

МІНІСТЭРСТВА АДКАНАІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ

МІНСКІ ДЭЯРЭАНЫ ПЕДАГАГІЧНЫ ІНСТІТУТ
ІМЯ А.М. ГОРКАГА

Ф.І. ІВАНЧАНКА

АБ ПСІХАЛОГІІ ВЯХАВАННЯ

Вучэбні дапаможнік

Мінск 1993

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РАЗДЕЛ III. ВЪУЧЕННЕ АСОБЫ — ВАЖНЕЙШАЯ УМОВА ВЪУХАВАННЯ

Што неабходна ведаць вѣхавальніку пра асобу
вѣхаванца

Вядома аксіёма: каб вѣхсуваць, треба добра ведаць дзѣя, яго патрэбнасці, інтарэсы, здольнасці і тое, як яго само ацэньвае іх, яго прэтэнзіі, жаданні і многае іншае. "Аднак ці можна зразумець кожнага, калі у класе столькі дзѣцей і ўсе яны такія

розиння?!" — усклікну читач. Ён можа нават спаслацца на Гегеля, які пісаў: "Душа чалавека вялікая і шырокая, сапраўдны чалавек носіць у сабе многа багаю, і ён замыкае ў сваім сэрцы ўсе сілы, досведанні ў асяроддзі багаю, увесь Алімп сабраны ў яго грудзях". І усё-такі імкнуцца да таго, каб ведаць кожнага, каго ве-хоўваеш, ведаць, чым адрозніваецца адно дзіця ад другога, у чым яго ненаўторнасць, трэба. Наведанне гэтых асаблівасцей — ёнда многіх выхавальнікаў.

Сярод чытачоў-настаўнікаў будучы і такія, хто перакананы, што добра ведае свой клас, ведае, як кажуць, хто чым дыкае. Та-кое усёзнаўства мяжуе з самаўпэўненасцю, нагадвае ілюзію і, як уявіма ілюзія, аядае да памылковага усвямання і разумення вы-хаванца.

Іншэй за усё да педагогічнай ісціны, на нашу думку, зна-ходзіцца той выхавальнік, які, не саромецца ні ішніх, ні само-га сабе, лічыць: "Не, яшчэ не усё я ведаю пра гэтага вучня!" — і імкнення яшчэ і яшчэ ведаць пра яго, у тым ліку і тое, што іс-нуе у ім як патэнцыяльная магчымасць.

У многіх даследаваннях паказана, што далёка не ўсе настаў-нікі разумець вучняў, умець выдзяляць іх індывідуальныя асаблі-васці. У той жа час педагогічнае майстэрства настаўніка цесна звязана якраз з гэтым разуменнем. Па меру павышэння ўзроўню ра-зумення дзяцей, як выявілі С.В.Кандрацьева і на супрацоўнікі, мяняецца якасна-колькасная характарыстыка адносін настаўніка з гэтымі дзецьмі: памяншаецца агульная колькасць уздзеянняў, ра-пертуар гэтых уздзеянняў расшыраецца. Напрыклад, у настаўніка-майстра агульная колькасць уздзеянняў на клас меншая, чым у на-стаўніка-прадметніка, але у майстра уздзеянні больш разнастай-ныя; павялічваецца колькасць станючых ацэнак вучняў незалежна ад іх паспяховасці; патрабаванні і загады змяняюцца парадзмі і просьбамі; часцей працягваюцца ўменне прадбачыць рэзультату-насць уздзеянняў. Такія адносіны, безумоўна, садзейнічаць больш паспяховаму супрацоўніцтву настаўніка з дзецьмі.

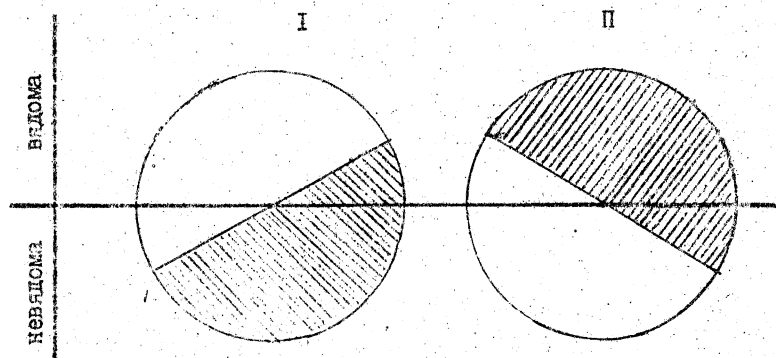
Пазнанне асобы вхаванца, як і любога інашага аб'екта, ніко-лі не бывае дастатковым і поўным. Вядома, што аднаго і таго ж вучня на-роўнаму ацэньваць класны кіраўнік, настаўнік, які вядзе ўрок і працы, стараста. Як ні парадоксальна гэта гучыць, але розныя думкі пра вучэнца, усе ці хоць бы асобныя з іх, часта бываць справядлівыя. Справядлівыя таму, што кожная з іх ад-

люстроўвае ішні фрагмент жадця і наводзіць дзіцяці. Савецкі псіхо-лаг К.К.Платонаў, апрабуючы на гэтыя факты, распрацаваў даволі распаўсюджаны цяпер спосаб навуковага даследавання асобы — ме-тад аб'ягульнення незалежных характарыстык. Гэты метад мае на ўвазе збор і аб'ягульненне звестак пра асобу, якія атрыманы роз-нымі людзьмі пры назіранні за ёй у разнастайных відах дзейнасці, напрыклад у вучобе, пазакласнай рабоце, у часе выкавання розных грамадскіх абавязкаў, на уроках працы і ў ішніх выпадках. Паколькі асоба працуе сябе неаднолькава: у адной справе дася-гае добрых вынікаў, у другой менш значных, то дадзены метад да-зваляе больш глыбока і ўсебакова ахарактарызаваць яе, выявіць моцныя і слабыя бакі і на гэтай аснове больш паспяхова праекта-ваць іх фарміраванне, чым тады, калі вучні характарызуе хтосьці адзін. На практыцы ж, як вядома, вельмі многія выхавальнікі свае ўзаемаадносіны з вучнямі будуюць на аснове толькі ўласных ведаў пра іх.

А вось факты інашага роду, якія канстатаваліся намі пры вы-вучэнні развіцця асобы дзіцяці ў працесе працоўнага навучання і вытворчай працы. Выявілася, што ў многіх вучняў справы ў вучо-на-аанворчым камбінаце ішні больш паспяхова, чым у школе, што іх адносіны да працоўнага навучання былі больш аптымістычныя, чым да вучобы на агульнаадукацыйных прадметах /гэта праявілася, у прыватнасці, у тым, што ў першым выпадку навучэнцы ацэньвалі свае дасягненні вышэй/. Асабліва значныя адрозненні ў сярадзе і слабаспавяжчых навучэнцаў. Зразумела, што ўзятыя самі на са-бе веды кожнага настаўніка школы аб гэтых навучэнцах д'яна абме-жаваныя, няпоўныя. Канейна, ўзаемаадносіны настаўнікаў з такімі дзецьмі, калі яны грунтоўна толькі на гэтых ведах, будуюць не лепшымі і не беспамылковымі.

Да сказанага дададзім, што школьнік знаходзіцца ў развіцці і таму ў многіх адносінах яшчэ не праявіў сябе. Значыць, мерка-ваць пра яго толькі па тым, што ёсць у навунасці аб'яна, аб чым зяввіў ён сваімі наводзінамі, будзе няправільным.

Варняты ведаў настаўніка пра навучэнца схематычна можна праілюстраваць так:



Круги I і II позначають одно і те ж діля: заштрихована частка — риси і якості його особи; горизонтальна лінія розділяє те, що вже невідомо вихавальнику /якщо не проявилася, не розпалана, не зауважена у агульному потоку пацвей, учинкаў/, і те, що відомо вихавальнику пра навученця. Круг I показує ситуацію, калі яна усприяєцца адным вихавальнікам, а круг II — калі яна адкоструваецца у свядомасці іншага. Урэшце, гэтыя сітуацыі могуць лікстраваць і удупленні аб навучэнці аднаго і таго ж вихавальніка, але узяття ў розны час. Тады круг I будзе абзначачць пачатковы, а круг II — позні перыяд яго работы.

Хоць на схеме гэта не паказана, лёгка здагадацца, работа якога вихавальніка будзе больш эфектыўная, чый уклад у развіццё асобы будзе больш адчувальны.

Што ў асобе дзіцяці падлягае вивучэнню у першую чаргу? Гэта, безумоўна, залежыць ад мэт навучання, якія, у сваю чаргу, вызначаюцца прамежнымі і канчатковымі задачкамі вихавання /пра іх ужо гаварылася ў першым раздзеле/.

Для накіраванага вихавання асобы надзвычай неабходны звесткі аб устойлівых яе рысах: патрэбнасцях, інтарэсах, ідэалах, матывах паводзін, каштоўнасцях арыентацыяў, самаацэнцы, амесе і узроўні дамаганняў. Выпрацоўка як агульнай стратэгіі ў вихаванні дзіцяці, так і індывідуальнага падыходу да кожнага з іх робіцца з улікам гэтых асаблівасцей. Яны часцей за ўсё з'яўляюцца асноўнымі імпульсамі да актыўнай дзейнасці чалавека, да выбару ім лініі паводзін. Высветленне, напрыклад, матываў паводзін дзіцяці дае вихавальніку магчымасць зразумець, чаму ён дзейнічае

так, а не інакш, чаго можна чакаць ад яго ў будучым. На думку С. Л. Рубінштайна, не ведаючы матываў, дзякуючы якім навучэнец прытрымліваецца, напрыклад, маральных норм, педагог, "уласна, нічога не ведае пра самога навучэнца, пра асобу дзіцяці!" /18, с. 189/. Тое ж самае можна сказаць і пра каштоўнасці арыентацыі вучня, г. зн. пра значнасць для яго важнейшых заняткаў /грамадскай работы, вучобы, будучай прафесіі, мастацтва, яго хобі і інш./, прадметаў, адносін паміж людзьмі, асобных якасцей. Так, у вихавальчых мэтах важна высветліць, што ў школе прыносяць вучню галоўнае задавальненне, што вышэй за ўсё ён любіць у іншых людзях, якія іх учынкі выклікаюць у яго захапленне, імяненне боіцца ў такіх людзях прыклад. У гэтым, як вядома, дзве прыкметы на адрозніванні паміж сабой, адну і тую ж асобную якасць яны могуць цаніць па-рознаму, што тлумачыцца адрозненнем саміх патрэбнасцей, якія праяўляюцца ў іх перавагах, а іншы раз і адрозненнем іх жыццёвых пазіцый. Звычайна на вывуленне арыентацыі навучэнца ў жыццёвых каштоўнасцях /прыярытэтах/ настаўнікі рэдка звяртаюць увагу. Відань, гэтую работу павінна выконваць псіхалагічная служба, неабходнасць арганізацыі якой ужо даўно наспела.

Важна таксама высветліць характар дзіцяці, г. зн. самае устойлівае і істотнае з таго, што ужо стала здабыткам яго асобы, якія эпісады паводзін ён ужо засвоіў, як адносіцца да вучобы, працы, да іншых людзей, самога сябе як суб'екта таго, што ён робіць. Адносіны яго да вучобы праяўляюцца ў дысцыплінаванасці, стараннасці, самастойнасці і інш.; адносіны да працы — у ініцыятыўнасці, адказнасці, працавітасці, акуратнасці, добрасумленнасці. Адносіны навучэнца да іншых людзей акумуляюцца ў такіх рысах характару, як калектывізм, таварыскасць, шчырасць, чуласць, ветлівасць, патрабавальнасць і шэраў іншых. Паказчыкам адносін вихаванца да самога сябе з'яўляецца спіласць, самакрытычнасць, упэўненасць у сваіх сілах, пачуццё уласнай годнасці і інш. Супрацьлеглымі рысамі будуць самахвальства, ганарлівасць, эгаізм, сарамлівасць, няупэўненасць у сабе.

Вяданне характару вихаванца дазваляе прадбачыць яго паводзіны. Вось што пісаў Гегель у адным са сваіх твораў: "Чалавек з характарам імпануе іншым, таму што яны ведаюць, з кім маюць справу ў яго асобе... Акцыяўленнем вялікіх мэт чалавек выяўляе ў сабе вялікі характар, які робіць яго маяком для іншых" /6, с. 76—77/.

Велике значення для виховання має досвідченість або здольності навчэнца, або тих психологічних рисах особу, які з'являються умовами більш наспяхової дзейності. Ведаць пра здольності вучня — значить ведаць і пра те, що ён можа, наскільки склалися яго придатності да навчання і інших відаў дзейності.

Фарміраванне асобы дзіцяці, як вядома, ажыццяўляецца ў асноўным па умовах калектыву і з яго дапамогай. Бопитны вихавальнік імкнецца многія /але, вядома, не ўсе/ свае педагогічныя удзеянні на вучня пераўтварыць ва удзеянні яго равеснікаў. Гэта патрабуе, як мінімум, вивучэння водзтвау пра навчэнца савучня, становішча яго у калектыве, ведання традыцый, пісаных і няпісаных правілаў і нормаў паводзін і інших характарыстык калектыву, да якога належыць падліснитны вучань.

Наколькі вивучэнне праводзіцца з мэтай больш наспяховага узаемадзеяння з вихаванцам, прадметам гэтага вивучэння павінны быць яго спадзяванні у адносінах да вихавальніка. Яны, гэтыя спадзяванні /у психалогіі іх называць сацыяльнымі спадзяваннямі/, могуць служыць надзейнымі аргументамі для кантролю вихавальніка за сваёй дзейнасцю.

Пад спадзяваннямі у психалогіі звычайна разумеюць тыя патрабаванні, якія звернуты дуна або нядуна да іншага чалавека. У іх адлюстраваны удзелны аб правах і абавязках людзей у адносінах адзін да аднаго. Ад педагога, напрыклад, навчэнцы чакаюць уважлівых адносін да сябе, справядлівай ацэнкі іх здольнасцей і асобных якасцей, дастатненнаў, отарання. Змест гэтых чаканняў спадзяванняў бывае не толькі станючы, але і адмоўны. Напрыклад, вучань перакананы ў тым, што, як бы ён ні вивучыў урок, больш тройкі не атрымае, хоць на самай справе настаўнік і не адчувае да яго анічэпаты.

Трэба сказаць, што сацыяльнымі спадзяваннямі навчэнцаў — амаль нябачная "матэрыя", таму зарэнтавацца на іх нялёгка. Многімі настаўнікамі яны калі і ўлічваюцца, дык толькі інтуітыўна. Вялукне іх таксама даволі складаная задача.

Як психологі вивучаюць асобу школьніка

Пра тое, як цяжка пранікнуць у чужую душу, пазнаць, на што здатны той ці іншы чалавек, чаму ён цікавіцца адной справай і холадна адносіцца да другой, сказана нямала. Нездарма гаворыцца:

чужая душа — поцёмкі. Безумоўна, гэта не значыць, што яна непазнавальная. З чаго ж пачынае педагог, калі прыступае да работы з новым класам, як усё-такі ён пазнае, хто з навчэнцаў ёсць хто? Перш за ўсё аб гэтым ён робіць вывад /праўда, не заўсёды боспамылкова/ па іх учынках, па перажываннях, якія праяўляюцца ў іх гаворцы, голасе, міміцы, пантаміміцы, па тым, як яны рашаюць тыя ці іншыя задачы, і многіх інших прыметах і дзеяннях. Часцей за ўсё знешнія праявы псіхікі навчэнцаў успрымаюцца ад выпадку да выпадку, ненаўмысна, без глыбокага асэнсавання іх. Пазнанне навчэнца, такім чынам, ідзе стыхійна, мімаходам, увогуле пасіўна. Але такому метаду можна супрацьпаставіць больш актыўнае ўспрыманне — назіранне, азначанае у навуковых даследаваннях, тым больш што педагогічная дзейнасць блізкая да навуковай. Прыгадаем словы В.А. Сухамлінскага, які пісаў: "Блізкасць педагогічнай працы да навуковага даследавання заключаецца ў аналізе фактаў і ў неабходнасці прадбачыць. Настаўнік, які не умее або не жадае пранікнуць у думках у глыбіню фактаў, у прычынавыніковыя сувязі паміж імі, ператвараецца ў рамесніка, а яго праца пры адсутнасці умения прадбачыць становішча пакутай: настаўнік мучыць дзіцей і мучыцца сам" /20, с. 109/.

Пастаўленая мэта назірання, загадзя складзены план, у які разам з успрыманнем уключана і работа мыслення, робяць гэты спосаб атрымання інфармацыі асабліва прадуктыўным. Складаючы план, даследчык выбірае аб'екты назірання /што назіраць, фіксаваць/. Тым самым спрашчаецца сам збор звестак пра дзіця, загадзя вылучаюцца самыя істотныя фрагменты ў яго паводзінах. Пры вивучэнні, напрыклад, ініцыятыўнасці школьнікаў у даследаванні, выкананні А.І. Писоцім, ўлічвалася:

а/ колькі прапанюў унёс вучань сам пры абмеркаванні мэты пазакласнага мерапрыемства, яго плашаванні, у ходзе падрыхтоўкі і правядзення.

б/ колькі прапанюў, унесеных іншымі, падтрымаў, а таксама які асабісты удзел прыняў па сваёй ініцыятыве ў мерапрыемствах і якую кратычную дапамогу на ўласнаму пачынку аказаў іншым у працэсе падрыхтоўкі і правядзення мерапрыемства /5, с. 65/.

Пазнанне дзіцяці значна паскараецца, калі назіранне спалучаецца з гутаркай, а яшчэ лепш — з эксперыментам, наўмысным стварэннем сітуацыі, пабудовай урока, каб выклікаць да жыцця і больш поўна вивучыць тую форму паводзін або псіхічны стан, якія

цікавця. Вось, наприклад, як збіраю інформацію аб наявності і умовні развіття у навчэнцаў працавітасці і пачуцця адказнасці крэйскі псіхолог В.І.Абраменка.

Ва умовах вучэбнай майстэрні вучням прапанавалася на выбар выканаць адно з трох заданняў. Адначасова пры дапамозе пытанню высвятлялася, чаму вучань выбраў менавіта гэтае заданне; што хацелася б зрабіць на уроку працы, калі б яму прапанавалі самому скласці сабе заданне; чым бы ён заняўся, калі б яго вызвалілі ад уроку працы. Пасля выканання навучэнцам задання, яго работу ацэньвалі два аднакласнікі /суседзі па рабочым месці/, ён сам і настаўнік. Асаблівасці матывацыі выбару задання і адносін да уроку працы /заданне-незаданне пакінуць гэтыя урокі/, якасць выканання задання, розныя спалучэнні адэкватнасці і ступені самаацэнкі і ацэнкі работы, на думку даследчыка, паказвалі, у якой меры развіты ў навучэнцаў перш за ўсё працавітасць і пачуццё адказнасці /1, с. 47—48/.

Псіхіка чалавека праяўляецца не толькі ў яго гаворцы, але і ў міміцы, пантаміміцы, руках. Не выпадкова пісьменнікі пры апісанні, напрыклад, пачуццяў, адносін чалавека да справы звяртаюцца і да гэтых знешніх праяў. Прыгадаем, як апісвае Марк Твен захопленасць Тома Соера працай: "Том вачамі мастака сузіраў свой апошні мазок, потым асяцрожна правёў пэндзлем, зноў і зноў адкінуўся назад — палюбавацца... Том з зачараваннем мастака вадзіў пэндзлем сюды і туды, адступаў на некалькі крокаў, каб палюбавацца эфектам, там і сям прыбаўляў штрышок і зноў крытычна аглядаў зробленае, а Бэн сачыў за кожным яго рухам, захапляючыся ўсё болей і болей. Нарэшце сказаў: "Слухай, Том, дай і мне пабляліць трошкі!" У адным з твораў А.Рыбакова чытаем: "... падлеткі вылазяць з-за руля з такім выглядам, бязцам зрабілі палёт у космас" /гаворка ідзе пра вучняў 9-га класа, якія праходзілі практыку на аўтабазе/. А вось радкі з "Педагагічнай паэмы" А.С.Макаранкі: "У Наташы з першага накосу гатова перавясла. Сной яна звязвае дзума-трыма спрытнымі рукамі, .. ружовашчоская ад працы і удачы, перадае сной Буруну..." Пісьменніца В.Туранская, у мінулым настаўніца, вуснамі аднаго з герояў апавесці "Дзевятая" гаворыць: "У моладзі вочы усё скажуць... Чацей у вочы вучням глядзіце, яны шмат чаго вам адкрыць..."

Для вивучэння патрэбнасцей, духоўных каштоўнасцей, інтарэсаў, матываў і іншых рыс асобы шырока выкарыстоўваюцца апытанні,

якія дазваляць актывізаваць гэтыя рысы і ацаніць індывідуальныя адрозненні, напрыклад у іх сям'і. У якасці прыкладу прывядзём адзін з апытальнікаў, распрацаваных Я.С.Махлам, В.Д.Паўлавым, К.К.Байчынскай, І.А.Рапанорт для даследавання вартасцей асобы /15/.

Падспытнаму прад'яўляецца пералік вартасцей асобы і жыццёвых мэт, на якія гэтыя вартасці з'арнаентаваны. Кожная вартасць і мэта сфармуляваны ў выглядзе меркавання, правільнасць якога падспытны павінен ацаніць па пяцібальнай шкале, дзе 5 — правільна, 4 — правільна ў меншай ступені, 3 — не ведаю, цяжка адказаць, 2 — няправільна ў меншай ступені, 1 — няправільна. Напрыклад, названы наступныя мэты грамадскай працы:

1. Я хачу, каб грамадская праца, якая прыносіць карысць людзям, выклікала ў мяне радасць, задавальненне.
2. Я хачу, каб грамадская праца, якая прыносіць карысць людзям, дапамагала мне дзейнічаць з эфектыўнай карысцю для іх.
3. Я хачу, каб грамадская праца, якая прыносіць карысць людзям, дазволіла мне мець забяспечанае жыццё з камфортам.
4. Я хачу, каб грамадская праца, якая прыносіць карысць людзям, садзейнічала майму далейшаму інтэлектуальнаму развіццю.
5. Я хачу, каб грамадская праца, якая прыносіць карысць людзям, дазволіла мне мець становішча, што дае больш правоў і магчымасцей, чым у іншых людзей.
6. Я хачу, каб грамадская праца, якая прыносіць карысць людзям, выклікала ухваленне ў: а/, б/, в/ — выбар з дадзенага спіса людзей.

Аналагічныя мэты прапануюцца і наконт іншых вартасцей: мастацтва, хобі, будучай прафесіі, пазнавальнай дзейнасці, адносін з людзьмі, поспеху у дзядучат /юнакоў/.

Шмат чаго даюць выхавальніку звесткі пра самаацэнку навучэнца, г. зн. пра тое, як ён ацэньвае свае сілы і магчымасці /веды, умовы, здольнасці/, на чым якраз і грунтуецца выбар навучэнцам тых мэт і задач, якія ён ставіць перад сабой у той ці іншай дзейнасці.

У псіхалогіі самаацэнку звычайна вивучаць праз ранжыраванне падспытным прапанаванага спіса якасцей у той меры, у якой яны яму падабаюцца, якія ён лічыць больш значымі, і праз супастаўленне з тым, як ён ранжыруе тых ж якасці адносна сябе самога, у якой меры яны уласцівыя яму. Затым вылічваецца розніца па-

між жаданням і реальним /на думку підсиптнага/ узроўнем развіцця кожнай якасці, узводзіцца у квадрат і вызначаецца агульная сума. Далей па аднаведнай формуле вылічваецца каэфіцыент карэляцыі. Чым больш гэты каэфіцыент прыбліжаецца да адзінкі, тым вышэйшая самаацэнка асобы, уласцівая дадзенаму падсиптнаму. Параўнанне самаацэнкаў з тым, як ацэньваецца падсиптнага педагогі або група, паказвае, наколькі яна аб'ектыўная, бліжкая да рэальнай. Больш падрабязна гэтая методка апісана у вучэбным дапаможніку пад рэдакцыяй А.У.Пятроўскага. Намі распрацавана і апрабавана методка вывучэння самаацэнкаў дасягненняў у канкрэтнай дзейнасці. Сутнасць яе складае ацэнка сябе шляхам параўнання з іншымі /звычайна аднакласнікамі/. Падсиптным прапануецца ацэніць у параўнанні са сваімі поспехі іншых навучэнцаў, напрыклад у вучобе, працоўным навучанні, авалоданні прафесіяй і да т.п. Падсиптны пры гэтым адзначае у спісе навучэнцаў тых, хто вучыцца лепш за яго. Такім чынам, кожны ацэньвае сябе і іншых, пазначаючы фаміліі адных навучэнцаў перад сваёй, а другіх — пасля яе. Аднак гэтая самаацэнка праводзіцца не непасрэдна, а ўкосна. Па колькасці навучэнцаў, якіх падсиптны настаўнік у спісе пераважыць сябе, вызначаецца месца яго па самаацэнцы; а па колькасці аднакласнікаў, якіх ацанілі яго поспехі вышэй за свае, — месца па ацэнцы. Супастаўляючы самаацэнку і ацэнку, можна выявіць, якая тэндэнцыя ўласціва дадзенаму падсиптнаму: завываць, заніжаць самаацэнку ці арыентавацца на ацэнку навучэнца /або педагога/. Супастаўляючы самаацэнку вучня ў розных відах дзейнасці, можна вызначыць, да якой з іх ён адносіцца больш аптымістычна, у чым адчувае сябе больш упэўнена.

Што стаіць за высокай самаацэнкай асобы? Перш за ўсё выбар і пастаўка высокіх мэт, аптымістычныя адносіны да аднаведнай дзейнасці, упэўненасць у сваіх сілах. Аднак залішне высокая самаацэнка, на думку многіх псіхолагаў, тоіць у сабе ускладнены адносіны з іншымі членамі калектыву, вядзе да развіцця самаупэўненасці.

Як было ўжо сказана, у выхаванні крайне важна мець зваротную інфармацыю аб тым, як выхаванцы адносіцца да выхавальніка, наколькі вялікі яго уплыў на іх. З гэтай мэтай у апошні час разам з гутаркамі і анкетаваннем выкарыстоўваюцца спецыяльныя варыянты сацыяметрычнай методкі. Аўтары кнігі "Учитель и детский коллектив" для вылучэння адносін навучэнцаў да настаўніка

ка, напрыклад, выкарыстоўвалі працэдуру віншавання настаўніка са святам, прамое і ўкоснае пытанне /"Ці падабаецца табе настаўніца?", "Як адносіцца настаўніца да цябе асабіста?", "Калі б ты быў настаўнікам, паводзіў бы ты сябе гэтак жа, як твая настаўніца?"/, эксперымент, у ходзе якога падсиптным трэба было адрагавачаць на зададзеным жыццёвую сітуацыю, што падавалася у выглядзе апавядання. У апавяданні адлюстроўвалася сітуацыя, звязаная з добраахвотным пераходам навучэнцаў у суседні клас, у якім было мала вучняў, а "трэба, каб у абодвух клясах была аднолькавая колькасць". У апавяданні гаварылася таксама пра тое, што тры вучні згадзіліся: "Першы вучань заявіў, што ён згодзен адзіна перайсці ў суседні клас. Другі сказаў, што ён прайдзе ў суседні клас, калі разам з ім туды прайдзе яго настаўніца. Трэці ж вучань згадзіўся перайсці ў суседні клас пры умове, што разам з ім туды прайдуць яго сябры".

У падсиптных пыталіся: "Як бы ты дзейнічаў на іх месцы? Як першы, другі ці трэці вучань?" / 2, с. 28/.

Падобнай ідэяй кіраваўся і дырэктар адной са школ г. Шахцёрска, заслужаны настаўнік УССР М.І.Карцішкоў. Каб выявіць адносіны дзяцей да працы настаўнікаў, ён выканаў наступную працэдуру /аб ёй расказаў на старонках "Учительской газеты"/. Навучэнцам была прапанавана "завуаліраваная" анкета з такімі заданнямі: 1/ унесці ў тыднёвую сетку ўрокаў папраўкі. Не падабаецца прадмет — колькасць урокаў можна "паменшыць", падабаецца — "дабавіць"; 2/ "Табе прапанавалі стаць настаўнікам. Што б ты хацеў выкладаць?"/Падтэкст: калі б ты стаў настаўнікам, на каго са сваіх цяперашніх настаўнікаў хачеш быць падобным, з каго браць прыклад?;/ 3/ "Уяві, што адказваць можна не ў класе, не на ўроку, а сам-насам з настаўнікам, дома... Выбери прадметы для такіх заўважанняў". /Падтэкст: з кім з настаўнікаў ты можаш шчыра пагутарыць?;/ 4/ "Па якіх прадметах дамашнія заданні ты рыхтуеш рупліва і старанна?" /Маецца на ўвазе, што тут вучань аддае сваё асаблівае значэнне павялі на настаўніка./ "Картыграма" адносіны паказала, што давер і павага навучэнцаў размеркаваліся ў строгай адпаведнасці з тым, як адносіцца да іх настаўнік. Ні адзін вучань не загарэўся пачуццём даверу і прыхільнасці да таго настаўніка, які надобназначліва адносіўся да яго: асуджаў, захапляўся заўвагамі, пагражаў двойкамі... "Узаемны давер і павага, — робіць вывад М.Карцішкоў, — аснова паспяховай работы школы". Дарэчы

оказаць, на гэтым прыпынку нараўне з іншымі якраз і грунтуецца сучасная педагогіка супрацоўніцтва.

Апісаньня сітуацыі, на наш погляд, цалкам прымальныя, і іх можна рэкамендаваць для выкарыстання ў сярэдніх класах.

Важнай інфармацыяй для педагога, як было ўжо сказана, з'яўляюцца даныя аб спадзяваннях навучэнцаў. На іх можна меркаваць, наколькі паспяхова педагог рэалізуе сваё прызвание, узятыя на сябе абавязкі.

Аспірантам кафедры псіхалогіі Мінскага педінстытута імя А.М. Горкага П.Суарэсам над кіраўніцтвам аўтара дадзенай працы спецыяльна вывучаліся спадзяванні навучэнцаў у адносінах да настаўнікаў /гэта былі студэнты выпускнога курса, якія праходзілі ў школе практыку/. Потым спадзяванні параўноваліся з тым, як у сапраўднасці збірацца трымаць сябе гэтыя настаўнікі. Вучням старшых класаў паведамлялася аб тым, што студэнт-практыкант збіраецца наведаць іх бацькоў. Затым задавалася пытанне: "Як ты думаеш, аб чым ён будзе гутарыць з бацькамі?" Аб тым жа былі апытаны і пачынаючы настаўнікі. Аказалася, што сярод слабых вучняў /тых, хто слаба паспявае і часта парушае дысцыпліну/ амаль кожны 4-ты лічыў, што мэта наведвання адмоўная; 40% чакалі толькі добрага: настаўнік раскажа бацькам пра іх поспехі; 32% спадзяваліся, што нараўне з іх правіннасьцямі настаўнік раскажа бацькам і пра іх поспехі /змешаная мэта/. Сярод моцных школьнікаў /хто добра паспяваў і быў дысцыплінаваны/ большасць /81%/ чакала, што мэта наведвання будзе станоўчая, і 13% — што мэта будзе змешанай. Непрыемнасцей ад наведвання настаўнікам бацькоў з гэтай катэгорыі навучэнцаў ніхто не чакаў. Такімі былі спадзяванні навучэнцаў. А што запланавалі самі настаўнікі наконт тых жа вучняў?

Выявілася, што намеры пачынаючых настаўнікаў цалкам супалі са спадзяваннямі моцных навучэнцаў. Наконт жа слабых — ні адзін педагог не запланававу паведаміць бацькам толькі аб поспехах сына /або дачкі/. Неадварот, наконт большасці з іх 64% педагогаў меркавалі гаварыць толькі аб правіннасьцях, аб іх слабай паспяховасці. Змешаная мэта была запланавана наконт 32% школьнікаў. Такім чынам, намеры педагога асабліва часта разыходзяцца са спадзяваннямі тых навучэнцаў, якія больш за іншых жадаюць, каб у іх павялічылі, каму больш за ўсё патрабуецца увага. Лёгка уявіць, якія драмы ўзнісваюць у жанцы гэтых навучэнцаў, калі выхавальнік свое-

часова не скарэктіруе свае планы, мэты. Адна з такіх драм, даволі тыповая, апісана вядомым пісьменнікам М.Дорашам, які ў мінулым працаваў у школе. У адным з яго апаўданаў чытаем пра наступны выпадак.

Бацька Васілька — каваль. Неяк дырэктар рашу запрасіць яго ў школу: трэба было сёе-тое наладзіць па гаспадарцы. Паслаў з Васільком запіску, але пра тое, навошта патрэбен бацька, не напісаў. Бацька не прыйшоў. А Васілька з таго дня быццам падмянілі: стаў раздражняльны, грубы. Адночы дырэктар сустраў бацьку Васілька на вуліцы.

— Таварыш каваль, я вас запрашаю...

— Даруйце, што не прыйшоў, але сваю справу я зрабіў... усё паў як мае быць, век будзе помніць, як сваволіць.

— Ды што вы! Я ж не з-за Васілька вас запрашаю! — усклікнуў дырэктар школы.

Фінал, безумоўна, сумны, але заканамерны.

Становіцца відавочна, наколькі важна выхавальніку ведаць пра спадзяванні навучэнцаў, якія ён інтымныя яны ні былі. І не толькі з нагоды наведвання бацькоў, але і ў сувязі з іншымі дзеяннямі выхавальніка, да якіх адносіцца, напрыклад, ацэнка ведаў навучэнцаў. Той, хто добра знае спадзяванні вучняў, несумненна, здолее арганізаваць сапраўднае супрацоўніцтва. Для іх выяўлення можа быць выканана працэдура, распрацаваная намі сумесна з П.Суарэсам.

Вывучэнне асобы школьніка — задача нялёгкая, тым больш што рысы асобы далёка не часта працягваюцца, а ва ўмовах эксперымента "закрануць" іх не заўсёды удаецца. Патрабуецца пэўнае майстэрства, каб стварыць сітуацыю, якая б стымулявала гэта. Возьмем здольнасці. Каб выявіць тую ці іншую з іх, неабходна ўключыць дзеянне ў такую дзейнасць, якая патрабуе пэўнай здольнасці. А гэта значыць, што ў самога навучэнца павінна быць жаданне займацца такой дзейнасцю. Прыкладна тое ж самае можна сказаць і аб рысах характару. Для таго каб іх выявіць, неабходна стварыць навучэнцу такую сітуацыю, якая патрабуе пэўнай формы паводзін, напрыклад храбрасці, адказных адносін, любові да працы або чагосьці іншага.

Некаторыя сітуацыі і звязаныя з імі спосабы паводзін, часта паўтараючыся, становяцца добра вядомымі. Гэта вынік таго, што характэрныя для іх абставіны знаходзяцца не ў выпадковай, а ў

аб'єктнунай сувязі, знітаванн паміж сабой. Асабліва гэта тычыцца сітуацый навучальнай і працоўнай дзейнасці. Вопытны настаўнік, напрыклад, добра ведае, што пры напісанні чарговай кантрольнай работы выпрабаванца не толькі веды, але і самастойнасць вучня, а ў час працы на полі падшэфнага калгаса — яго працавітасць і адказнасць перад грамадствам.

Сувязь форм паводзін з той ці іншай сітуацыяй была вядома яшчэ старажытным грэкам. Філософ Таэфраст /372 — 287 гг. да н.э./, напрыклад, каб паказаць адмоўную рысу характару, ствараў для свайго персанажа, носьбіта гэтай рысы, сэрью розных сітуацый і ў кожнай з іх прасочваў яго паводзіны.

У сітуацыі, як і ў дзейнасці ў цэлым, тэя або іншы рысы асобы не толькі праяўляюцца, але, што асабліва важна, у ёй фарміруюцца. Гэты вывад упершыню сфармуляваў вядомы савецкі псіхолог Б.М.Цыклоў. На семінарах па псіхалогіі, якія ён праводзіў з намі, аспірантамі Інстытута псіхалогіі АПН СССР, Цыклоў пастаянна паўтараў: "Ніколі не трэба рабіць вываду аб адсутнасці ў дзеі тых ці іншых здольнасцей да заняткаў адпаведнай дзейнасці".

Справядлівасць прыведзенага выказвання пераканаўча пацвярджае практыка дзелавых гульняў, змест якіх уключае якраз аналіз тыпічных сітуацый, складанне прагнозу іх развіцця, апісанне свайх дзеянняў, прыняцце адпаведных рашэнняў. З укараненнем дзелавых гульняў, як вядома, педагогі звязваюць далейшае павышэнне якасці падрыхтоўкі спецыялістаў у нашых ВНУ.

Аднак і самі сітуацыі патрабуюць вывучэння. Яшчэ не зусім ясна, з якіх асноўных кампанентаў яна складаецца, як адбываецца ўключэнне ў не падвышанага, на што перш за ўсё трэба арыентавацца выхавальніку пры распрацоўцы той ці іншай выхавальнай сітуацыі.