

МІНІСТЭРСТВА АДМІНІСТРАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ

МІНСКІ ДЗЯРЖАўНЫ ПЕДАГАГІЧНЫ ІНСТІТУТ
ІМЯ А.М. ГОРКАГА

Ф.І. ІВАНЧАНКА

АБ ПСИХОЛОГІІ ВыхАВАННЯ

Вучэбны дапаможнік

Мінск 1993

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РАЗДЗЕЛ П. АБ РЭЗЕРВАХ АСОБЫ І РЭЗЕРВАХ Выхавання

Наогул кажучы, усе даследаванні асобы накіраваны на выяўленне яе рэзерваў, на тое, каб дапамагчы чалавеку авалодаць, узброіцца імі. Алісаць жа іх вынікі нават у самым аб'ектыўным выглядзе немагчыма. Ды і гэтым і няма патрэбы, таму што многае з таго, што здабыта ў псіхалогіі, ужо асвоена, увайшло ў падручнікі, у практыку работы школ.

Тут мы спынімся на тых рэзервах, што выяўлены псіхалагамі толькі ў апошні час і настолькі вивучаюцца сягоння. Гаворка, зразумела, пойдзе толькі аб тых, якія маюць самае блізкае дачыненне да асноўнага псіхалагічнага зместу выхавання — мэтанакіраванага фарміравання асоб.

Якім бы мудрым ні быў выхавальнік, адных яго ўздзеянняў на

асобу выхаванца недастаткова. Павінен быць актывны адносіны апошняга да сябе, да таго, што ён робіць і што робіцца з ім. Гэтая актывнасць, напружана, асноўны рэзерв фарміравання яго асобы. У выхаванні яна праяўляецца ў тым, што выхаванец становіцца суб'ектам гэтага фарміравання, прычынай выяўлення самога сябе. Вывучаць дзіця ў такой якасці псіхалогія пачала толькі ў апошні час. Як удалося высветліць, асноўнымі механізмамі актывнасці ў адносінах да сябе з'яўляюцца самаўспрыманне і стварэнне "Я-вобраза", самаацэнка, прэтэнзія на тое, каб стаць асобай, патрэбнасці ў дасягненні і прызнанні гэтага.

Аб існаванні такіх механізмаў чалавек, безумоўна, здагадаваўся даўно і так або інакш, дзе свядома, а дзе інстынктыўна, улічваў іх. Бюрытны выхавальнік рана ці позна пачынае заклікаць само дзіця, аспірацца на яго імкненне да славы, на яго уяўленні аб самім сабе /"Хіба ты горшы за іншых?", "Пара ўжо ўзяцца за розум" і да т.п./ . Але, не ведаючы сапраўднай прыроды упам'янутых механізмаў, іх паходжання і умоў развіцця, выхавальнік нярэдка памыляецца, робіць няправільныя вывады аб дзіцяці, а з імі — і памылковыя крокі. Возьмем для прыкладу фарміраванне ў дзіцяці адказнасці за свае паводзіны, на ўзроўні развіцця якой можна меркаваць аб ім як аб суб'екце паводзін.

І настаўнікаў, і вучоных даўно хвалявала гэтая праблема. Бюрыт падказваў: дзіцяці трэба даць тое, за што ён павінен і можа адказаць, на чым ён можа папрактыкавацца. Частковае рашэнне далзеных задач было знойдзена пры даследаванні праблем каузальнай атрыбуцыі, змест якой складае інтэрпрэтацыя прычын паводзін, сваіх і іншага чалавека, тлумачэнне прычын поспеху і няўдачы. Даследаванні паказалі, што гэтыя прычыны зводзяцца ў асноўным да дзвюх груп: знешніх /або экстарнальных/ і унутраных /або інтэрнальных/. Да першых адносяцца: колькасць часу, іншыя асобы, цяжкасць задання і да т.п.; да другіх — асабістыя намаганні, веды, навыкі, уменні, здольнасці, сіла волі і інш.

Аказалася, што чалавек схільны тлумачыць свае няўдачы часцей за усё знешнімі абставінамі. Пакажам гэта на прыкладзе малодшых школьнікаў. Псіхолог М.В.Мацюхіна прапаноувала дзецям уяўляць канкрэтную сітуацыю і тлумачыць прычыну сваіх паводзін у падобнай сітуацыі. Называлася дзесяць сітуацый, звязаных з невыкананнем навучэнцамі якіх-небудзь заданняў настаўніка, школьных правілаў паводзін. У кожнай з іх былі дзве магчымыя прычыны: I/ сам

вучань, яго асаблівасці; 2) іншы чалавек, абставіны /напрыклад, "Я спазніўся на урок, таму што: марудна збіраўся; гадзіннік падвёў"/. Як правіла, спасылка на знешнія прычыны было ў 2,5 раза болей, чым на самога сябе /14, с. 30—31/.

З педагогічнага пункту гледжання, асабліва інтарэс выклікаець даследаванні ўплыву розных прычын на прыманне на сябе адказнасці. У адным з эксперыментаў падспытных прасілі ацаніць чатыры інтэрнальныя і чатыры экстэрнальныя фактары з пункту гледжання іх ўплыву на прадуктыўнасць рэшанай да гэтага задачы. Выявілася, што падспытныя, якім гаварылі, што яны добра рашалі задачы, часцей за ўсё прыісвалі поспех інтэрнальным фактарам у параўнанні з той групай, якой паведамлялася, што ў яе дрэнныя вынікі. Далейшае вывучэнне гэтага пытання паказала, што пры няудачы наогул часцей праяўляецца схільнасць чалавека прыпіваць адказнасць знешнім фактарам. На дарослых былі выдзелены і іншыя умовы, якія звязаны з прыняццем на сябе адказнасці за падзеі, што адбываюцца сярод іх, і чыста псіхалагічныя: задавальнасць работай, удзел у планаванні і прыняцці рашэнняў па вытворчых пытаннях, прадукцыйнасць у рабоце і атрыманне высокай платы, выкарыстанне ў адносінах да чалавека пераконвання /замест прымусу/. Нягэтак заўважыць, да якіх унутраных рэзерваў адрасуюцца /або з якімі звязаны/ падзеі і умовы. Гэта перш за ўсё патрэбнасць дасягнення і прызнання, прэтэнзія быць асобай. Узнаўляючы упаманутыя умовы, такім чынам, можна уздзейнічаць на фарміраванне ў чалавека адказнасці за свае паводзіны. Гэта рэкамендацыя, як бачым, даволі канкрэтная.

Ёсць і чыста педагогічныя умовы, ад якіх залежыць развіццё адказнасці. У эксперыментальным даследаванні Г.В.Малеіка, праведзеным пад нашым кіраўніцтвам, было выяўлена, што адказнасць навучэнцаў за выкананне абавязкаў у сумеснай вытворчай працы істотна залежыць ад таго, кантралюецца і ацэньваецца яно старэйшымі ці не. Так, калі старэйшыя, якія кіруюць працай навучэнцаў, спадзяюцца за якасць вырабаў, выкананне нормы, выкарыстанне рабочага часу, тады за гэтыя абавязкі школьнікі, як правіла, бяруць адказнасць на сябе. А вось адказнасць за тры абавязкі, выкананне якіх звычайна не кантралюецца і не ацэньваецца, яны ускладаюцца на старэйшых, а імяна за дысцыпліну ў брыгадзе, захаванне правілаў тэхнікі бяспекі, эканомію матэрыялаў і электраэнергіі. Такім чынам, ад самога педагога ў многім залежыць, за

што і ці будзе браць на сябе адказнасць школьнік.

Актыўнасць асобы, выкарыстанне ёй сваіх сіл і магчымасцей, яе агульнае самаадчуванне істотна залежаць ад становішча асобы ў сацыяльным мікраасроддзі — сярод равеснікаў, у тым калектыве, да якога яна належыць. Гэтая залежнасць, наогул кажучы, даўно была вядомая, але толькі ў самых агульных рысах. Больш падрабязна яна вывучана і апісана сацыяльнымі псіхологамі зусім надаўна, таму ў практыцы выхавання навучэнцаў ўлічваецца няпоўна, не заўсёды і не ўсімі выхавальнікамі. Мэтанакіраванае фарміраванне асобы праводзіцца толькі ў сістэме адносін "педагог—вучань", нібы на вучня ўплывае толькі педагог ці іншы дарослы, нібы ён жыве і дзейнічае па-за калектывам, не мае адносін з равеснікамі. У сувязі з гэтым і выхаванне ў асноўным набывае форму неадасрэднага звароту да выхаванца. Гэтак жа паступала і большасць вучоных і педагогаў. Спосаб жыцця, напрыклад, школьніка, які працуе ў складзе вучнёускай вытворчай брыгады, многія даследчыкі разглядалі толькі ў сістэме адносін "вучань — прадмет працы". У сучасны момант такое разуменне сітуацыі выхавання трэба лічыць яўна недастатковым. Першым недастатковасць такога падыходу да выхавання адчуў А.С.Макаранка. У сувязі з гэтым ім была сфармулявана канцэпцыя паралельнага педагогічнага дзеяння, сутнасць якой, кажучы яго словамі, заключаецца ў тым, што "сутыкненні выхавальніка і выхаванца павінны адбывацца не столькі ў спецыяльнай педагогічнай плоскасці, колькі ў плоскасці працоўнага вытворчага калектыву, на фоне не толькі інтарэсаў вузкапедагогічнага працэсу, але і барацьбы за лепшую ўстанову, за яе багацце, росквіт і добрую славу, за культурны быт, за шчаслівае жыццё калектыву, за радасць і розум гэтага жыцця" / II, с. 323/.

У сучаснай сацыяльнай і педагогічнай псіхалогіі праводзіцца шмат даследаванняў, прысвечаных міжасобным адносінам у калектыве, заканамернасцям адносін. Псіхологамі выяўлены значныя рэзервы, на якія раней наогул не звярталася ўвага ці яны выкарыстоўваліся слаба з-за недастатковай іх відавочнасці. Аказалася, што ў любой супольнасці людзей /групе, калектыве/ яе члены маюць неаднолькавы сацыяметрычны статус, інакш кажучы, не ўсе яны займаюць у ёй спрыяльнае становішча, карыстаюцца аднолькавай папулярнасцю /даследаванні Я.Л.Каломіносага, Я.С.Кузьміна, А.У.Пятроўскага, Л.І.Уманскага і іх супрацоўнікаў/. Спадзяванні многіх падспытных, напрыклад, у гэтых супольнасцях часта не збі-

вакца. У праведзеных даследаваннях выявілася наступнае: некаторыя падспытныя аддавалі свой выбар іншай асобе, але ўзаемаасці ад яе не атрымлівалі. У той жа час падспытныя амаль усіх узростаў працягвалі высокі ўзровень прэтэнзій на статус у групе. У працэсе усведамлення выхаванцам свайго рэальнага становішча ў групе назіраецца своеасаблівы феномен, названы "парадоксам усведамлення" /Я.Л.Каломінскі/: у адных падспытных уяўленне аб сваім становішчы ў групе звышанае, у другіх, наадварот, зніжанае ў параўнанні з ацэнкай ровеснікаў.

З педагогічнага пункту гледжання, вялікае значэнне маюць даныя аб матывах сацыяметрычнага выбару. Апытанне падспытных паказала, што ў падлеткавым і юнацкім узросце гэты выбар абумоўлены такімі рэальнымі фактарамі, як цікавасць адносін з тым, хто выбіраецца, яго дасведчанасць, умённе быць добрым слухачом, адольнасць да разумення, спачування, суперажвання. Такі ж уплыў на выбар аказваюць і асабістыя якасці падспытнага: гатоўнасць падзяліцца ведамі і умелымствам, дапамагчы іншым, таварыскасць, фізічнае развіццё.

Вяданне міжасобных адносін у групе, як нягледзячы на гэта, асабліва важна для фарміравання як асобы кожнага вучня, так і самога калектыву, у прыватнасці здаровага псіхалагічнага клімату ў ім. Апошняя задача, як вядома, раней нават не ставілася або вырашалася стыхійна, разам з іншымі задачамі. Але ж

добра вядома, што стварэнне для асобы спрыяльных умоў у калектыве, а таксама развіццё яго магчымасцей непасрэдна звязана з псіхалагічным кліматам у калектыве. Аднак, як паказала вывучэнне рэальнага сацыяметрычнага статусу дзяцей і уяўлення настаўнікаў аб гэтым статусе, многія з іх недастаткова падтрымліваюць да рашэння гэтых задач. Па некаторых даных, настаўнікі правільна прадказваюць у сярэднім толькі 35% рэальных выбараў. Аб псіхалагічнай і сацыяльнай большасці вучняў, якія фактычна знаходзяцца ў самым неспрыяльным становішчы, настаўнікі не ведаюць або перацэньваюць яе. Дзейнічае і адваротная тэндэнцыя: статус вучняў, што знаходзяцца ў найбольш спрыяльным становішчы, недацэньваюцца.

Безумоўна, апісанні эксперыменты не вычэрпваюць усёй складанай структуры адносін навучэнцаў паміж сабой і педагогаў з навучэнцамі. Статус асобы, яе дабрабыт у рэальных умовах не зводзіцца да адных узаемных выбараў і адхіленняў, да працягу

толькі сімпатый. Гэтыя эксперыменты выяўляюць толькі частку таго, што вызначаецца тэрмінам "адносіны", толькі некаторыя тэндэнцыі ўзаемаадносін людзей.

Выхаванне, як ужо адзначалася, грунтуецца на законах адносін. Як і навучанне, выхаванне — гэта пастаяннае ўзаемадзеянне з дзецьмі з мэтай абмену інфармацыяй, дасягнення ўзаемаразумення і аказання на іх уплыву. Рэалізуючы мэты навучання і выхавання, педагог адначасова рэалізуе і свае адносіны да дзяцей, якія, зразумела, працягваюць і адносіны ў адказ — дзяцей да педагога. Значэнне тых і другіх адносін у выхаванні выключна вялікае. Паколькі асноўная роля ў развіцці гэтых узаемаадносін належыць педагогу, то іх і можна лічыць ускосным паказчыкам эфектыўнасці яго работы. Па іх стану можна своечасова заўважыць, калі фарміраванне асобы ідзе паспяхова, наколькі адекватны стыль адносін з навучэнцамі. Вяданне адносін дзяцей да педагога і ёсць, мабыць, асноўная зваротная інфармацыя аб выхаванні, у атрыманні якой павінен быць зацікаўлены кожны выхавальнік. На жаль, і ў педагогіцы, і ў псіхалогіі гэтай інфармацыі, удасканаленню спосабаў яе атрымання доўга не прыдавалася належнага значэння.

Вывучэнне вышэйназваных функцый адносін — абмен інфармацыяй, пазнанне і разуменне выхаванца і асабліва ўздзеянне на яго асобу, — як паказалі даследаванні, звязана са многімі памылкамі. Паколькі актыўнасць выхаванца, далучэнне навуных у яго рэзерваў /напрыклад, патрэбнасцей, інтарэсаў, матываў, намераў, мэт і інш./ шмат у чым залежыць ад таго, як складваюцца адносіны з ім, ёсць сэнс спыніцца на гэтых памылках.

У кнізе М.А.Беразовіна і Я.Л.Каломінскага "Учитель и детский коллектив", напрыклад, апісана пяць стыляў адносін настаўнікаў да вучняў, з іх два яўна адмоўныя: пасіўна-адмоўны і актыўна-адмоўны. Настаўнікі, якія адмоўна ставяцца да многіх навучэнцаў, характарызуюць іх так: "Зусім не хачу бачыць іх..."; "Вучу-вучу іх, дзябу-дзябу іх, а толку ніякага. Пайду на іншую работу", размаўляюць з імі толькі адмоўным тонам. Навучэнцы плачюць ім тым жа: могуць "на злосць" сарваць урок, не вывучыць дамашняга задання, парушыць дысцыпліну на уроку, непахвальна выказацца пра настаўніка. Такія ўзаемаадносіны значна зніжаюць эфектыўнасць работы, а то і зусім зводзяць яе на нішто. Не кожны настаўнік ведае, як дзеці адносяцца да яго /яны звычайна гэта утойваюць/, тым больш не заўважае, калі узнікаюць першыя "трэшчы"

ни" ва взаемаадносiнах з iмi, i таму не адчувае патрэбнасцi удасканалення гэтых адносiн.

Становiцца зразумелым, наколькi важна для педагога кантраляваць свае адносiны да навучэнцаў. Наогул даецца гэта нялёгка. Устрымлівацца ад няудалых выказванняў /"забойных рэакцый", як iх называюць псiхологi/, безумоўна, можна навучыцца. Ва ўсякiм разе, да гэтага трэба iмкнуцца. Аднак з нямоўнымi правамi адмоўных адносiн да вучня, тэкімi, як ледзь прыкметная грэблівая гримаса, адмоўныя жэсты, абіяжаны позiрк, неадэкватная дыстанцыя для размовы, мiжвольнае iгнараванне актыўнасцi школьніка на уроку /калі ён "цягне" руку/, змагацца ўжо значна цяжэй. I усё-такi, калi ведаеш аб гэтых нямоўных праявах, кантраляваць iх i змагацца з iмi лягчэй.

Як паказана у даследаваннях А.А.Балалёва i С.В.Кандрацэвай, распаўсюджанымi з'яўляюцца i памылкi педагога ва успрыманнi i разуменнi навучэнцаў. Ужо у першых даследаваннях было выяўлена, што разуменне чалавека чалавекам не з'яўляецца вынікам толькi непасрэднага успрымання. Пры гэтым шырока выкарыстоўваюцца схемы, якія склаліся раней, стэрэатыпы успрымання i ацэнкi людзей. Ва успрыманнi i разуменнi iншага чалавека назіраюцца такія тэндэнцыi, як стэрэатыпізацыя /успрыманне па здаўна iснуючай схеме/, iдэалізацыя, або "эфект арэолу", iнертнасць аднойчы створанага уяўлення аб чалавеку.

Асабліва значны ўплыў на успрыманне iншага чалавека аказвае катэгарызацыя, калi яго якасцi вызначаюцца не па яго ўчынках i справах, а па тым, да якой "катэгорыi", да якога "класа", "тыпу" ён належыць, якую сацыяльную ролю выконвае /рабочы, студэнт, школьнік i г.д./.. Нават пры успрыманнi адной i той жа асобы ёй прыпісваюцца розныя якасцi. Так, калi студэнтам паказвалi фотаздымак i гаварылi, што гэта "стараста курса", яму прыпісвалiся адны якасцi i зусiм iншае гаварылася пра яго, калi прадстаўлялi яго як "квасцiста". Увогуле, калi асобе, якая успрымае, вядома сацыяльная роля чалавека, тады у яго iнтэрпрэтацыi абавязкова знаходзяць адлюстраванне тыя якасцi падсылатнага, якія неабходны для выканання дадзенай сацыяльнай функцыi. Такiм чынам, успрымачы адзiн аднаго, людзi прымаюць за рэальнасць не абавязкова толькi тое, што бачаць, але i тое, што ведаюць.

Гэтыя тэндэнцыi былі выяўлены i у адносiнах настаўнікаў з вучнямі. Вось прыкладаў стэрэатыпаў, што часта сустракаюцца: "Ву-

чань, які дрэнна паспывае па адных прадметах, не можа добра займацца па iншых"; "Як вучыцца, так i працуе". Кантактуемы з непаспываючым вучнем, педагог, у якога склаўся такі стэрэатып, прыпісвае яму ўсе астатнiя рысы, характэрныя, на яго думку, для гэтай катэгорыi дзяцей.

Можа мець месца i другая тэндэнцыя успрымання навучэнца — яго iдэалізацыя, г. зн. завышаная ацэнка яго якасцi, калi настаўнік перацэньвае добрыя якасцi паспываючых школьнікаў /"У iх усё добра"/, i "iдэалізацыя" з адваротным знакам, калi недаацэньваюцца станоўчыя якасцi тых вучняў, якія слаба вучацца, дрэнна прыстасаваны да школьнага жыцця /"У iх усё дрэнна"/. Прычым завышэнне ацэнкаў асобных якасцi навучэнца тым значней, чым больш падабаецца ён педагогу, i наадварот.

Такая схільнасць праяўляецца i у iншым выглядзе: педагог успрымае вучня праз яго адносiны да навучальнага прадмета, праз яго поспехі у вучобе. Па даных некаторых аўтараў, каля 70% педагогаў успрымаюць навучэнцаў перш за ўсё як носьбітаў пэўных адзнак.

Распаўсюджана сярод педагогаў i такая тэндэнцыя успрымання навучэнца, як iнертнасць уяўлення аб iм, якое аднойчы сфармавалася. На думку вядомага псiхолога А.І.Шчарбакова, ацэнка /стаўоўчая або адмоўная/ таго ці iншага дзіцяці, якая складалася у настаўніка, можа "зацвярдзец" i вызначаць усё ўчынкі настаўніка у адносiнах да гэтага вучня. Верагоднасць такога не зусiм адекватнага разумення вучня ўзмацняецца яшчэ i таму, што ён знаходзіцца у развіццi i яго наводзiм часта мяняюцца. Дзеці звычайна заўважаюць гэтую iнертнасць настаўніка. У адным з даследаванняў А.І.Ліпкінай i Л.А.Рыбак прыводзіцца наступнае выказванне навучэнца: "У многіх настаўнікаў часцей за ўсё на аснове першага адказу складаецца ўражанне пра вучня. Потым ўжо хоць распластайся блінам, вышэй той адзнакi, якую паставілі першым разам, не паставяць".

Зразумела, што апісаныя тэндэнцыi супрацьпаказаны выхавальніку, але аб iх iснаваннi ён можа i не ведаць, таму што яны развіваюцца незалежна ад яго волі. Як жа змагацца з такімi тэндэнцыямi, якія, натуральна, зніжаюць эфектыўнасць выхавання? Асноўны шлях, відаць, азнаямленне выхавальніка з прыродай гэтых тэндэнцый, засяроджанне увагi на ўласным стылі адносiн з дзецьмі. Другі шлях — абмен думкамі педагогаў аб адных i тых жа выхаван-

цах, наскільки колективні впиті адносін з дзецьмі больш багаты, чым індывідуальні.

Важнейшай дэтэрмінанта фарміравання асобы школьніка — спадзяванні педагога на яго здольнасці і асобныя якасці. Крыніцай ацэнкі школьніка сваіх здольнасцей, як правіла, з'яўляецца ацэнка яго настаўнікам як найбольш дасведчанай і кампетэнтнай асобай. У сувязі з гэтым ацэнка становіцца арнацірам для паводзін навучэнца. Рана ці позна з думкай настаўніка параджаюцца і многія равеснікі школьніка.

Існаванне залежнасці паміж спадзяваннямі настаўніка і паводзінамі вучня было пацверджана шэрагам даследаванняў амерыканскіх псіхалагаў. Вось, напрыклад, якія вынікі былі атрыманы ў адным з іх. У адной са школ г. Сан-Францыска ў кожным класе /з 1-га па 6-ты/ адвольна адабралі па некалькі школьнікаў. У пачатку навучальнага года настаўнікам наведзілі, што гэтыя дзеці, згодна з данымі тэстаў, павінны неўзабаве праявіць незвычайна пазнавальны інтарэс. На самай справе гэтыя дзеці былі фіктыўныя. Як паказваў вылічэнні ў канцы навучальнага года каэфіцыент інтэлекту, у гэтых дзятках у параўнанні з астатнімі інтэлектуальна магчымасці ў сярэднім істотна панізіліся. Відаць, адзначаць аўтары эксперымента, калі настаўнікі чакаюць ад навучэнцаў высокіх інтэлектуальных дасягненняў, яны пачынаюць адносіцца да дзяткаў больш дружалюбна, імкнуцца натхніць іх. Дзятка, безумоўна, адчувае гэты адносін да сябе і паступова уваходзіць у ролю "першага вучня". Такі феномен атрымаў назву "эфект Пігмаліона" /па імені цара Кіпра, які, як пра гэта расказвае Авідзій у сваіх "Метамарфозах", сілай сваёй любові да скульптурна прыгажуні вымусіў багіню Афродзіту ажывіць скульптуру/.

Трэба сказаць і аб псіхалагічных бар'ерах, якія нярэдка узнікаюць у працэсе адносін вихавальніка з дзецьмі. Тэрмін "псіхалагічны бар'ер" упершыню ў псіхалогіі увяда Л.І.Важовіч, назваўшы ім неспрыманне вихаванцам патрабаванняў, якія, на яго думку, не маюць для яго сэнсу, несправядлівых. Сягоння гэтым тэрмінам азначаюцца усё тое, што перашкаджае ўзаемаразуменню. Гэта стэрэатыпы і ўстаноўкі, прыклады якіх прыводзіліся раней. "Ідэалізацыя" з адваротным знакам /калі здольнасці дзяткі недаацэньваюцца з-за слабай яго паспяховасці або дрэннай прыстасаванасці да жыцця/, інертнасць уяўленняў аб дзяткі.

Асабліва часта псіхалагічны бар'ер узнікае пры прад'яўленні

патрабавання і аб'яўленні вымовы. Напрыклад, заўвагу настаўніка, зробленую з самым добрым намерам, вучань можа ўспрыняць як прыдзірку да яго. Узаемаразуменне паміж вихавальнікам і дзятком можа быць парушана і тады, калі педагогічнае ўздзеянне выказана не тактоўна, у зневажлівай форме. Псіхалагічны бар'ер лёгка можа узнікнуць і тады, калі вихавальнік недастаткова дасведчаны аб матывах учынку вучня, аб тых абставінах, у якіх ён зроблены.

Верагоднасць узнікнення псіхалагічнага бар'ера цесна звязана з формай ўздзеяння на навучэнца. Нашым даследаванням, у якім вывучаліся асаблівасці ўзаемаўплыву ў працэсе вытворчай працы школьніка, было выяўлена, што рэакцыя вихаванца на ўздзеянне равеснікаў і вихавальніка вызначаецца тым, прамое ці ўскоснае. Другое ён прымае значна часцей, чым першае. У гэтым выпадку ён больш адэкватна усведамляе неадарэчнасць свайго учынку, сам вызначае свае далейшыя паводзіны, талі як у першым выпадку ён часцей за ўсё "абараняецца", а яго далейшыя паводзіны прыходзіцца вызначаць вихавальніку або наогул іншым людзям /7/. Возьмем у якасці прыкладу ўхіленне навучэнца ад аказання дапамогі больш слабым пры выкананні вытворчага задання. Толькі асобныя навучэнцы лічаць за лепшае дзейнічаць непасрэдна, праявіць зрабіць відавочна заўвагу на лінейцы або сходзе, прасарамаціць яго пры усіх і іншых мери. Большасць жа выбірае ўскосныя спосабы — рэпліку, апеляцыю да норм паводзін у працоўным калектыве, іронію, пытанні з намёкам і інш.

Патрабаванні добра ведаць сваіх вихаванцаў, захоўваць педагогічны такт у адносінах з імі, барацьбу іх самалюбства прадмытываным часткова і тым, каб папярэдзіць узнікненне псіхалагічнага бар'ера, чым і стварыць умовы для максімальнай рэалізацыі іх магчымасцей.