

МІНІСТЭРСТВА АДКАНАІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ

МІНСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ПЕДАГАГІЧНЫ ІНСТЫТУТ
ІМЯ А.М. ГОРКАГА

Ф.І. ІВАНЧАНКА

АБ ПСІХАЛОГІІ Выхавання

Вучэбні дапаможнік

Мінск 1993

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

нем свідчить сам факт знаходження їх у одній і тій же ситуації, активний уділ у гутарці обох, а не тільки одного вихавальника при певній позі школьника. Аб тим, што контакт установлений, показує і адекватная реакція дзіцяці на думку вихавальника, а вихавальника — на думку дзіцяці. Апрача обмену інформації, вихавальник наладжує контакт з вихаванцям таксама з мэтай уздыяння на яго думкі, пачуці, адносінні і іншыя праявленні асобы дзіцяці дзеля дасягнення взаемаразумення.

Устанавленне контакту абавязкова ўключае ў сябе успрыманне і назнанне другога чалавека, выкарыстанне морных /галюнным чынам/ і неморных сродкаў, улік реакцыі другога чалавека /у адваротным выпадку контакт абрываецца, а то і пераходзіць у канфрантацыю/.

Як наогул адзін чалавек успрымае другога? Перш за ўсё праз яго знешнасць /твар, адзенне/, рухі, сімвалічныя, экспрэсіўныя і іншыя жэсты, міміку, пантаміміку /паставу корпуса/ і іншыя прыметы. Натуральна, пры гэтым магчымы і памылкі /пра іх будзе сказана пазней/. Крыніцай ведаў пра іншага чалавека з'яўляюцца таксама яго дзейні, учыні, прадукты дзейнасці, непасрэдныя зносінні з ім. У творах А.М.Талстога сустракаюцца апісанні каля 86 адценняў выразу вачэй і 97 адценняў усмешкі, якія раскрываюць змянявальны стан чалавека.

Уплыў знешнасці, выразу вачэй на успрыманне іншага чалавека зрабліва значны. Гэта заўсёды ўлічваець, напрыклад, пісьменнікі. І не толькі пісьменнікі. Многія з нас па знешнасці лёгка здагадваюцца аб перажыванні іншага чалавека: зачырвенелыя шчокі — гэта сарамлінасць ці збынтэжанаць, чырвоныя вочы — не інакш як гора. Такія сувязі — адзін з пісьменнікаў назваў іх "абсурднымі камбінацыямі ў прыродзе" — сапраўды існуюць. Але тут мы хочам сказаць аб уяўных сувязях, аб прылісванні дзіцяці інтэлектуальнасці, далейшых намераў і інш. пад уплывам яго знешнасці.

Адзін амерыканскі псіхолог паставіў павучальны эксперымент /ён апісаны ў кнізе А.А.Лявонцьева "Педагогическое общение"/. Чатыромстам настаўнікам былі прапанаваны для ацэнкі "асабістыя справы" вучняў. Заданне заключалася ў тым, каб вызначыць узровень інтэлекту школьніка, яго планы, адносінні да яго равеснікаў. Высветлілася, што адна група настаўнікаў ацаніла школьнікаў станоуча, другая адмоўна, частка з іх дала змешаныя адказы. Сакрэт эксперыменту заключався ў тым, што ўсім была дадзена адна і тая ж

РАЗДЗЕЛ IV. ЗНОСІННІ ВИХАВАЛЬНИКА З ВИХАВАНЦЯМ

Як успрымае і разумеє чалавек чалавекі

Педагагічны уплыў на вихаванца, супрацоўніцтва з ім пачынаецца з контакту — наладжвання прасторавай і духоўнай блізкасці, адзінаства намераў і дзейняў, узаемапранікнення думак і пачуццяў. Пра наяўнасць контакту ў час гутаркі вихавальніка з вуч-

справа /яна была размножана пры дапамозе ксеракапіравання/, але да адных экзэмпляраў /яны складалі першую палавіну спраў/ была прыкладзена заведана прывабная фотакартка, а да другіх /другой палавіны/ — яўна непрывабная. Дык вось, станочныя характарыстыкі былі прыпісаны прывабнаму школьніку, а адмоўныя — непрывабнаму. "Спрацавала", як відаць, фотакартка, хаця змест асабістай справы ва ўсіх падмоўных быў адзін і той жа.

Гэты эксперымент лішні раз паказвае, як лёгка можа ўзнікнуць прадурзятая ацэнка вучня, якая можа справакаваць яго адмоўны адносіны да настаўніка і да прадмета, што ён выкладае.

Шмат аб чым гаворыць нам і міміка чалавека. У фантастычным рамане А. і Б. Стругацкіх "Огнященные злом, или Сорок лет спустя" вось як характарызуецца малады людзі-фловэры /сталыя наведвальнікі стойбішча Флора/: "... усё-такі штосьці агульнае ёсць у іх. Ці то ў выразе твару /вельмі бедная міміка, калі прыгледзецца/, ці то ў выразе ўсяго цела, калі можна так гаворыць. Расслабленасць рухаў амаль знарочыстая. Ніхто не пакладзе прадмет на зямлю — абавязкова упусціць, вяла разняўшы пальцы. І не на тое месца, з якога ўзяў, а на тое месца, якое бліжэй, быццам сілы ўжо не засталася працягнуць руку". Чытаючы прыведзеныя радкі, мы адчуваем антыпатыю да гэтых маладых людзей, непрыманне характару іх паводзін.

Сярод педагогаў ёсць нямала такіх, хто, як лічаць навучэнцы, "усё пазнае па вачах", што і вымушае школьнікаў быць шчырымі, калі не выкананы урок або учынена правіннасць. Для вопытнага педагога сумны твар вучня нават на самым цікавым уроку, адасобленасць яго ад астатніх на перапытку — яўны сігнал аб тым, што не усё добра ў жыцці навучэнца.

Больш надзейнай крыніцай пазнання іншага чалавека з'яўляюцца яго дзеянні і учынкi. Успрымаючы чалавека, асабліва незнаёмага, усё ж не абмяжоўваецца толькі тым, што "зверху ляжыць": яго адзеннем, тварам, рукамі і да т.п. Звычайна імкнучыся даведацца пра яго як мага больш: аб прафесіі, біяграфіі, намерах і г.д., быццам "залезці" у яго душу, што нярэдка выклікае нават пратэст з другога боку. Даведаўшыся аб прафесіі незнаёмага, многае можна зразумець у яго паводзінах, складзе думак. Як лічаць псіхологі, мы прыпісваем яму якасці, характэрныя для прадстаўнікоў дадзенай прафесіі, і у адпаведнасці з гэтым паводзім сябе. Сукупнасць такіх якасцей, якія чалавек прыпісвае прадстаўнікам

паўных прафесій, груп, класаў, нацый, у псіхалогіі называецца стэрэатыпам.

Адны стэрэатыпы адтэрываюць станочную ролю, таму што дапамагаюць арыентавацца ў людзях, іншыя — адмоўную, гэтакую ж, як любая прадурзятасць. Прыкладам першых з'яўляюцца многія звычкі, традыцыі і нормы паводзін. Да іх можна аднесці і такія абагульненні: "няма безнадзейных вучняў", "навучэнец не толькі вучань, але і асоба". Прыкладам адмоўных стэрэатыпаў могуць быць наступныя: "усе людзі — эгаісты", "усе настаўнікі — фармалісты", "усе непаспяваючыя — бяздарныя людзі". Складваюцца яны міжвольна, пад уплывам жыццёвага вопыту. Паўленню адмоўных стэрэатыпаў у настаўнікаў садзейнічае працяглая работа ў класе з дрэннай дысцыплінай.

На успрыманне іншага чалавека прыкметны ўплыў аказвае прафесія і характар успрымаючага. Такія залежнасць шырока адлюстравана нават у мастацкіх творах. Прывядзем толькі адзін прыклад — верш беларускага паэта Алега Лойкі:

По-разному встречают человека:
Сапожник смотрит на твою обувь,
Портной взирает на твою одежду,
Глядит, как ты подстрижен, парикмахер.
А я, поэт, смотрю в глаза людские
И радуюсь, коль ясный взор увижу!

По-разному встречают человека:
Скупец в тебе прижимистого ищет,
Завистливый в тебе приметит зависть,
В тебе вояку увидит солдатон,
А ушный проходимец — проходимца.

А я, поэт, — поэт в каждом вижу,
От каждого хочу услышать песню
Такою, что б скорей тот час приблизить,
Когда встречать мы все друг друга будем,
Как полнолуние радости и счастья!..

Успрыманне чалавека толькі па яго знешняму выглядзе і з той "прадурзятасцю", аб якой толькі што было сказана, часта вядзе да памылковых уяўленняў аб ім. Найбольш распаўсюджаныя з іх — стэрэатыпізацыя, "эфект арэолу" і інертнасць першага ўражання.

Старестимізація у вихаванні ёсць не што іншае, як вызначенне якасцей чалавека не па яго справах і спробах — найбольш багатай крыніцы інфармацні, — а па тым, да якой "катэгорні", "тыпу" ён належыць, якую сацыяльную ролю выконвае /студэнт, школьнік і г.д./ або як выконвае тыповую для яго дзейнасць /"выдатнік"; "халасцяк"/.

Тыповым скажэннем уяўлення аб імям чалавеку з'яўляецца "эфект арэолу", калі адзінка якасцей чалавека завываецца або заніжаецца пад уплывам агульнага уражання аб ім. Нярэдка бывае так, што настаўнік пад уражаннем добрых поспехаў навучэнца завывае ацэньвае і імя яго вартасці /"У яго усё добра"/ і, наадварот, недацэньвае вартасці таго вучня, які слаба паспявае, дрэнна прыстасаваны да школьнага жыцця /"У яго усё дрэнна"/. Прыкладам такога роду памылка можа быць уяўленне аб вучню як носьбіту пэўных адзнак. Педагог з гэтакім уяўленнем, зразумела, успрымае вучня толькі праз адзнакі: калі добра паспявае — цэніць яго высока, адносіцца да яго адпаведным чынам; слаба паспявае — успрымае яго як абзуу у класе, не робячы якой-небудзь скідкі на прычыны адставання і не заўважаючы у яго вартасцей.

Па даных псіхолага Д.С.Бавілеускай, "эфект арэолу" сустракаецца прыкладна у 72% педагогаў. Такім чынам, гэтая памылка ва успрыманні імяга чалавека — даволі частая з'ява. Сярод педагогаў распаўсюджана і тэндэнцыя інертнасці уяўлення аб вучню, якое аднойчы склалася. Станоучая або адмоўная ацэнка таго ці імяга навучэнца можа "зацвярдзец" і шмат у чым вызначаць адносіны да яго педагога. Дзеці звычайна заўважаюць гэтую інертнасць і некалькі зніжаюць сваю актыўнасць. У час даследаванняў мы неаднойчы сустракаліся з пэсімістычнымі заявамі навучэнцаў: "Хоць стараўся, хоць не стараўся — усё роўна нішто не даламожа..." Берагоднасць такога не зусім адекватнага успрымання вучня ўзмацняецца яшчэ і тым, што ён знаходзіцца ў развіцці, яго паводзіны нават на працягу аднаго і таго ж дня часта мяняюцца. Тут лёгка прапусціць момант, калі вучань робіць "рывок" наперад, калі ён узяўся за справу.

Дагэтуль гаворка ішла ў асноўным аб успрыманні імяга чалавека і толькі часткова аб разуменні яго. У паўсядзённых адносінах гэтыя працэсы працякаюць амаль адначасова, цесна звязаны паміж сабой.

Многое у дзіцяці, і перш за усё у яго паводзінах, можа быць

зразумелым, калі ўлічваць яго індывідуальныя і узроставыя асаблівасці. Ведаючы іх, вихавальнік больш аб'ектыўна і глыбока успрымае само дзіця, своєчасова робіць адпаведныя папраўкі у сваіх адносінах да яго. Надзвычайную рухавасць дзіцяці непэдагог, напрыклад, можа расцаніць як раслушчанасць, тады як педагог успрымае яе як асаблівасць узросту. Ведаючы, якім бывае дзіця ў тым ці іншым узросце, вихавальнік можа "паскорыць" сталенне дзіцяці, калі яго развіццё чамусьці затрымліваецца. Напрыклад, пра гэта яму даводзіцца клапаціцца там, дзе бацькі засперагаюць сына /або дачку/ ад працы, лічачы, што "яшчэ паспее напрацавацца". Падобных прыкладаў неразумення узроставых асаблівасцей дзіцяці перш за ўсё бацькамі, можна прывесці бясконцае мноства.

Улік індывідуальных і узроставых асаблівасцей дзіцяці з'яўляецца і умовай наладжвання кантакту з ім. Пра тое, якія існуюць індывідуальныя адрозненні паміж дзецьмі, напрыклад па тэмпераменту, было ўжо сказана. Цяпер спынімся на узроставых асаблівасцях падлеткаў і старэйшых школьнікаў.

Неабходнасць уліку названых асаблівасцей абумоўлена тым, што ў розныя узроставыя перыяды дзеці неаднолькава успрымаюць як тое, што іх акружае, так і педагогічныя уздзеянні. Для абазначэння асабліва спрыяльных перыядаў навучання і вихавання існуюць нават спецыяльныя тэрмін-сентызіўныя этапы. Для навучання мове — гэта ўзрост ад 1 да 3 гадоў, для фарміравання складаных рухальных навикаў — малодшы школьны ўзрост, для станаўлення успрымальнасці да маральных і эстэтычных уздзеянняў — ўзрост ад 16 да 18 гадоў.

З гэтай успрымальнасцю звязаны і асноўныя новаутварэнні кожнага узроставага перыяду. У малодшым школьным узросце, напрыклад, такімі новаутварэннямі з'яўляюцца адвольнасць псіхічных працэсаў, здольнасць складаць унутраны план дзеяння /дзеянчае мысленне/ і рэфлексія, г. зн. здольнасць адлюстроўваць у сваёй свядомасці самога сябе і свае паводзіны /мець уяўленне пра сябе, усведамляць свае учынкi і г.д./ У падлеткавым узросце у дзіцяці узнікае імкненне заняць "сваё месца" у калектыве равеснікаў, арыентацыя на нормы і патрабаванні, прынятыя сярод равеснікаў, жаданне быць незалежным, самастойным, адчуваць "даросласць". У старэйшым школьным узросце адбываецца прафесійнае самавызначэнне, інтэнсіўнае развіццё самасвядомасці, а з ім і самастойнасці.

З узростам, вядома, адбываюцца і іншыя змены у псіхіцы дзіця-

ці, тут же названі основні з їх; і переважна більшість рекомендацій аб тим, як виховувати дитину з уліком його віксту, звязана на менавіта з гэтымі зменамі.

Побач з названымі існуюць і такія узроставыя змены, які ускладняюць выхаванне дзіцяці. Не выпадкова аб падлеткавым узросце і бацькі, і настаўнікі адклікаюцца як аб самым цяжкім. У кнізе А.Талстых "Возрасты жыцці" пералічаны наступныя пункты гледжання на характар цяжкасцей, уласцівых гэтаму узросці:

"Паводле аднаго з іх, падлетак — гэта дзікун у выніку неабмежаванасці уяўлення, развітога пачуцця самазахавання, гарачнасці, жвавасці, хітраватасці, забучывасці, непастаянства, цікаўнасці, запальчывасці, бестурботнасці.

Паводле другога, падлетак — гэта вар'ят з прычыны сваёй схільнасці да забабонаў, ілюзій, якія даходзяць да галіцынацый, гордасці і хваравітасці у імкненні да славы, па бясконцым шматслоўі, якое нагадвае трызненне звар'ядлага, па схільнасці да нематываваных учынкаў, віхляніі, круільніі, паддражніванні.

Сцвярджалася, што падлетак — гэта элачынец у выніку уласцівых яму гневу, хлусні, жорсткасці, крайняй ганарнасці і слабелобства, схільнасці да алкагалізму і маральнай няустойлівасці.

Нарэшце, у псіхааналізе — падлетак выступае як пансексуальная істота, амаль маньяк" /21, с. 92-93/.

На думку А.Талстых, у гэтых абсалютызаваных меркаваннях сутнасць узросці адлюстравана у гіпертрафіраваным выглядзе: дзікунствам названа гарачае уяўленне, вар'ядствам — схільнасць падлетка да нематываваных учынкаў, элачынасцю — бязладнасць у паводзінах, пансексуальнасцю — факт палавога паспявання і г.д.

Аднак што азначае ўлічваць узроставыя асаблівасці? І як ўлічваць кожную з іх? Адказаць на гэтыя пытанні па сутнасці азначае сказаць, як виховувати дзіцей таго ці іншага узросці.

Самы старажытны і элементарны спосаб уліку узроставых асаблівасцей дзіцяці заключаецца у вываходстве мэтазгодных выхавальных "пілюль". Прыклад удачнай такой "пілюлі" займальна апісаны у апавяданні А.П.Чэхава "Дома". Бацька сямігадовага Сяргейкі даведаўся, што ён курчыць. Каб уздзеянчаць на сына, бацька пачаў здалёку, з таго, што той не мае права браць тытунь, які яму не належыць, што "тытунь моцна шкодзіць здароўю". Сяргейка слухаў няўважліва, затым узлез на крэсла і пачаў маляваць. Потым ён стаў расказваць пра кухарку, якая парэзала сабе пальцы, і пра

вандроўнага музыканта-катрынчыка, які заходзіў у двор. Бацька зразумеў, што гаворыць сыну не тое. "У яго свой ход думак, — разважаў пракурор.—У яго галаве свой маленькі свет, і ён па-свойму ведае, што важнае і няважнае. Каб авалодаць яго увагай і сьведомасцю, недастаткова падладжвацца пад яго мову, але треба таксама умець і думаць на яго манер..." Не знайшоўшы што сказаць, бацька патрабаваў ад сына даць слова гонару, што ён больш не будзе курчыць. Праз некаторы час бацька стаў адсылаць Сяргейку спаць, але той папрасіў расказаць казку. У тут жа прыдуманай бацькам казцы апавядалася пра царвіча, які курчыў: "Ад курэння царвіч захварэў на сухоты і памёр. Драхлы і хваравіты цар застаўся без усякай дапамогі. Не было каму абараніць палац. Прышлі ворагі, забілі цара, разбурылі палац". На Сяргейку казка зрабіла моцнае уражанне. Ціхім голасам ён сказаў: "Не буду я болей курчыць..."

Гэты прыклад добра ілюструе, як можна выкарыстаць тыповы для дзіцячага узросці інтарэс да казак у мэтах наладжвання кантакту з дзіцём.

У сучаснай практыцы выхавання існуюць наступныя віды уліку узроставых асаблівасцей: на іх апіраюцца як на штосьці няўменнае, якое-небудзь далейшае іх развіццё не плануецца; апіраюцца на іх, усё-такі лічаць, што яны — пэўны этап у развіцці дзіцяці, і таму дапускаецца іх абавязковая змена. Другая тактыка, несумненна, з'яўляецца больш прагрэсіўнай. Першая таксама вядзе да далейшага развіцця дзіцяці, але гэтае развіццё адбываецца стыхійна, тады як пры другой тактыцы гэтае развіццё з'яўляецца сьведомай мэтай выхавальніка. Вядомы савецкі псіхолаг Л.С.Выгоцкі, маючы на увазе развіццё памяці дзіцяці, пісаў: "... было б вар'ядствам у занятках са школьнікам не ўлічваць канкрэтны і вобразны характар яго памяці, на яго треба апірацца, але было б таксама вар'ядствам культываваць такі тып памяці. Гэта азначала б затрымліваць дзіця на ніжэйшай ступені яго развіцця і не бачыць, што канкрэтны тып памяці ёсць толькі пераходная ступень да вышэйшага тыпу, што канкрэтную памяць у працэсе выхавання треба пераадолець" /4, с. 295/.

Такім чынам, праланова Л.С.Выгоцкага зводзіцца да другой тактыкі. Зразумела, гэтая тактыка прымяняма там, дзе якасць, якая фарміруецца, падобная на тыя, што ужо склаўся раней, з'яўляецца "вышэйшай яе ступенню". У меркаванні Л.С.Выгоцкага гавор-

ці, тут же названі основні з їх; і переважна більшість рекомендацій або тим, як виховувати дитину з уліком його віксту, зв'язана на менавіта з гетьми змінами.

Побач з названими існують і такі вікстові зміни, які ускладнюють виховання дитини. Не випадкова або падлетковим вікстом і бацькі, і настаунікі аділікаціа як або самим цяжкім. У книзе А.Талстух "Возрасти жыні" пералічаны наступні пункты глядзання на характар цяжасцей, уласцівых гэтаму віксту:

"Паводле аднаго з іх, падлетак — гэта дзікун у выніку неабмежаванасці уяўлення, развітога пачуцця самазахавання, гарачнасці, жвавасці, хітраватасці, забучывасці, непастаянства, цікаўнасці, запальчывасці, бестурботнасці.

Паводле другога, падлетак — гэта вар'ят з прычыны сваёй схільнасці да забабонаў, ілюзіі, якія даходзяць да галіцманці, гордасці і хваравітасці у імкненні да славы, па бясконцым шматслоўі, якое нагадвае трызненне звар'ядлага, па схільнасці да нематываваных учынкаў, віхляніі, круільніі, паддражніванні.

Сцвярджалася, што падлетак — гэта элачынец у выніку уласцівых яму гневу, хлосні, жорсткасці, крайняй ганарнасці і слабелобства, схільнасці да алкагалізму і маральнай няустойлівасці.

Нарэшце, у псіхааналізе — падлетак выступае як пансексуальная істота, амаль маньяк" /21, с. 92-93/.

На думку А.Талстух, у гэтых абсалютызаваных меркаваннях сутнасць віксту адлюстравана у гіпертрафіраваным выглядзе: дзікунствам названа гарачае уяўленне, вар'ядствам — схільнасць падлетка да нематываваных учынкаў, элачынасцю — бязладнасць у паводзінах, пансексуальнасцю — факт палавога паспявання і г.д.

Аднак што азначае ўлічваць вікстовыя асаблівасці? І які ўлічваць кожную з іх? Адказаць на гэтыя пытанні па сутнасці азначае сказаць, як виховувати дзіцей таго ці іншага віксту.

Самы старажытны і элементарны спосаб уліку вікстовых асаблівасцей дзіці заключаецца у вываходстве мэтазгодных вихавачных "пілжы". Прыклад удачнай такой "пілжы" займальна апісаны у апавяданні А.П.Чэхава "Дома". Бацька сямігадовага Сяргейкі даведаўся, што ён курчыца. Каб уздзейнічаць на сына, бацька пачаў здалёку, з таго, што той не мае права браць тытунь, які яму не належыць, што "тытунь моцна шкодзіць здароўю". Сяргейка слухаў няўважліва, затым узлез на крэсла і пачаў маляваць. Потым ён стаў расказваць пра кухарку, якая парэзала сабе пальцы, і пра

вандроўнага музыканта-катрынчыка, які заходзіў у двор. Бацька зразумеў, што гаворчыць сыну не тое. "У яго свой ход думак, — разважаў пракурор.—У яго галаве свой маленькі свет, і ён па-свойму ведае, што важнае і няважнае. Каб авалодаць яго увагай і сьведомасцю, недастаткова падладжвацца пад яго мову, але треба таксама умець і думаць на яго манер..." Не знайшоўшы што сказаць, бацька патрабаваў ад сына даць слова гонару, што ён больш не будзе курчыца. Праз некаторы час бацька стаў адсылаць Сяргейку спаць, але той папрасіў расказаць казку. У тут жа прыдуманай бацькам казцы апавядалася пра царвіча, які курчыца: "Ад курчэння царвіч захварэў на сухоты і памёр. Драхлы і хваравіты цар застаўся без усякай дапамогі. Не было каму абараніць палац. Прышлі ворагі, забілі цара, разбурылі палац". На Сяргейку казка зрабіла моцнае уражанне. Ціхім голасам ён сказаў: "Не буду я болей курчыца..."

Гэты прыклад добра ілюструе, як можна выкарыстаць тыповы для дзіцячага віксту інтарэс да казак у мэтах наладжвання кантакту з дзіцём.

У сучаснай практыцы вихавання існуюць наступныя віды уліку вікстовых асаблівасцей: на іх апіраецца як на штосьці няўменнае, якое-небудзь далейшае іх развіццё не плануецца; апіраюцца на іх, усё-такі лічаць, што яны — пэўны этап у развіцці дзіці, і таму дапускаецца іх абавязковая змена. Другая тактыка, несумненна, з'яўляецца больш прагрэсіўнай. Першая таксама вядзе да далейшага развіцця дзіці, але гэтае развіццё адбываецца стыхійна, тады як пры другой тактыцы гэтае развіццё з'яўляецца сьведомай мэтай вихавальніка. Вядомы савецкі псіхолаг Л.С.Выгоцкі, маючы на увазе развіццё памяці дзіці, пісаў: "... было б вар'ядствам у занятках са школьнікам не ўлічваць канкрэтны і вобразны характар яго памяці, на яго треба апірацца, але было б таксама вар'ядствам культываваць такі тып памяці. Гэта азначала б затрымліваць дзіця на ніжэйшай ступені яго развіцця і не бачыць, што канкрэтны тып памяці ёсць толькі пераходная ступень да вышэйшага тыпу, што канкрэтную памяць у працэсе вихавання треба пераадолець" /4, с. 295/.

Такім чынам, праланова Л.С.Выгоцкага зводзіцца да другой тактыкі. Зразумела, гэтая тактыка прымяняма там, дзе якасць, якая фарміруецца, падобная на тыя, што ужо склаўся раней, з'яўляецца "вышэйшай яе ступенню". У меркаванні Л.С.Выгоцкага гавор-

ка іде про далейше розвітці одной і той же психічної функції — пам'яті, про перехід до славесно-логічного яе вигляду. Вдома яе організована гульня "Зарница" сярод паделткау карностаєца папулярнасю якраз таму, што лна адпавдає іх інтарэсу да усяго ге-раічнага, патрэбнасці актывнай дзейнасці. У той жа час гэты інтарэс гульня напарняе новым зместам, надає яму новую форму. Акцент на самавыхаванне у старэйшым школьным узросце грунтуецца на тым, што у такім узросце самасвядомасць дзіці дастаткова развітая і яму становіцца даступнай самарэгуляцыя паводзін. Тут, такім чынам, адбываецца далейшае развіццё самасвядомасці праз уключэнне яе у аб'ект дзеяння дзіці у адносінах да самога сябе.

У заключэнне — некалькі слоў аб адносінах да супярэчнасцей у выхаванні. Тут яны сустракаюцца шмат у чым, і гэта натуральна, таму што дзіця знаходзіцца у развіцці, пастаянна мяняецца. Апрача таго, выхавальнік і сам часта стварае супярэчнасці, таму што не заўсёды можа падабраць адекватны прым. У якасці прыкладу супярэчнасцей у развіцці псіхікі дзіці можна прывесці наступны. У паделтка палзвічай развітае "пачуццё даросласці", жаданне паводзін сябе у жыцці па-даросламу. Але аб'ектывна да гэтага ён яшчэ не гаровы. Адсюль супярэчлівасць яго паводзін, якая праяўляецца у супраціўленні выхавацым улывам, непаслушэнстве, нежаданні вучыцца /а жаданні найсці працаваць/, агрэсіўнасці і ў іншых формах. Гэтыя супярэчнасці некаторыя выхавальнікі успрымаюць як капрывы паделтка, як недастатковую выхаванасць. Правільная тактыка ў дадзеным выпадку заключаецца не ў пакаранні, а ў тым, каб угледзец у іх крыніцу развіцця паделтка, каб зніць гэтую супярэчнасць, напрыклад, шляхам змены зместу і формы выхавання паделтка, уключэння яго у пасільны віды грамадска карыснай дзейнасці. Вырашэнне падобных супярэчнасцей ёсць адна з дужаважлівых аб'ект развіцця псіхікі дзіці.

Супярэчнасці узнікаюць і тады, калі у змененых абставінах выкарыстоўваюцца старыя, прывычныя спосабы выхавання. У такіх выпадках на узаемаадносінах з навучэнцамі узнікае напружанне, яны прымуляюць абнякавацца, а іншы раз і агрэсіўнасць. Гэтыя сімптомы пачынаюць успрымацца выхавальнікам як сігналы таго, што выбранае неадекватнае спосабы дзеяння, што у развіцці псіхікі дзіці адбыліся нежаданыя змены. Уменне зразумець такога роду супярэчнасць, а затым вырашыць яе з'яўляецца важнейшым паказчыкам майстэрства выхавальніка.

Псіхалагічны бар'еры у адносінах выхавальніка з навучэнцамі

Процілеглым кантакту станам узаемаадносін выхавальніка з дзецьмі з'яўляецца канфрантацыя — з'ява не такая ужо і рэдкая. Нават у самай лепшай школе ёсць настаўнікі, у якіх няма узаема-разумення з асобнымі вучнямі. Іх парадзі і указанні апошнія успрымаюць неахвотна, а патрабаванні і заўвагі — як нясправяд-лівныя. Паміж імі як быццам узнікае сцяна неразумення: адны і тыя ж патрабаванні і заўвагі для педагога і для дзіці маюць розны сэнс. У псіхалогіі гэтая з'ява атрымала назву сэнсавы бар'ер. Іншы раз яе называюць псіхалагічны бар'ер.

Упершыню вылучылі і вывучылі з'яву псіхалагічнага бар'ера у лабараторы псіхалогіі выхавання Інстытута агульнай і педага-гічнай псіхалогіі АПН СССР пад кіраўніцтвам Л.І.Бажовіч. Гэты бар'ер, сцвярджае Л.І.Бажовіч, выяўляецца у тым, што "навуныя у дзіці афектыя праяўленні рабілі немагчымым уздзеянне на яго у патрэбным для выхавання кірунку. У гэтых выпадках дзіця у адказ на патрабаванні дарослага замыкалася у сабе, становілася як бы глухім і неўспрымальным да гэтых патрабаванняў, а іншы раз нават імкнулася дзейнічаць насуперак ім" /З, с. 20/.

Далейшыя даследаванні, асабліва па праблеме адносін, па-цвердзілі існаванне такога феномена, дазволілі выявіць асноўныя прычыны яго узнікнення і па-новаму глянуць на сам працэс выхавання. Стала відавочна, што выхаванне павінна ажыццяўляцца на асобным узроўні, што сапраўднае супрацоўніцтва педагога з дзецьмі магчыма толькі тады, калі за вучнем прызнаюцца не толькі абавязкі, але і правы, калі улічваюцца яго патрэбнасці, інтарэ-сы, намеры, склад думак.

Звычайна, калі гаворка ідзе аб псіхалагічным бар'еры, слу-хачы задаюць адно і тое ж пытанне: як пераадолець гэты бар'ер? Паколькі парушэнне узаемаразумення паміж выхавальнікам і дзіцём закранае саму асобу апошняга, пераадолець бар'ер вельмі цяжка. Значна лягчэй налярадзіць яго узнікненне, але для гэтага неабход-на добра арентавацца у прычынах узнікнення псіхалагічнага бар'ера.

Л.І.Бажовіч у якасці такіх прычын назвала наступныя:
I/ прад'яўленае патрабаванне супярэчыць вопыту дзіці, яго по-глядам на усё, што акружае, яго адносінам да таго, што ад яго па-

трабуюць; 2/ сутыкненне дзвюх /або некалькіх/ супярэчлівых тен-
дэнцый, якіх прытрымліваецца дзіця. Напрыклад, жадання гуляць і
жадання не страціць прыхільнасці маці, якая патрабуе, каб зара-
жа адправіўся спаць. У гэтым выпадку ён свядома ці несвядома
ігнадуе патрабаванні маці; 3/ няспех у вучобе або у працы,
калі яны займаюць у жыцці дадзенага дзіцяці значнае месца;
4/ разыходжанне паміж магчымасцямі дзіцяці і яго прэтэнзіямі. У
выпадку высокай самаацэнкі дзіцяці і звязанага з ёй узроўню прэ-
тэнзій узнікае эмацыянальная рэакцыя, калі настаўнік ацэньвае
яго поспехі недастаткова высока, а самі адзнакі дзіця разглядае
як несправядлівыя.

У даследаваннях другіх аўтараў былі названы і іншыя прычыны
узнікнення псіхалагічнага бар'ера. Асабліва часта сустракаецца
такая з іх, як звышненне патрабаванняў. Вось чаму пры пераходзе
у новы клас вопытныя педагогі пачынаюць не з праграмных патраба-
ванняў, якія здаюцца такімі натуральнымі, а з выяснення ўзроўню
ведаў і навыкаў, дасягнутага навучэнцамі гэтага класа. Недастат-
ковая дасведчанасць у матывах паводзін навучэнца, у абставінах,
у якіх зроблены той ці іншы праступак, таксама перашкаджае
узаемадзейнасці паміж педагогам і навучэнцам. Дзіця жыве не
толькі ў школе, але і дома, і сярод сваіх вулічных сяброў. Ву-
чань можа спазніцца не толькі з-за сваёй неарганізаванасці, але
і з-за таго, напрыклад, што захварэла маці і ён выконваў нейкае
дамашняе даручэнне; можа не сказаць, хто паламаў вучэбны дэпа-
можнік, таму што ў адваротным выпадку дзеці будуць помсціць яму;
з добрых памкненняў можа зрабіць такое, што не ўпісваецца ў пра-
вілы паводзін навучэнцаў. Гэтыя правілы, як і любыя іншыя, не
улічваюць усіх асаблівасцей кожнай "душы".

Прычынай парушэння кантакту з навучэнцамі могуць быць і
тендэнцыі ў выхаванні чалавека — стэрэатыпізацыя, "эфект арэолу"
або інертнасць першага уражання, якія выдуюць да фарміравання ска-
жонага уяўлення аб іншым чалавеку. Дзеці заўсёды заўважаюць гэ-
тыя тендэнцыі і рэагуюць на іх, асабліва на тыя, якія закранаюць
іх самалюбства, рэзка разыходзяцца з іх уяўленнямі пра саміх сябе.

У заключэнне спынімся на псіхалагічных бар'ерах, што узні-
каюць у працэсе узаемадзейнасці настаўніка з класам і перашкаджаюць
устаёнаму кантакту з ім. Поіхолаг В.А.Кан-Калік, які спецыяль-
на вывучаў педагогічныя адносіны, сярод іншых называе такія
бар'еры: "бар'ер" бояві класа, характэрны для пачынаючых настаў-

нікаў. Навучэнцы някеска валодаюць матэрыялам, добра падрыхта-
валіся да урока, але сама думка аб непасрэдным кантакце з
дзецямі палохае пачынаючых настаўнікаў, скоўвае іх творчую іні-
цыятыву і да т.п.; "бар'ер" адсутнасці кантакту: настаўнік увахо-
дзіць у клас і замест таго, каб хутка і аператывна арганізаваць
узаемадзейнасць з навучэнцамі, пачынае дзейнічаць "аўтаномна"
/напрыклад, піша тлумачэнне на дошцы і да т.п./; "бар'ер" зву-
жэння функцый зносін: педагог улічвае толькі інфармацыйныя за-
дачы адносін, упускаючы з-пад увагі сацыяльна-персонуальныя функ-
цыі узаемаадносін; "бар'ер" негатывнай устаноўкі на клас, якая
можа фарміравацца часам аспрэчна, на аснове думак іншых настаўні-
каў, што працуюць у гэтым калектыве, або у выніку ўласных педа-
гагічных няудач; "бар'ер" мінулага негатывнага вопыту адносін з
дадзеным класам або вучнем..." /8, с. 34-35/.

Гэтыя бар'еры, безумоўна, не раўнацэнныя. Апошнія два, ка-
лі яны не будуць усвядомлены педагогам, лёгка могуць выклікаць
канфрантацыю з класам. Што ж датычыць астатніх, дык яны не аб-
вязкова выклічваюць канфрантацыю, але могуць стварыць дыскамфорт
у класе, пагоршыць самаадчуванне педагогаў і навучэнцаў.

Не заўсёды удаецца папярэдзіць узнікненне псіхалагічнага
бар'ера ва ўзаемаадносінах з навучэнцамі. Занадта складаны
унутраны свет чалавека, каб прадбачыць, як ён адклікнецца на на-
ша слова і тым больш на наш уплыў на яго, каб дабіцца супадзення
нашага "свету" са "светам" таго, з кім наладжваеш адносіны. Ад-
нак да гэтага прадбачання і супадзення павінен імкнуцца кожны
педагог, калі ён хоча стаць майстрам сваёй справы.

Калі "бар'ер" усё ж узнік, настаўніку трэба крытычна аднес-
ціся да свайго стылю дзейнасці, паспрабаваць высветліць яго пры-
чыну, развіць адсутныя камунікатыўныя навыкі і здольнасці. Для
гэтых мэт можна выкарыстаць спецыяльныя практыкаванні, якія
прыведзены ў наступных вучэбных дапаможніках: Леонтьев А.А. Пе-
дагогическое общение. — М., 1979; Кан-Калік В.А. Учителю о пе-
дагогическом общении. — М., 1987; Кнебель М.О. Поэзия педагоги-
ки. — М., 1976. Шмат адпаведных рэкамендацый настаўнік можа
знайсці ў працах А.С.Макаранкі і В.А.Сухамлінскага.