзяўчынак — 54 і 89%. Ці не тут трэба шу-  
каць адно з тлумачэнняў скарг многіх і многіх бацькоў, што сын  
/або дачка/ "адбіўся ад рук", стаў непаслухмяным?

У іншых выпадках выхавальнік сустракаецца з парушэннямі  
дысцыпліны навучэнцамі, іх аб'якавасцю да вучобы, з цяжкасцю на-  
ладжвання кантактаў і іншымі негатыўнымі асаблівасцямі. Да гэтых  
навучэнцаў, як кажуць, патрэбен індывідуальны падыход, г. зн. вы-  
хаванне з улікам своеасаблівасці асоб. Каб лепш разу-  
мець такіх вучняў, іх паводзіны, выхавальнік таксама звяр-  
таецца да псіхалагічных ведаў, дадаткова вивучае характары дзі-  
цей. Так, напрыклад, падабраць "ключ" да таго, хто аб'якава ад-  
носіцца да вучобы, выхавальніку дапаможа азнаямленне з тыпіч-  
нымі матывамі вучобы школьнікаў, з тым, што увогуле можа падахо-  
ціць іх да гэтага. Для школьніка такімі матывамі могуць быць  
патрэбнасць у ведах або інтарэс да самога працэсу навучання,  
змяненне прыносіць карысць грамадству, жаданне быць у ліку пер-  
шых, спадзяванні на пахвалу з боку настаўнікаў ці бацькоў /яна  
часта аказвае больш моцны ўплыў на дзіця, чым загад, патрабаван-  
не/. З улікам таго, што ёсць станючага у школьніка, уже нядаж-  
ка будзе вызначыць, які матыв неабходна фарміраваць у яго.

За усіх гэтых выпадках псіхалагічныя веды скарыстоўваюцца в  
эўрыстычнымі метадамі — для тлумачэння прычын і механізму па-  
вядзен дзіцяці. Многія псіхалагічныя прыёмы, як паказвае аналіз,  
выкарыстоўваюцца у метах кампрэсіі /сціскання, скарэчэння, аб'яд-  
нання/ падобных псіхалагічных мэт і спосабаў выхавання. Хто з

педагогау не ведае, якое мноства мерапрыемстваў праводзіцца ў школе, прытым з добрымі мэтамі, як многа рэкамендацый утрымліваецца ў педагогічных кнігах! Але часта аказваецца, што многія з іх дубіруюцца і толькі падаюцца як розныя /вядома ж, не сумясле, а на няведанні/. Гэтыя мерапрыемствы могуць быць аб'яднаны. У якасці прыкладу прывідзем распрацаваную ў асноўным псіхологамі ідэю развіваючага навучання. Многія настаўнікі, ды і некаторыя вучоныя-педагогі, навучанне, з аднаго боку, і развіццё асобы навучэнца, яго агульных і спецыяльных здольнасцей, з другога, разглядаць у адрыве ад аднаго або толькі дэкларуюць іх арганічную сувязь. Да чаго гэта вядзе, добра відаць з тых фактаў, якія атрымала ў сваім даследаванні псіхолог А.К.Осіпава /г. Магілёў/. Часткова яны прыведзены вышэй. Яна прааналізавала 140 планаў-канспектаў урокаў 75 студэнтаў-практыкантаў. Выявілася, што калі ўласна адукацыйныя задачы ставіць каля 57% будучых настаўнікаў, то вырашэнне на уроку такой задачы па перавыкананні, як пераадоленне адставання ў ведах навучэнцаў, плануць толькі 14%, а пераадоленне адставання ў развіцці пазнавальных здольнасцей, працавітасці, выкараненне адмоўных рыс асобы — ні адзін студэнт-практыкант.

Такі ж прыкладна малюнак і з фарміраваннем выхаваўчага ўмення. Так, уменнем дыягнаставаць зыходны этап развіцця асобы і калектыву валодаць, мяркуючы па самаацэнцы, толькі 3% студэнтаў-практыкантаў, уменнем праектаваць псіхалагічны стан навучэнца — толькі 2%, а ўменнем налажываць прыязныя адносіны з яго сям'ёй — 6%.

Ідэя развіваючага навучання, па меркаванні І.С.Якіманскай — аўтара кнігі "Развіваючае навучэнне" /М., 1979/, мае на ўвазе такую арганізацыю навучальнай дзейнасці, пры якой не толькі засвойваецца веда, умовы і навукі, але і адбываецца разумовае развіццё: фарміруюцца сапраўды навучальныя матывы, патрэбнасць у самастойным панаўненні і абнаўленні ведаў, адбываецца станаўленне пазнавальных інтарэсаў, ператварэнне іх у стымул маральнага і інтэлектуальнага самавыхавання. У гэтым выпадку мэты навучання і выхавання наўмысна збліжаны і таму асоба навучэнца развіваецца больш інтэнсіўна. Такое адзінства мэт навучання і выхавання асабліва важна пры індывідуальнай рабоце са слабымі вучнямі.

А вось другі прыклад аб'яднання мэт выхавання.

У час нашых сустрэч з настаўнікамі школ, майстрамі навучальна-вытворчых камбінатаў, метадыстамі прафарментацыі заўсёды ўзнікае адно і тое ж пытанне: як за той час, які адводзіцца на працоўнае навучанне і прафарментацыйную работу, пазнаёміць навучэнцаў з усім мноствам прафесій? У такой фармулёўцы і пры існуючым бюджэце часу далёкую задачу сапраўды вырашыць немагчыма. Апіраючыся на тыпалогію прафесій, складзеную Я.А.Клімавым, мы сфармулявалі вышэйназваную задачу інакш: школа павінна знаёміць навучэнцаў не з кожнай існуючай прафесіяй паасобку, а на прыкладзе некаторых найбольш паказальных прафесій — з іх тыпамі. Выкарыстанне тыпалогіі ў дадзеным выпадку дапамагло значна скараціць аб'ём прафарментацыйнай работы, аб'яднаць раней разрозненыя мэты і тым самым вырашыць у пэўнай ступені узнікшую супярэчнасць. Заўважым, што неабходнасць у аналагічным скарачэнні, аб'яднанні ў выхаваўчай рабоце узнікае вельмі часта.

Выхавальнік, які паверыў у сілу псіхалагічных ведаў і пастаянна паліаўнае іх запас, несумненна, лепш з'арыентуецца ў патоку педагогічных з'яў, хутчэй знойдзе сярод іх прычыну і вынік, чым той, хто задавальваецца адным разважлівым сэнсам. Больш даступная яму і арыенціроўка сярод розных навацый у метадыцы або ў педагогіцы. Апіраючыся на ведаў, яму лягчэй ацаніць метадычную навінку, узяць яе пад увагу. Возьмем у якасці прыкладу педагогіку супрацоўніцтва, распрацаваную настаўнікамі-наватарамі В.Ф.Шаталавым, І.П.Волкавым, Я.М.Ільіным і інш. Як да яе адносіцца? На чым заснавана яе эфектыўнасць? Якія, уласна, магчымасці закладзены ў ёй? Без ведання зыходных тэарэтычных асноў, тых заканамернасцей фарміравання асобы, на якія апіраецца стваральнікі гэтай педагогікі, на далейшыя пытанні адказаць немагчыма.

Спазітнемся яшчэ на адзін прыклад, сведкам і удзельнікам якога быў аўтар, калі ён настаўнічаў у Дзіцячай працоўнай выхаваўчай калоніі /г. Арджанікідзе/. У гэтай калоніі ў канцы кожнага тыдня праводзіліся сумесныя нарады настаўнікаў, майстроў вытворчага навучання і выхавальнікаў. На іх абменьваліся думкамі пра самых шчыжых /а іх там было нямала, і кожны па-свойму — унікаму/ падлеткаў: хто у чым вылучыўся, хто "засумаваў", замкнуўся ў самім сабе, стаў да усяго абьяквы, што было першым сімптомам настрою на ўцёкі, чья паспяховасць пагоршылася, якія намеціліся адхіленні ў паводзінах і да т.п. Вельмі часта меркаванні аб адных і тых жа выхаванцах не супадалі і нават супярэчылі адно адна-

му. Незабезна узнiкали спречки: спрабавалi адзiн аднаго перакананца. Як бы там нi было, такi абмен думкамі абагачау больш глыбокімі ведамі пра кожнага вихаванца, падыходамі да яго вихавання. Карыснасць такога абмену iнфармацый адчувалi усе. Але якое-небудзь пiхалагiчнае абгрунтаванне яму нiхто не давау, i таму выкарыстоуваўся ён як радавы прiём, хаця ва умовах калоніi гэта была, безумоўна, значная метадычная знаходка. Аўтару мiжвольна давялося прыгадаць яе у працесе даследавання розных эфектаў вытворчай дзейнасцi старшакласнікаў. Было устаноўлена, што многiя дзецi, асабліва тыя, хто слаба i сярэдне паспявае у школе, пазнаёму праявляюць сябе у працоўнай дзейнасцi, таму што яны прад'являюць да сябе неаднолькавыя патрабаваннi. Ён зроблены вывад: расшырэнне кола дзейнасцi -- важнейшая умова фарміравання асобы школьніка.

Калi знаёмiш, напрыклад, настаўнікаў i майстроў вытворчага навучання з названай заканамернасцю, яны зусiм iнакш пачынаюць успрымаць рэкамендацыю аб неабходнасцi сiстэматычных сустрэч педагогаў, чым гэта успрымалася у той час, калi настаўнікам працавау аўтар. Дададзiм, што у выніку такіх сустрэч, апрача паглыблення ведаў пра канкрэтнага навучэнца, павялічваецца i колькасць магчымых да яго падыходаў. Адбываецца падобнае таму, што мае месца генерыванне iдэй з дапамогай "мазгавога штурму", сiнектыкі i iншых метадаў актывізацыі пошукаў творчых iдэй, пра якія мы яшчэ будзем гаварыць.