



студентам  
высших  
учебных  
заведений

Ф.И. ИВАЩЕНКО

# Психология воспитания школьников



РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Ф.И. ИВАЩЕНКО

# Психология Воспитания школьников

Допущено  
Министерством образования  
Республики Беларусь  
в качестве учебного пособия  
для студентов педагогических специальностей  
учреждений, обеспечивающих получение  
высшего образования



Минск  
«Вышэйшая школа»  
2006

УДК 37.015(075.8)  
ББК 88.5я73  
И24

Ф. И. ИВАЩЕНКО

Рецензенты: кафедра психологии и педагогического мастерства Государственного учреждения образования «Республиканский институт высшей школы» (заведующий кафедрой – кандидат психологических наук, доцент *А.Н. Сизанов*); доктор психологических наук, профессор *И.А. Фурманов*

*Все права на данное издание защищены. Воспроизведение всей книги или любой ее части не может быть осуществлено без разрешения издательства.*

**Иващенко, Ф. И.**

**И24** Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Выш. шк., 2006. – 189 с.

ISBN 985-06-1206-1.

Рассматриваются основные закономерности воспитания и развития личности, методы изучения школьника как объекта и субъекта воспитания, психологические механизмы формирования личности, проблемы взаимодействия педагога с учащимися, тактика коррекционно-развивающей работы, особенности педагогического творчества.

Для студентов педагогических специальностей учреждений, обеспечивающих получение высшего образования. Может быть полезно педагогам, воспитателям, психологам.

УДК 37.015(075.8)  
ББК 88.5я73

ISBN 985-06-1206-1

© Иващенко Ф.И., 2006  
© Издательство «Вышэйшая школа», 2006

## ОТ АВТОРА

Воспитание детей органически связано с влиянием на их психику и личность. Успех этого влияния зависит не только от учителя, но и от воспитуемого, от того, насколько он является субъектом воспитания, в какой степени задействованы его потенциальные возможности. Организация ближайшей воспитательной среды также требует знаний о психологии ребенка, его внутреннем мире, умений включать его в эту среду, делать воспитательную цель лично значимой. Естественно, это предъявляет высокие требования к психологической компетентности воспитателя.

Под *воспитанием* здесь и далее понимается процесс взаимодействия с ребенком, деятельность, как индивидуальная, так и совместная с ним, направленная на формирование его личности, моральных, эстетических и других качеств, привитие ему желательных форм и способов поведения, содействие максимальной реализации его потенциальных возможностей. Ребенок при этом является не только объектом, но и субъектом воспитания.

Основатель педагогической психологии в России К.Д. Ушинский, говоря о сущности воспитания, отмечал:

Главная деятельность воспитания совершается в области психофизических и психических явлений... Занятие психологией и чтение психологических сочинений, направляя мысль человека на процесс его собственной души, может сильно содействовать развитию в нем психологического такта<sup>1</sup>.

Еще более определенно о психологическом аспекте воспитания высказывался психолог С.Л. Рубинштейн:

Все в психологии формирующейся личности так или иначе внешне обусловлено, но ничто в ее развитии не выводимо непосредственно из внешних воздействий<sup>2</sup>.

Требования общества, родителей, учителей, условия жизни ребенка и другие факторы, по его словам, «действуют через посредство внутренних условий», т.е. через осо-

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. М.; Л., 1950. Т. 8. С. 48.

<sup>2</sup> Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 251.

бенности ребенка – потребности, интересы, склонности, черты характера, чувства. Поэтому не всегда удается проследить тесную связь между воспитательным воздействием и его результатами и выбрать адекватный прием или метод воспитания.

Опытный воспитатель в своей работе ориентируется на личность, так как она обладает «собственным движением», активностью, направленной на овладение объективной действительностью, в том числе собственным поведением. Психология интенсивно исследует механизмы этого процесса, накапливает данные о том, когда активность ребенка возрастает и когда, наоборот, снижается, когда ребенок, образно говоря, «берется за ум» и когда он безразличен к самому себе, к своей судьбе. Как ни скромны результаты этих исследований, они должны быть поставлены на службу педагогической практике.

Развитие педагогики сотрудничества обусловлено главным образом достижениями психологии. В нее органически вошли многие результаты исследований известных психологов: А.А. Бодалева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Н. Левитова, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна, В.И. Селиванова, А.А. Смирнова и др.

В предлагаемом пособии сделан акцент на тех важных программных вопросах, которые в современных учебниках освещены недостаточно полно и которые, как свидетельствует многолетний опыт автора, усваиваются студентами с трудом. В пособии описан также ряд психологических методик исследования, которые могут быть использованы студентами и учителями для изучения учащегося как объекта и субъекта воспитания.

В пособии наряду с обобщением литературных данных изложены результаты многолетних исследований автора и его аспирантов. Используются также материалы спецкурса и семинарских занятий по психологии воспитания школьников, проведенных с практическими психологами и студентами старших курсов Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка. Обсуждение слушателями поставленных проблем во многом определило окончательный отбор материала и его изложение в данном пособии.

*Ф.И. Иващенко, профессор,  
доктор психологических наук*

# Глава 1

## О психологической сущности воспитания

### 1.1. Что в воспитании является предметом психологии

Психология воспитания является важнейшим разделом педагогической психологии. Изучение психологического аспекта обусловлено многими причинами. Основная из них состоит в том, что педагоги часто сталкиваются с необходимостью глубже понять ребенка, помочь ему в разрешении всевозможных проблем, найти наиболее адекватный подход к нему. Для этого уже недостаточно тех знаний, которые накопила общая психология.

Внедрение в практику школ новых видов обучения и новых педагогических концепций (идей развивающего обучения, педагогики сотрудничества, гуманистической психологии и др.) также усилило потребность учителей в психологических знаниях о том, какими должны быть содержание и способы воспитания, как при этом формируется личность ребенка, как изменяются его сознание, чувства и поведение, каким образом стимулировать ребенка к самосовершенствованию<sup>1</sup>.

Прежде чем ответить на поставленный в заголовке вопрос, остановимся на понятии о воспитании. Попытаемся выделить в нем психологическое содержание. В связи с этим приведем ряд определений этого понятия, данных в разное время авторами словарей и учебников.

<sup>1</sup> О состоянии воспитательной работы на современном этапе и психолого-педагогических проблемах, возникших в связи с перестройкой общественных отношений в стране, см. в «Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» (Нормативные документы Министерства образования Республики Беларусь. Дадатак за 1999 г. Минск, НМЦэнтр, 2000. С. 193–215).

Воспитание – передача общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду. Под влиянием среды и специально организованных условий происходит развитие духовных и физических сил детей, подростков и юношества, формирование их мировоззрения и приобретение ими знаний, умений и навыков. Организованный педагогический процесс занимает центральное место в деле воспитания. Он представляет собой планомерное целенаправленное воздействие воспитателей на воспитуемых<sup>1</sup>.

Воспитание – деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта, планомерное и целенаправленное воздействие, обеспечивающее формирование личности, ее подготовку к общественной жизни и производительному труду<sup>2</sup>.

Воспитание есть целенаправленное воздействие (в процессе обучения, параллельно с ним или вне его) на человека с целью сформировать у него определенные (рассматриваемые обществом в каждый данный исторический период его развития как социально значимые, позитивные) ориентации, принципы поведения, системы оценок и т. д., выраженное отношение к себе, к другим людям, к труду, к обществу, к миру<sup>3</sup>.

Воспитание понимается не как воздействие на человека, а как управление процессом развития личности, или, в более мягкой формулировке, как целенаправленное влияние на процесс развития личности. Существует процесс развития личности, который регулируется, корректируется, обогащается, ориентируется... педагогически организованными деятельностями и общением (индивидуальными, групповыми, коллективными, массовыми). Это и есть воспитание<sup>4</sup>.

Под воспитанием следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования разнообразной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями. Воспитание предполагает изменение сознания и поведения ребенка, формирование новых отношений, установок, способов поведения, позволяющих ему лучше адаптироваться к социальной среде, стать субъектом познания, труда и общения<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Педагогический словарь: в 2 т. Т. 1. М., 1960. С. 184.

<sup>2</sup> Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985. С. 51.

<sup>3</sup> Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н/Д, 1997. С. 33–34.

<sup>4</sup> Поляков С.Д. Сужение реальности, или Границы педагогической психологии // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 149–150.

<sup>5</sup> Харламов И.Ф. Педагогика: учебник. Минск, 2002. С. 94.

Сравнение приведенных определений показывает, что понимание сущности воспитания за последние 45 лет существенно изменилось. Обусловлено это сменой самого подхода к исследованию ребенка, которого прежде рассматривали только как объект воспитания, не учитывая его потенциальных резервов развития. Сегодня общепризнанной является воспитательная парадигма «субъект–субъект», согласно которой не только воспитатель выступает субъектом формирования личности ребенка, но и сам ребенок воспитывает себя. Таким должно быть воспитание в современной школе. Чтобы учащийся воспитывал себя, мог саморазвиваться, ему необходимо иметь соответствующую мотивацию, а воспитатель должен занимать другую позицию по отношению к учащемуся: управлять формированием его личности, поведения, социального статуса, сотрудничать с ним, создавать оптимальную воспитательную среду, приурочивать ее не только к актуальным, но, главным образом, к потенциальным возможностям воспитуемого, т.е. к тому, что Л.С. Выготский обозначил термином «зона ближайшего развития».

*Предметом психологии в области воспитания* являются закономерности и механизмы формирования личности и поведения в процессе обучения и воспитания на различных возрастных этапах. Она изучает также пути и условия формирования у детей единства сознания и поведения, способности к освоению культуры предшествующих поколений, прежде всего в той ее области, которая касается системы представлений о нормах и способах поведения, ценностях и требованиях социальной среды, способности к умножению общественно-исторического опыта.

Предметом психологии в области воспитания является, кроме того, изучение тех требований, которые предъявляет воспитание к личности воспитателя, его способностям, знаниям, умениям и навыкам.

Необходимость изучения психологического аспекта воспитания обусловлена самой его сущностью. Воспитатель воздействует на сознание и самосознание ребенка, его эмоциональную сферу, т.е. на то, что скрыто от непосредственного наблюдения. Внешняя картина поведения, например, очень часто не совпадает с его подлинным содержанием. Один и тот же акт поведения может быть вызван различными причинами и, следовательно, иметь различ-

ную нравственную ценность. Все здесь зависит от мотивов, из которых исходит ребенок, и целей, которые он преследует. Эти мотивы и цели и составляют психологическое содержание акта поведения, которое зачастую может быть определено лишь с помощью специальных методов.

То же самое можно сказать и по поводу связи между способами выражения отношения ребенка к учению и содержательной стороной этого отношения. Эта связь не всегда однозначна. Один учащийся тщательно выполняет учебные задания, но предмет не любит, другой, не овладев как следует соответствующими умениями и навыками, все же выполняет эти задания с удовольствием. Указанное противоречие значительно возрастает еще и потому, что воспитуемый с целью самозащиты иногда говорит не то, что думает, показывает себя не таким, каков он на самом деле. Поскольку способов психологической защиты существует немало и употребляются эти способы очень часто, они тоже являются предметом психологии в области воспитания.

При исследовании психологических проблем воспитания среди исходных следует назвать следующие предпосылки.

**Первая.** Формирование личности детерминируется как внешними, так и внутренними условиями. К первым относятся общественные отношения, господствующие в обществе идеи, нормы, обычаи, обучение и воспитание; ко вторым – направленность личности (ее потребности, интересы, установки, идеалы, мировоззрение, убеждения, самооценка, уровень притязаний), ее способности, черты характера, особенности темперамента и другие свойства. От них во многом зависит, каков будет эффект того или иного педагогического воздействия, а также выбор ребенком формы поведения и самой среды. Общительный ребенок, например, стремится быть в компании друзей, отличающихся, подобно ему, повышенной экстраверсией. Замкнутый ребенок, наоборот, предпочитает побыть наедине, чем находиться в такой компании.

**Вторая.** Формирование личности происходит в процессе собственной деятельности ребенка, его собственной инициативы, когда он под руководством педагога выступает как субъект воспитания. Так, например, чтобы ребенок действительно усвоил нравственный образец (а не только

знал о нем), его необходимо включить в ситуацию практического совершения реальных нравственных поступков. Чтобы ускорить развитие старшекласника, педагог организует его самовоспитание: пробуждает потребность в совершенствовании своей личности, помогает составить для этого программу, знакомит с основными методами самовоспитания.

Таким образом, воспитанность ребенка есть результат не только воспитания, но и самовоспитания. Со взрослением ребенка соотношение между воспитанием и самовоспитанием, естественно, должно изменяться в пользу последнего.

Следует сказать более подробно о психологической сущности воспитания. Воспитание, как и учение, представляет собой двусторонний процесс, в котором участвуют два субъекта — педагог и учащийся. Участие педагога не сводится только к воздействию на воспитуемого, но предполагает познание его как личности и как субъекта самосовершенствования, проектирование его развития, организацию его поведения и деятельности (прежде всего мобилизацию соответствующих мотивов ребенка), выбор средств и методов воспитания и многие другие действия. В свою очередь, поведение учащегося в процессе воспитания не сводится только к послушанию, исполнению указаний и требований воспитателя и других лиц, но предполагает осуществление максимума самостоятельных и глубоко мотивированных поступков, управление своим поведением в сложных ситуациях.

Как ни парадоксально, в воспитании реализуются не одна, а две цели — цель воспитателя и цель воспитуемого, которые могут и не совпадать. Так, например, если учитель ставит перед собой цель стимулировать развитие общительности у подростка, отличающегося замкнутостью, и в соответствии с этим поручает ему шефствовать над младшими школьниками, то для подростка целью будет не развитие своей общительности, а выполнение именно этого задания. Это происходит в том случае, если воспитуемый принимает задание, предложение или совет воспитателя. Но нередко возникают ситуации, когда воспитуемый оказывает сопротивление. Тогда расхождение указанных целей становится более значительным.

Несовпадение целей отмечается во многих воспитательных ситуациях. Одним из отрицательных следствий этого

несовпадения является то, что выполняемая учащимся деятельность не всегда обретает для него смысл, соответствует его потребностям, склонностям, интересам и поэтому выполняется неохотно, он в ней, образно говоря, «не присутствует». На практике несоответствие указанных целей обычно учитывается, но лишь интуитивно и не на должном уровне.

По нашим наблюдениям, снятию обсуждаемого несоответствия в наибольшей мере способствует такое сотрудничество воспитателя с ребенком, когда реализация воспитательной цели прямо или косвенно ведет к удовлетворению потребностей, интересов или желаний последнего, особенно таких, как потребность быть самостоятельным, желание повзрослеть, внести свой «вклад» в коллективное дело, быть в чем-то личностью. При недостаточном развитии таких потребностей и желаний (а это типичный вариант) дополнительной целью воспитателя становится их пробуждение и дальнейшее развитие. Данная цель, как видно, заметно отличается от традиционных целей воспитателя, например от такой, как приучение ребенка к соблюдению социально приемлемых форм поведения.

Известно, что ребенок, а тем более подросток, менее всего хочет быть воспитуемым, он часто отрицательно относится к тому, что носит выраженный воспитательный характер, направлено на «исправление» его поведения. Мы уже не говорим о том, как принимают дети наказание, о том, что лишь единицы из наказанных понимают, что наказаны «за дело». Приведем лишь один пример, в котором, в несколько утрированном виде, показано, как реагируют дети на откровенные попытки «исправить» их поведение. Взят он из повести А. Рыбакова «Приключения Кроша» (рассказ ведется от первого лица).

Девятнадцатиклассники для прохождения производственной практики пришли на автобазу. Свой инструктаж главный инженер начал так:

– Теперь я вас распределю по рабочим местам... – Он скосил глаза на бумажку, которая лежала у него на столе под стеклом, и точно так, как мы отвечаем урок, заглядывая в шпаргалку, пробубнил: – Следует также учитывать личные качества учеников. Рассеянному (невнимательному) поручается работа, требующая внимания. Слабовольному – работа, требующая волевых усилий. Робким (замкнутым) – организаторская работа. Ленивым – работа, результаты которой будут сразу видны... Поняли?

Мы поняли. Нас надо распределить на рассеянных (невнимательных), робких (замкнутых), слабовольных и ленивых.

Я сказал:

— У нас таких нет.

— Каких — таких?

— Рассеянных, невнимательных, слабовольных, робких и замкнутых. Что касается ленивых, то как вы их узнаете?

Этим вопросом я сразу поставил главного инженера в тупик.

Понимание воспитания как двустороннего процесса сложилось сравнительно недавно. Долгое время оно рассматривалось односторонне, как процесс воздействия воспитателя на ребенка, а сам ребенок рассматривался как пассивное существо, не способное к самоизменению.

В ходе накопления научных фактов, главным образом в исследованиях, посвященных психологии общения, постепенно сложилось понимание воспитания как вида общения, пришло осознание необходимости строить воспитание по законам общения (Б.Ф. Ломов, А.А. Бодалев). Были проведены исследования по изучению особенностей педагогического общения, основных его механизмов и условий реализации, выделены новые для педагогической психологии объекты исследования, например такие, как стили взаимодействия педагога и учащихся (А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский и др.), особенности восприятия и понимания педагогом учащихся и педагога учащимися (С.В. Кондратьева, Б.П. Ковалев, А.А. Русалинова, Е.А. Панько), психологические барьеры в общении педагога с учащимися (Л.И. Божович, Л.В. Славина, В.А. Кан-Калик и др.), условия реализации диалога в общении (Г.А. Ковалев, В.Г. Асеев). Объектом исследований явились также коммуникативные способности воспитателя и пути их формирования, роль рефлексивных процессов в его деятельности.

Новым важным объектом психологического исследования стали развивающие возможности учебно-производительного труда учащихся и детского трудового объединения, формирование личностных и групповых норм и их роль в социализации личности (Н.И. Берегуленко, Ф.И. Иващенко, О.С. Попова, В.И. Селиванов, Э.А. Фарапонова и др.). При этом широко используются достижения социальной психологии.

## 1.2. Задачи психологического изучения воспитания

Основная задача психологии в области воспитания – *исследование психологического содержания воспитания, механизмов и закономерностей взаимодействия и взаимоотношений воспитателя и детей*. Реализация этой задачи способствует совершенствованию воспитательной работы в школах и других учебных заведениях.

Психология призвана, в частности, помочь педагогике в конкретизации целей воспитания и создании новых его методов, в разработке показателей, по которым можно было бы судить об эффективности воспитательных воздействий и уровне воспитанности ребенка, в определении требований к личности воспитателя.

Возьмем, к примеру, цели нравственного воспитания. В самом общем виде – в виде идеала, образца – эти цели ставит общество. Но чтобы они стали педагогическими и могли направлять воспитательный процесс, требуется заранее их разработать, конкретизировать с учетом возрастных особенностей детей и тех средств, которые способны привести к желаемому результату. А это уже не только педагогическая, но и психологическая проблема.

В некоторых случаях в результате развития психологических исследований возникает необходимость уже существующие цели воспитания дополнить новыми, промежуточными целями. Так, например, изучая самооценку личности и ее мотивирующую роль, психологи пришли к выводу, что при индивидуальном подходе следует учитывать самооценку ребенка, если надо стимулировать его активность в учении. То же самое можно сказать и о показателях эффективности воспитательных мероприятий. Такие показатели необходимы педагогу для оценки полезности тех или иных приемов и методов воспитательного воздействия. Без этой оценки деятельность педагога осуществляется «вслепую», по интуиции и поэтому совершенствуется с большим трудом.

Новой и сложной задачей психологии является *разработка психологических основ гуманизации системы воспитания подрастающего поколения*. Для ныне существующей системы воспитания во многом характерен авторитарный стиль, который ограничивает возможности выбора учащимися способов поведения, слабо учитывает

их индивидуальные особенности, не способствует развитию их как субъектов воспитания. Учащийся рассматривается только как объект воспитания, как исполнитель воли воспитателя, воспринимается через призму оценок. Под влиянием такого подхода в воспитании доминируют методы принуждения и наказания. Как следствие этого во многих школах царит формализм, многие дети равнодушно относятся к учению.

Перед психологией стоит задача с учетом методологии отечественной психологии и особенностей традиций нашего народа переосмыслить достижения гуманистической психологии, сложившейся на Западе, внедрить их в теорию и практику наших школ. Одним из ее достижений является тщательная разработка личностного подхода, согласно которому человек рассматривается как «личность, постоянно создающая себя, осознающая свое назначение в жизни, регулирующая границы своей субъективной свободы» (К. Роджерс). Согласно этому подходу, например, в различных программах воспитания в США детей обучают приемам саморегуляции на следующих трех уровнях: мировоззрения, навыков социального поведения и управления психофизиологическими состояниями.

С предыдущей задачей тесно связана задача *формирования ребенка как субъекта поведения*, способного самостоятельно выбирать оптимальные формы поведения, противостоять отрицательному давлению сверстников, негативному влиянию средств массовой информации.

С введением в школах должности школьного психолога возможности решения этой задачи несколько увеличились. Психолог, например, может оказать школьнику психологическую помощь: расширить альтернативы его поведения, создать условия для принятия рационального решения в связи с той или иной жизненной проблемой (например, в налаживании отношений с учителями, ровесниками, родителями). Разработкой оптимальных форм и содержания этой помощи, а также психологического просвещения детей и родителей и призвана заниматься психологическая наука.

Сегодня уже очевидно, что умению саморегулировать свою психику надо обучать всех детей. Об этом свидетельствует и исследование О.Л. Романовой и И.В. Иваннико-

вой, проведенное в связи с применением американских антинаркотических программ в наших условиях. Авторы изучали представления детей (9–16 лет) о психике и средствах регуляции ее состояний. Установлено, что эти представления формируются стихийно и оформляются в виде неопределенных житейских понятий. Душу (при опросе этот термин заменял термин «психика»), например, младшие школьники помещали в груди и сердце, а старшие – во всем теле. Далеко не все дети осведомлены о здоровых путях обретения душевного равновесия, преодоления плохого настроения, душевной боли. Половина подростков (15–16 лет) убеждены в положительном влиянии алкогольных напитков на психику. Следовательно, потенциально они готовы использовать их для обретения душевного комфорта. Влияние табака на психику как отрицательное расценили только 47 % подростков<sup>1</sup>.

Аналогичны, по-видимому, представления детей о средствах управления своим поведением и в других жизненных ситуациях.

Выше говорилось о роли психологии в разработке новых методов воспитания и оценке эффективности ныне действующих методов. Однако существует и обратная связь. Психолог изучает формирование личности с учетом методов воспитания и форм организации соответствующей деятельности. Многие вопросы формирования личности могут быть изучены только в условиях конкретных учебных и воспитательных ситуаций. Возьмем особенности общения детей различного возраста. Наиболее отчетливо они выступают в процессе совместной трудовой деятельности. Многие гипотезы создаются на основе наблюдений за поведением и деятельностью детей в естественных условиях. В некоторых случаях уже полученные результаты уточняются и дополняются новыми фактами при проверке их в ходе обучения или воспитания либо, что встречается значительно чаще, путем опроса по поводу значимых педагогических ситуаций.

<sup>1</sup> Романова О.Л., Иванникова И.В. Культурологические аспекты антинаркотического воспитания // Вопросы психологии. 1993. № 3. С. 52.

### 1.3. Психология и практика воспитания

Рассмотрим особенности теоретических знаний (с точки зрения пригодности к применению на практике), основные направления использования психологических знаний, роль самого педагога в реализации возможностей психологии.

Переход от теории к практике связан со многими трудностями. Чем выше степень обобщения психологических знаний, тем труднее усмотреть их связь с конкретной действительностью. Эти обобщения различаются между собой по пригодности к применению на практике. Некоторые авторы оформляют результаты своих исследований таким образом, что их легко применить на практике: показывают место полученных результатов в системе знаний, сферу их возможного применения, а в некоторых случаях прямо указывают, для решения каких конкретных задач их можно использовать. Другие же исследователи ограничиваются лишь теоретическим оформлением полученных результатов. Естественно, их труднее внедрить в практику.

Между тем психологическая компетентность – профессионально важное качество воспитателя. Ведь каждый поступок, поведение ребенка в целом обеспечивается определенными психическими процессами, состояниями, качествами личности, особенностями физического развития. Иными словами, для общественно одобряемого поведения в труде, в учении, во взаимодействии с людьми требуются соответствующие черты характера, определенный уровень волевых усилий, мотивация и другие психические образования. Одни психические образования выступают как средства, которые позволяют ребенку успешно общаться с людьми, адаптироваться к изменяющимся условиям среды, другие – как побудители самого поведения, третьи (рефлексия, самооценка, притязания и т.д.) позволяют познавать себя, управлять собственным поведением, формировать свою личность.

То же можно сказать об отрицательном поведении. Оно обуславливается не только внешними, но и внутренними обстоятельствами – особенностями характера человека, психическими состояниями в какой-то отрезок времени. Агрессивность чаще проявляет несдержанный, грубый, самоуверенный человек. Пассивность нередко определяет

ся отсутствием интереса к знаниям, непониманием смысла учения, слабым уровнем любознательности. Даже маленький рост может опосредованно влиять на поведение ребенка, вызывать в некоторых ситуациях нерешительность, стеснительность.

В психологии накоплено немало знаний о роли названных особенностей личности в поведении и деятельности человека, о закономерностях их формирования. Использование этих знаний, несомненно, позволит педагогу повысить эффективность воспитания, обогатить свой профессиональный багаж, освободиться от устарелых представлений о том, как формируется личность и ее поведение, каковы факторы развития психики человека.

В решении каких конкретных задач психология может помочь воспитателю? Диапазон этих задач исключительно широк, поэтому для иллюстрации назовем лишь некоторые из них.

Во многих случаях психологические знания используются с эвристическими целями — для объяснения эффективности тех или иных способов обучения и воспитания, для предсказания результатов их применения. Многие психологические знания используются для компрессии (сжатия, сокращения, объединения) психологически сходных целей и содержания воспитания. Тем самым удается сократить их объем, сэкономить время, избавиться от дублирования. Чрезмерное количество воспитательных мероприятий в планах многих школ, а также обилие предлагаемых в книгах по педагогике рекомендаций отчасти объясняется тем, что некоторые из них дублируют друг друга. Они, следовательно, могут быть объединены.

Для компрессии наиболее пригодны различные классификации, типологии, парадигмы, понятия с большой степенью обобщения (например, зона ближайшего развития, иерархия мотивов, акцентуации характера), которые включают в себя большое число однородных фактов и наблюдений. Примером таких классификаций и типологий являются типы темпераментов, классификация профессий, составленная Е.А. Климовым, типы учащихся по отношению к различным видам деятельности, предложенные В.И. Селивановым, типы неуспевающих школьников, установленные Н.И. Мурачковским. Остановимся на классификации Е.А. Климова и типологии Н.И. Мурачковского.

В практике работы школ, да и в методической литературе многие психологически сходные (по назначению) цели, приемы и методы нередко рассматриваются как разные. Вот типичный случай, который мы наблюдали во многих школах г. Минска и Минской области. При проведении профориентационной работы многих педагогов и директоров школ смущают масштабы ее целей: познакомиться учащимся со всем множеством существующих профессий. Решить сформулированную таким образом задачу действительно невозможно, поэтому на практике обычно знакомят только с некоторыми профессиями, в первую очередь с теми, которые требуются в местных условиях.

Опираясь на типы профессий («человек – природа», «человек – техника», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ», «человек – человек»), составленные Е.А. Климовым, мы сформулировали эту же задачу следующим образом: школа должна знакомить учащихся не с каждой профессией в отдельности, а с некоторыми профессиями каждого типа, с главными предметами труда профессий каждого типа, спецификой целей, орудий и условий труда, с теми требованиями, которые профессии предъявляют к личности человека. Таким образом, опираясь на психологические знания, удалось заметно «сжать» объем работы по профориентации.

Выработку оптимальной тактики работы с неуспевающими учащимися педагогу может облегчить типология неуспевающих школьников. Как известно, школьная неуспеваемость «многолика». В каждом конкретном случае неуспеваемости учитель встречается с новыми ее особенностями, и, следовательно, в каждом из них требуется индивидуальный подход. Этим отчасти и объясняются трудности преодоления неуспеваемости. Однако, как показало исследование Н.И. Мурачковского, в «психологическом складе» человека повторяющимися особенностями, от которых в решающей степени зависит успеваемость школьников, являются особенности направленности их личности и мыслительной деятельности. С учетом указанных особенностей были выделены три типа неуспевающих школьников.

**Первый тип.** Учащиеся, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при положи-

тельном отношении к учению и сохранении позиции школьника.

**Второй тип.** Учащиеся с относительно высоким уровнем развития мыслительной деятельности, отрицательным отношением к учению и частичной или полной утратой позиции школьника.

**Третий тип.** Учащиеся, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и полной утрате позиции школьника, проявляющейся в стремлении оставить школу<sup>1</sup>.

Опираясь на эту классификацию, гораздо легче определить содержание работы с неуспевающими учащимися. Так, например, в работе с учащимися первого типа автор предложил основное внимание уделить развитию мыслительных операций и качеств ума. В работе с детьми второго типа акцент необходимо сделать на развитии у них мотивации учения через подбор посильных заданий и интересующей их деятельности, которой они занимаются более успешно.

В других случаях психологические знания позволяют увидеть общее в частном, отделить главное от второстепенного, закономерное от случайного.

Психологические обобщения используются и тогда, когда педагог встречается с какой-либо методической новинкой, которую необходимо оценить, использовать в своей работе. Возьмем в качестве примера развивающее обучение. Как к нему отнестись? На чем основана его эффективность? Какие возможности заложены в нем? Без знания взаимосвязи обучения и развития на эти вопросы ответить нельзя.

Особое значение имеют знания о методах психологического диагностирования, овладев которыми воспитатель может получить психологическую информацию о воспитуемом и с учетом ее осуществить выбор соответствующих теоретических знаний для решения конкретной практической задачи, например дать рекомендации по преодолению психологической изоляции ребенка или оказать другую психологическую помощь. Диагностические методы позволяют также определить динамику развития того или

---

<sup>1</sup> Мурачковский Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников. Минск, 1974.

иною качества личности, перспективы его развития. В деятельности практического психолога диагностирование, как известно, является одной из важнейших задач.

При определении тактики и стратегии влияния на личность или группу воспитатель может опереться на недавно сложившуюся теорию о трех основных разновидностях стратегий психологических воздействий: императивной (или директивной), манипулятивной и развивающей<sup>1</sup>.

В соответствии с *императивной стратегией* психика и человек рассматриваются как пассивный объект воздействия внешних условий и их продукт. Психические свойства и состояния эта стратегия не учитывает. Основными функциями данной стратегии являются контроль за поведением и установками человека, их подкрепление и направление в нужное русло, а также функция принуждения по отношению к объекту воздействия. Использование императивных воздействий в педагогической практике приводит чаще всего к обратным психологическим последствиям.

Приведем следующий пример этой стратегии.

Учительница вызвала Бориса Крапиваченко. Ученик медленно поднялся и спокойно сказал:

– Не знаю. Я тогда в школе не был.

– Садись. Двойка, – также спокойно произнесла учительница. Куда и подевалась спокойствие Бориса:

– За что двойка? Я же говорю: в школе не был. Поэтому и не выучил.

На это учительница ответила:

– Разве когда учащийся пропустил уроки, это дает право не готовить домашние задания?

Борис не успокоился:

– Никто не ставит двойки. Только Вы<sup>2</sup>.

*Манипулятивная стратегия* предполагает учет психологических особенностей того, на кого намереваются воздействовать. В основе этого подхода лежит недоверие к самостоятельности и разуму человека. Используются изощренные средства и методы, влияние которых трудно

<sup>1</sup> Ковилев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 41–49.

<sup>2</sup> Рижило Е.Ф., Чернов Г.Г. Педагогічні задачі. Київ, 1968. С. 44–45.

осознаваемо, поэтому человек ведет себя таким образом, как ему предписывается.

Этот вид стратегии психологического воздействия широко используется в средствах массовой информации для формирования общественного мнения, создания рекламы. В учебно-воспитательной практике применяется в случае сопротивления учащегося воспитательным воздействиям, а также в психотерапевтической работе в виде различных микротехник. Например, для поддержания контакта с клиентом психотерапевт сообщает: «Человеку свойственно ошибаться... Моя жизнь приносила такие же переживания» (этот прием называют «прощением ошибок клиента»). Для выражения эмпатии психотерапевт на слова клиента реагирует понимающим перефразированием его высказывания. У клиента создается впечатление, что он принял решение самостоятельно.

Основной *развивающей стратегией* психологического воздействия является диалог, понимаемый как равенство взаимодействующих лиц, эмоциональная и личностная открытость, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, безоценочность, доверительность и искренность выражения чувств и состояний.

В результате такой стратегии легко устанавливается контакт с учащимся. Это хорошо видно из следующего примера.

Классный руководитель 6-го класса, разговаривая со своим отстающим учеником, спросил его:

– Почему ты плохо учишься? Ты выполняешь домашние задания?

– Выполняю, – ответил ученик.

– А чего ж ты сегодня по алгебре получил двойку? – снова спросил классный руководитель.

– Не решил задачу.

– Почему?

Ученик молчал.

– Ты хочешь учиться?

– Хочу.

– Обещаешь исправить двойку?

– Обещаю.

На этом беседа закончилась. Классный руководитель поверил ученику и поэтому не принял никаких мер<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Рижило Е.Ф., Чернов Г.Г. Педагогічні задачі. Київ, 1968. С. 72.

Реализация возможностей психологии во многом зависит от самого педагога. Предлагаемый психологами способ воспитания или обучения не есть рецепт, это только исходная основа для творческой разработки «своего» приема или метода. В этой связи уместно вспомнить следующие слова К.Д. Ушинского:

Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразуясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить<sup>1</sup>.

Согласование своих действий с психологическими законами и обстоятельствами, о котором говорит К.Д. Ушинский, предполагает творческое овладение соответствующими знаниями.

Что конкретно зависит от педагога, предопределяет успешное использование психологических обобщений – концепций, понятий, диагностических приемов и т.п.? Прежде всего его психологическая подготовка, заинтересованность в совершенствовании дела, которому он служит, его «настрой» на теоретическое осмысление своего опыта и стиля работы.

Как бы удачно ни были изложены психологические знания, они могут быть усвоены только тем, кто владеет традиционным языком психологии, знает основные ее понятия, ориентируется в современных ее проблемах и концепциях. Кроме того, педагог должен владеть и простейшими способами перехода от абстрактного к конкретному (выведение частных случаев из предлагаемых обобщений, синтезирование одних систем знаний с другими), приемами нешаблонного мышления (включение исходного объекта в новые связи, выключение его из ранее образовавшихся систем связей и др.), уметь воссоздавать фрагменты действительности в своем воображении, экспериментировать «в уме», мыслить вероятностями и противоречиями.

Существенное значение для усвоения психологических знаний имеют также установки и мотивация педагога, то, видит ли он недостатки существующей системы воспита-

---

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. М.; Л., 1950. Т. 8. С. 55.

ния, удовлетворен ли результатами своего труда, как относится к теории.

Роль теории люди осознали давно. Греки, например, отличались «высокой пытливостью» в изучении и созерцании окружающего мира. Зачатки теоретического подхода можно найти в их методах подготовки подростков к исполнению необходимых обязанностей, в воспитании у них определенных способов поведения. Высоко ценил обращение к «истинному знанию» – науке – Платон (428 или 427–348 или 347 до н. э.). Живущих в заблуждении и привыкших к нему он в своей «пещерной притче» уподобил людям, прикованным к стенам пещеры спиной к свету. Они видят не реальные предметы, а их тени на стенах пещеры, их отражения, которые они и принимают за подлинное сущее. Увидеть вещи в свете истины люди могут, по словам Платона, лишь освободившись от цепей и изменив направление своего взгляда.

Однако не все воспитатели осознают значение теории. Для одних решающим является голос здравого смысла. Другие отбирают методы, приемы воспитания, рекомендации, тесты только потому, что они новые, не обращая внимания на их теоретическое обоснование, а иногда и на целевую направленность.

Обращение к теории помогает воспитателю в ряде случаев объективно оценить методическую новинку, сориентироваться в потоке педагогических явлений, найти в них повторяющееся и устойчивое, отыскать в беспорядке всеобщую закономерность, разглядеть за внешней поверхностью их сущность. В некоторых случаях теория помогает воспитателю вовремя выявить противоречие между существующей практикой и сложившейся у него системой знаний, с одной стороны, и новыми достижениями передового опыта или психологической науки – с другой. С выявления такого противоречия как раз и начинается творческое «беспокойство» педагога, зарождение у него потребности в обновлении своего стиля работы.

Таким образом, реализация возможностей психологии в совершенствовании воспитания во многом зависит от того, как педагог относится к этой науке.

## ЛИТЕРАТУРА

*Зюбин Л.М.* Психология воспитания: метод. пособие / Л.М. Зюбин. М., 1991.

*Иващенко Ф.И.* О внедрении достижений психологии в педагогическую практику // Психология. Минск, 1982. Вып. 3. С. 3-15.

*Климов Е.А.* Педагогический труд: психологические составляющие / Е.А. Климов. М., 2004.

*Ковалев Г.А.* Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 41-49.

*Крутецкий В.А.* Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. М., 1976.

*Кравцова С.В.* Педагогическая психология: психотехнический подход к воспитанию // Журнал практического психолога. 1998. № 9. С. 9-24.

*Рубинштейн С.Л.* Психологическая наука и дело воспитания // С.Л. Рубинштейн. Проблемы общей психологии. М., 1966. С. 50-59.

Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. М., 1999.

# Глава 2

## Изучение школьника как объекта и субъекта воспитания

### 2.1. Методы изучения личности учащегося

При изучении психологических проблем воспитания применяются те же методы, что и в общей психологии. Однако они имеют свою специфику, которая определяется особенностями самого объекта и задачами исследования. Изучается не просто психика, а целенаправленное формирование наиболее сложного ее образования – личности. Формирование ее изучается в условиях обучения и воспитания, ибо получаемые при исследовании результаты подлежат использованию для решения задач воспитания. Кроме того, явление поддается более глубокому изучению тогда, когда мы изменяем его. С.Л. Рубинштейн наиболее плодотворным путем познания психологии детей считал путь, при котором изучают детей, «воспитывая и обучая их, с тем, чтобы воспитывать и обучать их, изучая их»<sup>1</sup>.

Основными методами изучения личности учащегося являются *наблюдение, эксперимент* и *опрос*. Прежде чем говорить о самих методах, необходимо остановиться на показателях, по которым можно судить о воспитанности ребенка, или об эффективности воспитательного процесса.

**Критерий** – отличительный признак, значимая характеристика изучаемого явления. Критерий воспитанности – характеристика результатов воспитания, а показатели воспитанности – все то, что показывает наличие этого результата и доступно для восприятия и измерения. Например, отношение учащегося к учению – важнейший критерий его учебной деятельности и поведения, а текущая и

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 185.

итоговая успеваемость, структура мотивов учения, активность на занятиях, наличие или отсутствие удовлетворенности взаимодействием с учителями – показатели учебной деятельности. Показателями считаются также сведения, получаемые с помощью различных оценочных шкал.

Для установления степени изменения личностных особенностей школьника и его отношений под влиянием педагогического или психологического воздействия используются проективные методы (незаконченные предложения и др.), семантический дифференциал Осгуда, межличностная методика Т. Лири и др.

Значимыми характеристиками воспитанности школьника являются дисциплинированность, ценностные ориентации, самостоятельность, способность к рефлексии. Но наиболее полно воспитанность школьника охватывает, как это установлено в исследованиях С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, такой критерий, как сложившиеся мотивы его межличностных действий и поступков, отношение к задачам, которые ставятся перед ним. Положительное отношение к задаче означает, что она «не только понимается, но и принимается, составляет внутреннее содержание действия»<sup>1</sup>. «Ничего не зная о подлинных личностных мотивах ребенка, – писал С.Л. Рубинштейн, – он (педагог. – Ф.И.) ... не может рассчитывать на то, чтобы верно определить его дальнейшее поведение»<sup>2</sup>. Л.И. Божович в качестве ядра личности как целостной структуры рассматривает ее направленность. В основе направленности, по ее словам, «лежит возникающая в процессе жизни и воспитания человека устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строе-ние мотивационной сферы человека ... строятся и все другие особенности его личности: интересы, черты характера, стремления и переживания»<sup>3</sup>. Ведущие мотивы определяют сферу целей, задач, которые разрешаются действиями и поступками. Другими словами, выявляя и оценивая уровень развития мотивов выполнения моральных

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 189.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. С. 422.

норм, правил поведения, изменения иерархии мотивов, воспитатель может более полно познать учащегося, его личность.

Выявление и оценка воспитанности отдельных свойств, черт и качеств личности, естественно, требуют выбора и других критериев, но само свойство должно раскрываться на фоне личности в целом с показом его значения в деятельности и поведении учащегося<sup>1</sup>. Выбор мотивов в качестве основного критерия воспитанности означает также, что при оценке организации нравственного, эстетического, патриотического, трудового воспитания следует в первую очередь мобилизовать мотивы ребенка, в силу которых он приемлет совет, задание, демонстрируемый образец поведения, побуждение воспитателя к сотрудничеству в реализации его (ребенка) притязаний.

Остановимся на методах изучения личности учащегося. *Метод наблюдения* заключается в том, что по внешним показателям – поступкам и другим действиям, а также по внешнему облику и речи человека судят о психических процессах, состояниях и свойствах личности.

Особенно полно эти психические явления проявляются в поступках. Богатым источником информации о личности служит речь, в ней отражены и опыт нравственного поведения человека, и его мировоззрение, убеждения и многое другое, что составляет его внутренний мир. Психика человека проявляется также в жестах, пантомимике. Существуют даже пособия о «языке телодвижений», в которых описываются нейтральное и заинтересованное выражение лица, позы и жесты, демонстрирующие интерес к собеседнику, сдержанное и открытое отношение к другому человеку, чувство превосходства, сомнение, неуверенность и другие «слова» этого языка (рис. 1).

Успешное использование наблюдения как метода исследования обеспечивается четким определением его цели и задачи, составлением схемы, выделением единиц наблюдения (что наблюдать и что фиксировать), проведением его

<sup>1</sup> Доступные для педагога-воспитателя методики выявления ведущих мотивов поведения и деятельности учащегося и его удовлетворенности организацией воспитательного процесса см.: Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / под ред. Е.Н. Степанова. М., 2000. С. 32–34, 64–66, 104–105; Психологические тесты / сост. Э.Р. Ахмеджанов. М., 1995. С. 84–88.



Рис. 1: а – неодобрительное выражение лица; б – нейтральное выражение лица; в – заинтересованное выражение лица; г – выражение лица говорит о необходимости поддержки

тогда, когда ребенок находится в значимой ситуации. Применение метода наблюдения помогает выяснить, как школьник реагирует на успехи и неудачи в учении, на проявление доверия к его силам и возможностям, на оценку его поступка, на случаи, когда почему-либо сталкиваются личные и общественные интересы.

С помощью наблюдения изучаются такие важные качества личности, как внимательность, самостоятельность, инициативность и др. Примером использования наблюдения может быть исследование А.И. Высоцкого, в котором изучалась проблема развития инициативности у школьников. На внеклассных мероприятиях фиксировались следующие показатели:

- а) сколько предложений внес ученик сам;
- б) сколько поддержал предложений, внесенных другими;
- в) какое личное участие принял по своей инициативе в мероприятии;
- г) какую практическую помощь по собственному почину оказал другим в процессе подготовки и проведения мероприятия.

Постановку цели и планирование мероприятия осуществлял классный руководитель. Он же разъяснил пути и приемы его проведения. Было установлено, что учащиеся с воспроизводящей инициативой (поддержка других) количественно превосходят учащихся с творческой инициативой, однако при творческой инициативе они прилагают больше волевых усилий.

Достоинством наблюдения является то, что проводится оно в естественных условиях. Часто оно помогает сформу-

лировать новую гипотезу, усовершенствовать эксперимент. Поэтому данный метод применяется в любом исследовании. Для педагога это наиболее доступный метод.

Более совершенный метод – *эксперимент*, особенно такие его виды, как естественный и формирующий.

Достоинствами эксперимента как метода являются следующие особенности: он позволяет произвольно вызывать те психические процессы или состояния, которые интересуют исследователя, дает возможность контролировать все побочные влияния.

Примером эксперимента может служить проведенное в 1970-х гг. американскими психологами Р. Розенталем и Л. Джекобсоном исследование по изучению зависимости между ожиданиями учителя и успеваемостью учащихся. В одной из школ г. Сан-Франциско в каждом классе (с 1-го по 6-й) произвольно отобрали по несколько школьников. В начале учебного года учителям сообщили, что эти дети, по данным тестов, должны вскоре проявить незаурядный познавательный прогресс. На самом деле данные были фиктивными. Как показало измерение коэффициента интеллекта в конце учебного года, у этих детей по сравнению с остальными интеллектуальные возможности в среднем существенно повысились. Авторы эксперимента пришли к выводу: когда учителя ожидают от учащихся высоких интеллектуальных достижений, они начинают вести себя по отношению к ним более дружелюбно, стремятся воодушевить их. Ребенок, конечно, чувствует это отношение и постепенно входит в роль «первого ученика». Этот феномен получил название «эффект Пигмалиона» (по имени царя Кипра, который, как рассказывает Овидий в «Метаморфозах», силой своей любви к изваянной им статуе прекрасной женщины вынудил богиню Афродиту оживить скульптуру. См. приложение 1).

С помощью *естественного эксперимента* можно выявить причинную связь между воспитательными воздействиями и изменениями в психике воспитуемого. При этом воспитательное воздействие выступает как *независимая переменная*, а изменения в сознании воспитуемого, которые надо выявить и охарактеризовать, составляют *зависимую переменную*. Независимыми переменными могут быть воспитательная информация, требование, поручение, пример, определенная организация учебной или тру-

довой деятельности и т. д. При введении в эксперимент независимой переменной могут наступить те или иные изменения в личности испытуемого.

Специфическим является *формирующий*, или *воспитывающий*, эксперимент, в котором прослеживаются изменения психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого. В нем органически сочетаются эксперимент и воспитание. Организуется он как игровая, учебная или трудовая деятельность, в которую «встраивается» испытываемый способ воздействия.

Примером формирующего эксперимента является вышеописанный эксперимент, направленный на изучение зависимости между ожиданиями учителей и успеваемостью учащихся. Формирующим экспериментом следует считать и психологический тренинг, если он сочетается с диагностирующими методиками.

Поскольку формирующий эксперимент проводится в естественных условиях, его осуществление связано с рядом трудностей, основная из которых состоит в обеспечении контроля за побочными переменными – реальными помехами. Чем ближе эксперимент к жизненным условиям, тем менее точным он оказывается. Поэтому формирующий эксперимент рекомендуется проводить в комплексе с другими методами (тестами, беседой и т. д.).

Формирующий эксперимент обычно строится по следующей схеме. Создаются две группы испытуемых – экспериментальная и контрольная. В первой применяются те педагогические воздействия, эффективность которых пытаются выяснить экспериментатор: новый метод или средство воспитания, новая форма организации совместной деятельности, какая-то воспитательная ситуация. В контрольной группе данное воспитательное воздействие не применяется. Для получения количественных данных до начала формирующего эксперимента и после окончания его в обеих группах производится тестирование по одним и тем же показателям и с помощью одних и тех же способов оценивания. Такими показателями могут быть самооценка, социометрический статус, уровень субъективного контроля, тревожность или другие психические образования.

Результаты эксперимента анализируют с качественной и количественной стороны. О качественных изменениях обычно свидетельствуют наблюдения экспериментатора и

высказывания испытуемых, о количественных – измерениях, оцениваемые по той или иной шкале. Без учета данных наблюдения и опроса количественные показатели могут быть неверно истолкованы. Кроме этих показателей анализируются корреляционные и другие связи.

Формирующий эксперимент может быть полностью ориентирован на одного конкретного человека. Имеется в виду метод под названием «анализ единичного случая». Он широко используется в патопсихологическом эксперименте в качестве «функциональной пробы», в профконсультации – с целью решения определенных профконсультационных задач. В воспитательной работе опытные педагоги используют его в упрощенной форме. Так, например, воспитатель к отдельному ученику с тем или иным отклонением применяет приемы, которые известны ему из литературы или из опыта, своего и других педагогов, и которые, по его мнению, могут изменить поведение учащегося. Затем он наблюдает, какое влияние они оказали на учащегося. Но здесь, как видим, отсутствует контроль как независимых и зависимых, так и побочных переменных, что возможно осуществить только в эксперименте.

«Анализ единичного случая» рекомендуется проводить по плану временных серий. Суть его состоит в следующем. Вначале определяется исходный уровень (например, притязаний, социометрического статуса, сосредоточенности внимания, социально-психологической компетенции и т. п.), что необходимо для выявления возможного эффекта экспериментального воздействия (анализа независимой переменной). Затем проводится процедура самого воздействия на испытуемого. Для устранения угрозы валидности (влияния побочных переменных) экспериментальное воздействие проводится в рамках повторных сеансов. Повторение эффекта позволяет сделать вывод, что причиной изменений поведения данного учащегося является экспериментальное воздействие.

Достоинство метода «анализ единичного случая» состоит в том, что одновременно решаются диагностическая и исследовательская задачи. Становится возможным получение дополнительной и более точной информации о конкретном учащемся, чем та, которая имеется в усредненных данных, полученных на эмпирических выборках. Полученные данные могут быть использованы для разработки

тактики воспитательного воздействия, направленной на коррекцию или перестройку форм поведения, установок, мотивации или других психических образований. Исследовательская задача, решаемая с помощью метода «анализ единичного случая», состоит в получении материала для выдвижения новых гипотез, проверка которых позволит на массовых выборках уточнить воспитательные цели, обогатить методику воспитания новыми приемами и методами или усовершенствовать уже известные методы.

В ряде случаев, когда невозможно поставить эксперимент, т.е. проконтролировать переменные в силу этических или практических соображений, проводят *корреляционное исследование*, достоинство которого в том, что его можно осуществлять в естественных условиях, а также учитывать более широкий спектр изменений в переменных. Выявляемые с помощью этого исследования связи, однако, нельзя считать причинными, так как их результаты не могут быть объяснены однозначно, но они указывают на возможность совместного изменения двух или более переменных, использование которых полезно в решении практических задач. А это уже немало.

Для повышения валидности результатов корреляционного исследования (так ли «обстоят дела на самом деле») рекомендуется использовать *метод парциальной корреляции*. Суть его состоит в статистическом устранении действия переменной  $z$  на корреляционную связь между двумя другими переменными  $x$  и  $y$  (рис. 2).

Для этого после проведения процедуры исследования уравнивают сопоставляемые группы путем включения испытуемых в разные группы.

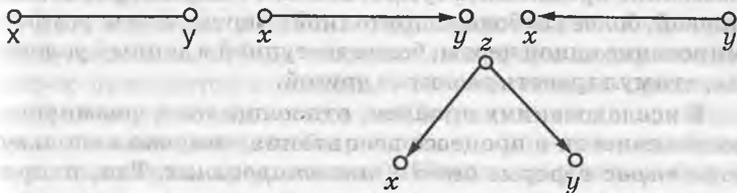


Рис. 2. Возможные объяснения корреляционной связи:  $x$ ,  $y$ ,  $z$  – переменные. Стрелками обозначены связи и направления действия переменных

В качестве примера можно привести исследования взаимосвязи низкой самооценки и делинквентного поведения. Статистическое устранение действия побочных переменных показывает, что делинквентное поведение действительно снижает самооценку.

О наличии причинно-следственных связей могут свидетельствовать временные отношения между переменными: если изменение  $x$  предшествует изменению  $y$ , то первая переменная может являться причиной связанной с ней переменной  $y$  (см. рис. 2).

Значение корреляционных исследований определяется тем, что в психике человека многое взаимосвязано, порождено одними и теми же внешними или внутренними условиями. Так, например, черты характера тесно связаны, коррелируют между собой, образуют своего рода плеяды. В исследовании украинского психолога В.И. Абраменко, было установлено, что у подростков с развитым характером ответственность тесно связана с чувством коллективизма, справедливости, трудолюбием (коэффициенты корреляции соответственно равны 0,60, 0,58, и 0,60, т. е. достаточно высоки). Такие подростки выделяются особой приверженностью к учебному и внеучебному труду, добросовестным выполнением заданий и поручений.

Аналогичные связи были выявлены и между другими особенностями характера: самостоятельностью и настойчивостью, целеустремленностью и инициативностью, откровенностью и отзывчивостью, откровенностью и нежностью. У перечисленных пар особенностей, образно говоря, общие психологические «корни». Знание того, какие черты характера связаны между собой, многое может сказать воспитателю. По наличию какой-то одной черты возможно предсказать существование в характере ребенка другой, более глубоко «спрятанной» черты, или через формирование одной черты, более доступной в данных условиях, стимулировать развитие другой.

В исследованиях проблем, относящихся к формированию личности в процессе воспитания, широко используется *опрос* в форме *беседы*, *анкетирования*. Так, например, опрос применяется для изучения интересов и других мотивов поведения, проблем учащихся, вызывающих тревогу, предпочитаемых занятий, а также для выявления оптимальных форм подкрепления (одобрения, нака-

зания и др.). При составлении характеристик школьников нельзя обойтись без беседы с классным руководителем, а иногда и с родителями.

*Беседе* предшествуют тщательная разработка гипотезы исследования, постановка его целей и задач, составление системы вопросов. К проведению беседы и формулированию вопросов предъявляется ряд требований. Например, после установления тесного контакта с собеседником беседа проводится по заранее составленному плану, в благожелательной обстановке. Вопросы должны быть понятными, недвусмысленными, не внушающими тот или иной ответ. Тема беседы предварительно изучается по литературным данным, что помогает избежать ее дублирования, более четко сформулировать проблему и саму цель.

Беседа иногда проводится в форме письменного опроса, особенно актуально это тогда, когда необходимо быстро накопить большое количество фактического материала. В качестве примера можно привести опрос, проведенный рязанским психологом В.Г. Хроменковым. Учащихся 6-го класса опрашивали, какое из воздействий в школе оказывает на них более сильное влияние. Из трех возможных ответов они должны были остановить свой выбор на каком-то одном. Были получены следующие результаты:

- 1) Я сильнее всего переживаю, когда мои действия осуждает коллектив класса, — 70 %;
- 2) Мне бывает неудобно, когда меня осуждает учитель, — 25 %;
- 3) Мне одинаково стыдно, когда меня осуждает класс и когда ругает учитель, — 5 %.

Из этих данных видно, что мнение и санкции коллектива оказывают решающее влияние на формирование личности подростка.

Для изучения и оценки отдельных свойств и проявлений личности, отбора оптимальных форм подкрепления опрос проводится с помощью незаконченных предложений типа: «Больше всего я люблю заниматься...», «Я сделаю все возможное, чтобы раздобыть...» (испытуемый должен закончить предложение). Начало предложения формулируется так, чтобы спровоцировать испытуемого на ответы, относящиеся к исследуемой проблеме.

Для получения первичной информации по исследуемой проблеме широко используется *анкетирование*. Чаще все-

го анкета применяется для выявления отношения опрашиваемых к чему-либо, оценок тех или иных событий, форм воспитания, изучения предпочтений в какой-либо области. Например, к анкете прибегают при изучении мотивов выбора профессии школьниками, их интересов, мнений по некоторым вопросам культуры и жизни.

В ряде случаев с целью получения более полной информации в анкету включается *шкала полярных баллов*. Например, при исследовании профессиональных намерений предлагают указать степень привлекательности каждой из предложенных в списке профессий по следующей шкале баллов: очень нравится – 6; нравится – 5; больше нравится, чем не нравится, – 4; больше не нравится, чем нравится, – 3; не нравится – 2; очень не нравится – 1.

При анкетировании важно обеспечить искренность ответов опрашиваемых, что достигается тщательно продуманным инструктажем респондентов, указанием на научную важность опроса, а также обещанием гарантировать тайну ответов.

Основным недостатком анкет является то, что полученные данные не допускают дифференцированного анализа, не удается (особенно это касается анонимных анкет) соотнести ответы с реальным поведением испытуемых, проверить достоверность их ответов. Влияние этих факторов можно ослабить, если провести опрос в хорошо известном коллективе.

Для психологического изучения личности школьника часто используют метод *обобщения независимых характеристик*. Он предусматривает сбор и обобщение сведений о школьнике, получаемых от разных лиц. При этом опираются на определенные опросники, уточняющие условия, в которых оцениваемое качество наиболее отчетливо проявляется. Этот метод впервые введен в обиход К.К. Платоновым.

Так как в различных условиях черты характера, свойства темперамента, интересы и другие качества личности проявляются по-разному, то сведения получают от лиц, которые чаще других общаются с изучаемым лицом в различных видах деятельности: классного руководителя, преподавателя труда, руководителя кружка, старосты класса и др.

Оценки этих лиц, естественно, будут разными. Это обстоятельство не недостаток, а достоинство данного метода, так

как наблюдения проводятся в различных видах деятельности. Они позволяют более глубоко и полно охарактеризовать личность, определить зону ее ближайшего развития. Так, с помощью данного метода можно изучить особенности профессиональных интересов, выявить ту деятельность, в которой они наиболее отчетливо проявляются, и в конечном счете наметить оптимальный путь их развития.

Новые возможности для изучения проблем формирования личности в коллективе открылись в связи с разработкой американским психологом Д. Морено *социометрического метода*. Более доступным стало изучение процесса социализации личности, тех социально-психологических факторов, под влиянием которых образуются ее особенности, а также механизмов этого процесса.

Одним из первых в СССР социометрический метод применил Я.Л. Коломинский. Он же предложил оригинальную методику «выбор действием», в которой выбор товарища по предложенному критерию осуществляется действием. Поскольку процедура социометрии широко описана в литературе, приведем в качестве примера только некоторые результаты, которые получены с ее помощью и которые могут помочь оптимизировать воспитательный процесс в школе. Это прежде всего установление таких феноменов, как совместимость членов группы; референтные (эталонные) группы, чьи нормы, установки являются для личности мотивом поведения; социальные и ролевые ожидания, определяемые групповыми нормами и правилами; идентификация, находящая свое выражение в отождествлении себя с членами группы. Были разработаны способы количественного выражения положения личности в группе – ее престижа.

Для изучения направленности личности, ее доминирующих мотивов, интересов, склонностей, стремлений, черт характера используются *проективные* методы. В основе этих тестов лежит неосознаваемый человеком феномен проекции, т.е. приписывания другим людям своих черт, стремлений, интересов, настроений и т.д. Например, испытуемому предлагается картинка, на которой изображены предметы и действующие лица, но изображенная ситуация неопределенна. Испытуемый должен сказать, что, по его мнению, происходит теперь и что произойдет в дальнейшем (рис. 3, 4).

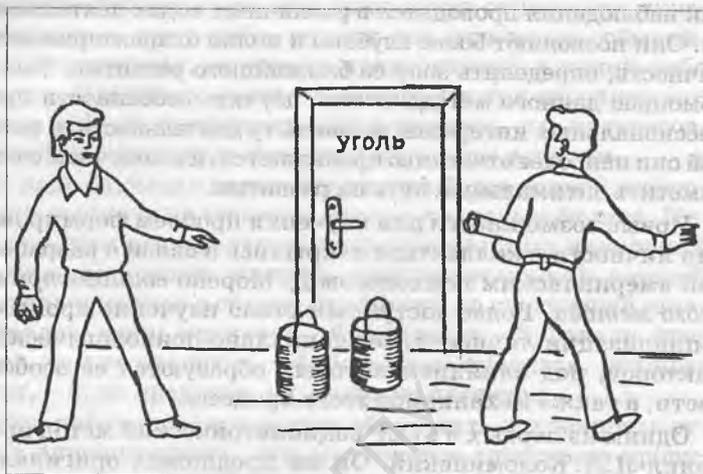


Рис. 3. Пример теста на взаимопонимание



Рис. 4. Пример теста для изучения взаимопомощи

Преимущество проективных методов перед остальными методами состоит в том, что с их помощью можно ослабить осложняющее и противодействующее влияние других мотивов, в особенности опасения испытуемого за свою репутацию, и благодаря этому выявить скрытые мотивы

(испытуемый изображает сцену, определяет смысл той или иной ситуации, не предполагая, что по его высказываниям можно судить о его мотивах).

Можно привести следующий пример проективного теста. Для изучения предметного содержания доминирующих мотивов учащихся с различным уровнем развития склонности к профессионально-трудовой деятельности А.Б. Орлов предлагал испытуемым тест из 6 карточек, на каждой из которых давалось описание типичного состояния предполагаемого героя рассказа (успех, неуспех, уверенность, сомнение, решение проблемы, нерешенная проблема).

Содержание карточек являлось весьма неопределенным с точки зрения конкретных данных о герое, об особенностях сложившейся сюжетной ситуации, ее прошлом, настоящем и будущем. Задача испытуемого состояла в дополнительном определении этих моментов и составлении небольшого рассказа по каждой карточке. По содержанию рассказа автор затем определял предметное содержание доминирующего мотива деятельности (профессиональная деятельность, досуг) и другие особенности.

Существенным недостатком проективных тестов является трудность истолкования их результатов. Изображаемый испытуемым образ может иметь несколько различных значений. Поэтому его истолкование всегда страдает некоторой субъективностью и произвольностью.

Важнейшим способом получения информации о ребенке является метод *психологического анамнеза*. Суть его состоит в выяснении истории развития ребенка через сбор сведений об условиях его жизни, учебы, о характере и степени их влияния на него, о сложившихся у него потребностях, интересах, взаимоотношениях и т.д. Анамнез осуществляется в процессе бесед с ребенком, его родителями, учителями-предметниками. Особое внимание при этом уделяется социальной ситуации развития ребенка, уровню развития его познавательной деятельности и эмоциональной сферы, адаптации к тем или иным школьным условиям, особенностям общения с ровесниками, отношениям с учителями.

Близок к этому методу так называемый *педагогический консилиум*. Предметом обсуждения на нем являются самые различные вопросы. Руководитель консилиума мо-

жет среди прочих поставить вопрос о культуре взаимоотношений с учащимися, привлечь внимание педагогов к описанным выше тенденциям в восприятии учащихся. Кроме этого, необходимо расширять личный опыт общения. Так как собственный опыт общения ограничен и не всегда можно предвидеть, как учащийся отзовется на педагогическое воздействие, важно опираться на опыт других. Имеется в виду обмен мнениями между педагогами об одних и тех же учащихся, например, в конце каждой недели или месяца<sup>1</sup>.

Сравнивая собранные сведения с тем, что типично для новообразований того или иного возраста, можно более правильно оценить и истолковать развитие ребенка, в частности, выявить его зону ближайшего развития<sup>2</sup>.

## 2.2. Методы изучения учащегося как субъекта воспитания

Под *субъектом* в психологии понимается активно действующий человек или коллектив. Человек является субъектом, если он осознает себя как причину того, что происходит с ним и вокруг него. Когда учащийся проявляет активность в изменении, совершенствовании себя, в состоянии отвечать за свои действия, давать отчет о них, он выступает субъектом воспитания себя.

Методы изучения учащегося как субъекта воспитания разработаны недостаточно. В еще меньшей степени известны способы развития учащегося как носителя активности с такой направленностью, методы обучения его умениям реализовать эту активность в целях самопознания и самосовершенствования. Поэтому развитие школьника как субъекта формирования своей личности, спо-

<sup>1</sup> Автор, работая в качестве педагога в Детской трудовой воспитательной колонии (г. Дзауджикау, теперь г. Владикавказ), в течение четырех лет участвовал в еженедельных педагогических консилиумах и неоднократно наблюдал, как заметно менялись даже в процессе обсуждения представления отдельных воспитателей и педагогов о том или ином воспитаннике.

<sup>2</sup> Подробнее об этом см.: Пахальян В.Э. Работа психолога при подготовке и проведении педагогического консилиума // Вопросы психологии. 1990. № 2; Божович Е.Д. Из опыта организации психолого-педагогического консилиума // Вопросы психологии. 1983. № 6.

собностей, воли обычно происходит стихийно, в лучшем случае примерно следующим образом. Читая книги, наблюдая за поведением других людей и за самим собой, школьник постепенно познает свои возможности и приобретает умение воздействовать на самого себя. Так, он может заставить себя хорошо выучить урок по предмету, который не особенно его интересует, избавиться от дурной привычки, развить свое внимание, улучшить память.

Словами Ф.И. Тютчева о таком учащемся можно сказать:

Счастлив тот, кто точку Архимеда  
Сумел сыскать в себе самом.

Здесь будут описаны некоторые из тех методов и методик, которые разработаны для других целей, но получаемая с их помощью информация позволяет понять, в какой мере учащийся сам является причиной происходящих с ним изменений, готов самостоятельно ставить перед собой цели по самосовершенствованию, умеет реализовывать их.

К таким методам относится *опрос* испытуемых по поводу способов самостимулирования. Так, В.И. Селиванов изучал средства, используемые студентами в трудных ситуациях для стимулирования своего волевого усилия. С этой целью был проведен опрос студентов. Им предложили для анализа две ситуации, одна из которых была связана с физической, а другая – с умственной работой. Студенты назвали более тридцати различных приемов сознательного торможения ненужных психических состояний (волнения, растерянности и др.) и целесообразной стимуляции волевых усилий<sup>1</sup>. Наиболее распространенные из них следующие: мысленное подбадривание себя, припоминание примеров мужественных людей, сравнение себя с другими и внушение себе: «Чем я хуже других!», успокоение самого себя.

Содержательные сведения о ребенке как субъекте воспитания можно получить, изучая его опыт поведения в сложных ситуациях межличностного взаимодействия. Техника оценочной решетки, разработанная американ-

<sup>1</sup> Селиванов В.И. Воспитание воли в условиях соединения обучения с производительным трудом. М., 1980. С. 88–89.

ским психологом К.Томасом, например, позволяет выявить предпочитаемые испытуемым формы и способы поведения в ситуации конфликта. Опросник содержит пять разделов: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление. Сотрудничество, в частности, характеризуют такие утверждения: «Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у другого», «Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия», «Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению вопроса».

О предпочтении испытуемым такой формы поведения, как приспособление, свидетельствует выбор им суждений типа «Я стараюсь не задеть чувств другого человека», «Стремлюсь успокоить другого человека и сохранить наши отношения»<sup>1</sup>. Склонность к компромиссу подтверждают следующие суждения: «Я пытаюсь найти компромиссное решение», «Считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого», «Даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он тоже идет на встречу», «Я предлагаю среднюю позицию».

Избегание как форма поведения в опроснике представлено такими суждениями: «Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса», «Я стараюсь избежать неприятности для себя», «Стараюсь отложить решение спорного вопроса, чтобы со временем решить его окончательно», «Стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения».

Как видно из приведенных примеров, в суждениях идет речь о действиях испытуемого, направленных не только на поведение другого, но и на свое собственное. Успешный выход из конфликтной ситуации, естественно, ведет к закреплению у школьника использованного им способа поведения.

Достаточно полно учащийся проявляет себя как субъект воспитания в тех целях, которые он ставит перед собой и к достижению которых стремится. Мы имеем в виду содержание и уровень его притязаний. Когда учащийся под влиянием очередного успеха выбирает новую, более сложную цель,

<sup>1</sup> Описание опросника К. Томаса см.: *Маришук В.Л.* и др. Методики психодиагностики в спорте. М., 1984. С. 70-73.

он, несомненно, встречается с новыми трудностями и противоречиями и, следовательно, проявляет дополнительные усилия, преодолевает, так сказать, самого себя (лень, утомление, соблазны, неумение и т.д.). Благодаря этой зависимости происходит саморазвитие учащегося.

Об уровне притязаний конкретного ученика в учебной деятельности можно узнать путем опроса его об ожидаемых оценках (за четверть, год), о желаемом и прогнозируемом им мнении группы о нем. В последнем случае используют результаты, полученные с помощью социометрии. Совпадение результатов с мнением группы является показателем того, что уровень притязаний данного учащегося адекватен его возможностям. В свою очередь, уровень притязаний формируется на основе самооценки сил и возможностей, а также достижений в той или иной деятельности.

В психологии самооценку обычно изучают через ранжирование испытуемым предложенного списка качеств в соответствии с тем, как они ему нравятся, кажутся более значимыми для него, и в сопоставлении с тем, как ранжирует испытуемый те же качества относительно самого себя, в какой мере они, по его мнению, ему присущи в действительности. Затем вычисляют разницу между желаемым и реальным (по мнению испытуемого) уровнем развития каждого качества, возводят ее в квадрат и определяют общую сумму. Далее по соответствующей формуле находят коэффициент корреляции. Чем больше этот коэффициент приближается к единице, тем более высокая самооценка личности присуща данному испытуемому. Сравнение этой самооценки с тем, как оценивают испытуемого педагоги или группа, показывает, насколько она объективна, близка к реальной. Более подробно эта методика описана в учебном пособии под редакцией А.В. Петровского «Практические занятия по психологии» (М., 1972).

Поскольку достижения человека в различных видах деятельности чаще бывают неодинаковы, то естественно, что он оценивает себя по-разному, у него формируется несколько самооценок. Более того, в конкретных видах деятельности они могут быть более значимыми, чем обобщенная самооценка. Нередко можно наблюдать, как ребенок гордится своими успехами в конкретной деятельнос-

ти. Опытные педагоги в целях повышения уверенности учащегося в своих силах иногда ссылаются на его успехи в конкретном деле (например, при оспаривании ошибочных убеждений учащегося о своих возможностях).

Нами разработана и опробована методика *изучения самооценки* своих достижений в конкретной деятельности. Получаемую при этом самооценку мы назвали *частной*. Основную суть этой методики составляет оценивание себя через сравнение с другими (обычно одноклассниками). Испытуемому предлагается оценить по сравнению со своими достижениями успехи других учащихся в учении, трудовом обучении, овладении профессией и т. д. При этом ученики в списке учащихся отмечают тех, кто, например, учится более успешно, чем они сами. Таким образом, каждый оценивает себя и других, так как одних учащихся располагает перед собой, а других – за собой. Но эта самооценка проводится не прямо, а косвенно. По числу учащихся, которых испытуемый поставил впереди себя, определяется его место по самооценке, а по числу соучеников, которые оценили его успехи выше своих, – место по оценке. Сравнивая самооценку и оценку, можно выявить, какая тенденция свойственна данному испытуемому – завышать, занижать самооценку или же ориентироваться на оценку соучеников (или педагога).

Сопоставляя частные самооценки ученика в различных видах деятельности, можно определить более точно зону его ближайшего развития, вид деятельности, к которому он относится более положительно. Ведь более высокая самооценка обычно связана с более положительным отношением к деятельности.

Что стоит за высокой самооценкой личности? Прежде всего выбор и постановка высоких целей, положительное отношение к соответствующей деятельности, уверенность в своих силах. Однако слишком высокая самооценка, если она заметно расходится с реальными возможностями учащегося, по мнению многих психологов, чревата осложнением отношений с другими членами коллектива и ведет к развитию самоуверенности. Знание и учет общей и частных самооценок учащегося лежат в основе индивидуального подхода к нему.

Ценную информацию о том, в какой мере учащийся является субъектом формирования своей личности, мо-

жет дать изучение его *уровня субъективного контроля* (УСК). С помощью личностного опросника Е.Ф. Бажина и др., например, можно выявить, в какой степени и в каких сферах учащийся принимает на себя ответственность за исход событий, насколько понимает, что они – результат его собственных действий, насколько контролирует свое поведение в значимых ситуациях (при заболевании, неудачах в учении, в общении со сверстниками и другими людьми и т.п.)<sup>1</sup>.

Такая характеристика личности в психологии называется интернальностью, противоположная – экстернальностью. Учащиеся с высоким УСК (интерналы) охотнее занимаются самовоспитанием, в случае неудач в учении или во взаимоотношениях с ровесниками и другими людьми причины чаще ищут прежде всего в себе. Исследования показывают, что лица с интернальным локусом контроля ведут себя более конструктивно в ситуациях неудач и определяют себя как сильных, активных, целеустремленных и успешных. Есть у них и другие преимущества по сравнению с учащимися с низким УСК (экстерналами).

Проведенное нами исследование показало, что не все учащиеся берут на себя ответственность за достижения и неудачи в учении, в межличностных отношениях и т. д. (в табл. 1 приведены данные только по некоторым ситуациям). В исследовании также установлено, что УСК у мальчиков выше, чем у девочек. Наиболее значительны эти различия в области здоровья, наименее – в сфере достижений. Так, в первом случае в среднем на одного мальчика приходится 85 % интернальных ответов (ответственность за свое здоровье берут на себя), а на одну девочку – 52 % (из 100 % возможных). В сфере достижений эти показатели составляют соответственно 76 и 63 %.

<sup>1</sup> Бажин Е.Ф., Голынкин Е.А., Эткин А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5, № 3.

Таблица 1

## Уровень субъективного контроля старших школьников (N = 74)

| Утверждения, предложенные для ответов   | Число учащихся (в %), которые ответственность |   |
|---|---|---|
|   | берут на себя                                 | возлагают на других или на обстоятельства |
| 1. Мои отметки в школе чаще зависят от случайных обстоятельств (например, настроения учителя), чем от моих собственных усилий | 71,6  | 28,4                                      |
| 2. Большинство моих неудач в школе происходят от неумения, незнания или лени и мало зависят от везения или невезения          | 73,0  | 27,0                                      |
| 3. В конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем возлагаю ее на других  | 52,7  | 47,3                                      |
| 4. Мне всегда трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим   | 32,4  | 67,6                                      |
| 5. Болезнь – дело случая; если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь  | 47,3  | 52,7                                      |

Высокий уровень интернальности является одним из главных показателей социальной зрелости личности. Поэтому усиление ее должно быть одной из основных задач воспитателя, особенно в работе со слабоуспевающими учащимися, у которых уровень интернальности обычно невысокий, а экстернальность выступает как защитный механизм.

Важнейшим побуждением человека к активности, как известно, являются его интересы и устремления. Для выявления их у учащихся Г.И. Щукина разработала следующие методики. В «Методике с конвертами» школьнику предлагается выбрать среди других конверт, на котором указано название наиболее интересующего его учебного предмета, а затем открыть конверт и выбрать из лежащих там карточек ту, на которой написан наиболее интересный для него тип заданий по этому учебному предмету (теоретический, прикладной и т.д.). Таким образом учитель мо-

жет получить представление о довольно четко очерченной сфере интереса ученика. В тех же целях в другой методике – «Составь расписание на неделю» – учащимся предлагается включить в расписание любое число уроков по различным предметам, предусмотренным и не предусмотренным школьной программой, а также вычеркнуть из расписания уроки по не интересующим их предметам.

К психодиагностическому исследованию предъявляются требования этического порядка:

- исследователю важно установить взаимоприемлемые отношения с обследуемым лицом. Как и медику, ему необходимо придерживаться известного завета «не навреди». Испытуемого нужно предупредить, как будет использована информация;
- следует соблюдать принцип добровольности участия в исследовании;
- исследователю должен быть присущ педагогический такт. Надо избегать того, что может испугать испытуемого, вызвать у него излишнее эмоциональное возбуждение или подозрение;
- во время беседы не должны присутствовать посторонние лица (соученики, учителя).

В воспитании большую роль играет *обратная связь*: получение информации о том, как воспитуемые относятся к воспитателю, насколько он пользуется авторитетом среди них. Чтобы выявить отношение детей к учителям, заслуженный учитель Украины Н.И. Кортышков использовал такой прием. Учащимся были предложены следующие задания: 1) внести в недельную сетку часов поправки (не нравится предмет – количество уроков можно уменьшить, нравится – увеличить); 2) «Тебе предложили стать учителем; что бы ты хотел преподавать?» (подтекст: если бы ты стал учителем, то на кого из своих нынешних наставников хотел бы быть похожим, кому хотел бы подражать?); 3) «Представь, что отвечать можно не в классе, не на уроке, а наедине с учителем, дома... Выбери предметы для таблических зачетов» (подтекст: с кем из учителей ты можешь беседовать по душам?); 4) «По каким предметам домашнее задание ты готовишь прилежно и старательно?» (предполагается, что здесь ученик отдаст своеобразную дань уважения учителям).

«Кардиограмма» отношений показала, что предпочтения учащихся – их доверие и уважение – распределились в строгом соответствии с тем, как относятся к ним учителя. «Взаимное доверие и уважение, – делает вывод И.И. Кортышков, – основа успешной работы школы». Следует отметить, что на этом принципе как на одном из важнейших наряду с другими как раз и основывается современная педагогика сотрудничества.

Из сказанного видно, что описанные методы и методики позволяют получить немало информации об учащемся как субъекте активности, направленной на воспитание самого себя. Поскольку сами методики есть результат исследований, в них сконцентрировано много сведений, которые непосредственно могут быть использованы в воспитательной работе. В частности, в опросниках, анкетах и тестах часто называются проявления того или иного качества личности, которые могут быть использованы, например, для разработки содержания беседы на психологическую тему или при составлении психолого-педагогической характеристики ученика.

Рассмотрим это на примере беседы о формировании воли, которая является основным проявлением субъектности учащегося. При разработке содержания беседы можно использовать схему наблюдения за волевыми качествами, составленную психологами В.И. Селивановым, А.И. Высоцким и др. В нее включены признаки таких волевых черт характера, как самостоятельность, настойчивость, инициативность и некоторые другие. Самостоятельность, в частности, изучалась по следующим признакам: 1) выполнение посильной деятельности без помощи и постоянного контроля со стороны (без напоминаний и подсказок выполнять учебное или трудовое задание); 2) умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность (приступить к подготовке уроков, обслужить себя, найти развлечения и т.п.); 3) умение отстаивать свое мнение, не проявляя упрямства, если неправ; 4) способность применять выработанные привычки самостоятельного поведения в новых, но схожих с прежними условиях деятельности. Пользуясь такой схемой и опираясь на свой опыт, можно разработать содержательную беседу об условиях формирования воли у ребенка.

Обращение к научным методам позволяет решать и другие задачи. Так, многие психологические закономерности могут быть поняты (а следовательно, и учтены на практике) только при ознакомлении с процедурой соответствующего исследования, с условиями, в которых они были выявлены.

### **2.3. Диагностика межличностного взаимодействия воспитателя и учащегося**

Воспитание до недавнего времени и в педагогике, и в психологии изучалось, главным образом, как однонаправленная деятельность педагога. Учащийся часто выступал только как объект этой деятельности. По мере развития психологии и педагогики, проникновения в них идей и методов психотерапии и психокоррекции стала очевидна ограниченность такого подхода. Большинство современных исследований (одни в большей, другие в меньшей степени) ориентированы на изучение воспитания как одного из видов специально организованного межличностного взаимодействия его участников. Более того, считается, что совершенствование этого взаимодействия, его намеренная организация являются одним из основных резервов развития личности, повышения эффективности обучения и воспитания вообще. В этом, собственно, и состоит значение диагностирования особенностей межличностного взаимодействия воспитателя с учащимися.

Несмотря на то что это взаимодействие встречается на каждом шагу, и не только в школьных условиях, категориальный аппарат для его изучения и описания еще только разрабатывается. Существующие понятия, например общение, взаимоотношение, контакт, отношение, слабо субординированы через общепсихологические и частнопсихологические категории.

Развивающий потенциал взаимодействия определяется тем, что в его основе лежит причинно-следственная связь. Если говорить точнее, это означает, что в процессе взаимодействия его участники обмениваются только такими действиями, которые, по их мнению, находятся в причинной зависимости между собой: воздействие воспитателя, например, на учащегося стимулирует ответные действия с его стороны, которые, в свою очередь, вызывают новые действия воспитателя. Благодаря этому и происходит

передача опыта воспитателя учащемуся, сближение их позиций, частичная или полная идентификация, понимаемая как отождествление учащегося с воспитателем.

При подходе к воспитанию как взаимодействию перед исследователем (или школьным психологом) неизбежно встают вопросы: «Что во взаимодействии должно быть объектом исследования (или диагностики)?», «По каким критериям проводить анализ собственного материала?». Как показывает анализ публикаций, материалов научных конференций и предлагаемых методик, таким объектом в основном становятся активность участников взаимодействия, феномены общения, его когнитивные, эмоциональные и особенно поведенческие компоненты, как наиболее активные и поддающиеся фиксации, реализуемые ими отношения, а также совместные действия (сотрудничество, содействие, сотворчество и др.). Для более полного познания внутреннего содержания взаимодействия дополнительно изучают личностные особенности его участников (эмпатию, рефлексивность, социально-психологическую наблюдательность и т.п.). На основе диагностических результатов определяются стили руководства и взаимодействия, разрабатывается программа коррекционно-развивающей работы.

Рассмотрим содержание наиболее популярных и уже адаптированных методик, используемых для диагностирования межличностного взаимодействия воспитателя и учащихся. Сравнение методик показывает, что в них с разной степенью полноты представлены субъекты взаимодействия и отдельные его звенья. В них главным образом отражена активность воспитателя (табл. 2).

Обращает на себя внимание отсутствие в четырех методиках (из шести представленных в таблице) такого важного звена, как установление контакта с учащимся. Этот пробел вызван тем, что подавляющее большинство авторов отождествляют контакт с процессом взаимодействия в целом. Описание взаимодействия проводится так, как будто контакт устанавливается сам собой. В психотерапии, как известно, установление контакта считается обязательным условием взаимодействия с клиентом, существует даже специальный термин для обозначения наличия его – конгруэнтность (от лат. *congruenta* – *соответствие, совпадение*) – совпадение эмоций, целей, действий участников взаимодействия. Наши наблюдения и специальные исследования показывают, что неумение педагога установить контакт



с учащимся, недооценка его роли нередко приводят к возникновению психологического барьера<sup>1</sup>.

В первых двух методиках, как видно из таблицы, не представлено такое действие, как сотворчество, значение которого уже продемонстрировано во многих исследованиях (например, при совместной разработке сценария того или иного воспитательного мероприятия).

В этих методиках (в их адаптированных вариантах) как самостоятельный компонент не выделено также оказание помощи. А между тем общепризнано, что зона ближайшего развития личности наиболее интенсивно создается как раз при помощи педагога.

Будучи не выделенным в методике изучения, то или иное межличностное действие (или звено) не может стать (а должно быть) целью коррекционно-развивающей работы воспитателя. Вот почему некоторые из указанных в таблице методик, если принять их как открытые системы, мы предлагаем расширить за счет упомянутых межличностных действий (установление контакта, сотворчество, оказание необходимой помощи).

В названных методиках не выделены действия педагога по рефлексивному управлению поведением учащихся. Их назначение состоит в том, что «человеку “рисуют” такую картину ситуации, сообщают такие сведения, которые ведут его как бы к самостоятельному принятию решения, к определенному поведению»<sup>2</sup>. К таким действиям относятся: разъяснение воспитателем перспективы, сообщение односторонне направленной, акцентированной информации о ситуации, внушение, убеждение. С помощью внушения можно вызвать интерес к чему-либо, желание и следующее за ним решение чем-то заняться, что-то сделать. Чтобы отличить такие интерес, желание и решение учащегося от стихийно возникающих, мы предлагаем называть их внушенными. (Прямо требуя участвовать, например, в каком-то мероприятии, вызвать эти желания, решения и действия, как известно, редко удается.) Специфика внушенного интереса и действия состоит в том, что они благодаря активности ребенка существенно дополняют ситуацию взаимодействия новыми действиями и результатами, расширяют ее.

<sup>1</sup> Более подробно об этом см.: *Иващенко Ф.И.* Особенности установления психологического контакта с учащимся // Педагогика. 1999. № 2.

<sup>2</sup> *Климов Е.А.* Основы психологии: учебник для вузов. М., 1997. С. 189.

Поскольку некоторые школьные психологи, социальные педагоги, учителя останавливаются на диагностике межличностного взаимодействия, здесь уместно напомнить, что диагностика не самоцель, а средство работы по совершенствованию этого взаимодействия. Ее результаты должны быть положены в основу разработки плана коррекционно-развивающей работы воспитателя (или школы, родителей).

## 2.4. Изучение влияния на развитие ребенка окружающих его людей

В психологии, особенно в педагогической и социальной, накоплены некоторые данные о том, как люди, окружающие ребенка, влияют на его социальное развитие.

В работах многих зарубежных и отечественных психологов показано, что важнейшим фактором социального развития является пример или образец поведения других людей. Наблюдая ту или иную форму поведения какого-либо человека, ребенок может перенять ее или же изменить под ее влиянием ранее сложившийся способ поведения.

Для изучения влияния наблюдаемых форм поведения обычно используют *моделирование* (от фр. *modelle* – образец). Например, для изучения влияния образца на проявление агрессивности в одном исследовании был построен следующий лабораторный эксперимент. Детей приглашали по одному в игровую комнату. Затем экспериментатор под подходящим предлогом оставлял ребенка одного, предложив ему посмотреть короткий фильм. В фильме показывался взрослый мужчина, совершавший различные агрессивные действия по отношению к кукле. По окончании фильма ребенка отводили в игровую комнату, где он играл в течение 15 минут. В комнате находились различные игрушки, в том числе и кукла. За поведением ребенка наблюдали через одностороннее зеркало и регистрировали все случаи агрессии. Оказалось, что дети били куклу так же, как это делал взрослый. Более того, они совершали ряд агрессивных действий, которые модель (взрослый в фильме) не совершала. Таким образом, влияние образца на поведение имеет два следствия: точное воспроизведение по-

ведения взрослого и связанные с образом действия, уже имеющиеся в репертуаре ребенка<sup>1</sup>.

Некоторые психологи считают, что искусство воспитания – это прежде всего искусство создавать *образцы для подражания*. В современной школе образец (модель) применяется как средство при обучении по всем предметам с целью конкретизации представлений, суждений и умозаключений учащихся. В такой роли он используется и в воспитании, например во время бесед, но при этом, как показывают наблюдения, эффективность воздействия его на учащегося крайне низка.

В современной психологии имеется несколько правил использования модели. Предпочтительными моделями считаются те, которые максимально привлекательны для ребенка и поведение которых доступно ему для воспроизведения. Этим, между прочим, и объясняется, почему слабый по успеваемости ученик обычно не подражает однокласснику-отличнику.

Для научения с помощью отрицательных моделей предпочтительны те из них, которые вызывают у ребенка максимальное отвращение, а также те, чьи личностные или ситуативные условия хуже, чем у него. Приведем следующую иллюстрацию удачного выбора отрицательной модели.

В одной из лекций для родителей А.С. Макаренко рекомендовал: если вы с сыном увидели на улице пьяного, валяющегося под забором, с вывернутыми карманами, предупредите сына: «Надеюсь, что ты никогда не окажешься в таком положении». Такое оппозиционное экспонирование (условно назовем его так) несомненно вызовет у ребенка отвращение к тем людям, кто употребляет алкоголь.

Эффективность влияния положительной модели зависит от того, как соблюдается эффект частоты (высокая частота снижает результаты первоначального воздействия), как организована сама ситуация (сможет ли модель проявить образцы поведения). Важно также при экспонировании образца привлекать внимание ребенка к тому, какое поведение модели предшествовало результату: проявление настойчивости, решительности, умелое распоряжение временем или что-то другое.

<sup>1</sup> Миллер С. Психология развития. Методы исследования. СПб., 2002. С. 361.

*Лабораторный подход* используется при изучении такого распространенного средства воспитания, как обоснование взрослым своих требований. В качестве примера можно назвать тест «Запрещенные игрушки». Проблема состоит в том, чтобы выяснить, что происходит, если ребенку объяснить причину запрета. Установлено, что обоснование запрета повышает действенность запрета и более эффективно, чем наказание. Эффективность данного способа научения обнаружена при изучении способности устоять перед соблазном, склонности делиться, готовности предложить помощь нуждающимся в поддержке.

Недостатком лабораторных исследований является низкая внешняя валидность. С его помощью также трудно выявить устойчивость отдаленных последствий.

Следующий способ исследования методов воспитания состоит в использовании *опроса родителей* о том, как они воспитывают своих детей, или детей о методах воспитания, используемых их родителями. Чтобы получить более или менее однозначные материалы, родителям предъявляют в записи на магнитофоне типичные ситуации (например, непослушания). Испытуемые родители отвечают на вопрос, как бы они отреагировали, если бы это был их собственный ребенок. В других случаях испытуемым предъявляют перечень отдельных фрагментов поведения ребенка, подобно тому, как это сделано в карте наблюдений Д. Стотта, направленной на выделение характера дезадаптации ребенка в школе<sup>1</sup>. Сведения о том, как их воспитывают родители, можно получить через заполнение детьми опросников.

Используя наблюдения в естественных условиях и ответы родителей, можно установить стили воспитания по таким параметрам, как теплота взаимоотношений, контроль и родительское участие.

Подводя итоги, следует сказать, что методы изучения психологических проблем воспитания разработаны еще недостаточно. Решение проблемы метода вообще продолжает оставаться важнейшей задачей психологии.

---

<sup>1</sup> См.: Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др. М., 1991. С. 171–175.

## ЛИТЕРАТУРА

*Анастаси А.* Психологическое тестирование: в 2 кн. / А. Анастаси; пер. с англ. М., 1982. Кн. 2.

*Бандура А.* Теория социального научения / А. Бандура; пер. с англ. СПб., 2000.

*Грац Я.* Психологические особенности воздействия личного примера // Психологическое воздействие на личность и группу. Иваново, 1989. С. 83–90.

*Коломинский Я.Л.* Диагностика педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. Минск, 1993.

*Марищук В.Л.* Методики психодиагностики в спорте / В.Л. Марищук и др. М., 1984.

*Миллер С.* Психология развития. Методы исследования / С. Миллер; пер с англ. СПб., 2002.

Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1987.

*Пергаменщик Л.А.* Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе: метод. пособие / Л.А. Пергаменщик и др. Минск, 1992.

*Чиркова Т.* Воспитатель и дети: анализ взаимодействия на занятиях // Дошкольное воспитание. 1991. № 1.

# Глава 3

## Воспитание и развитие личности

### 3.1. Основные закономерности развития личности

Становление личности – одна из труднейших загадок. На протяжении всей своей истории люди пытались выяснить, как совершенствовать себя, свою «душу», понять, как происходит развитие человека, отыскать в потоке внешних событий и обстоятельств причину происходящих в нем перемен. Наибольшую потребность в решении данных вопросов испытывали те, кто причастен к воспитанию детей.

В современной психологии развитие личности описывается в основном с помощью таких понятий, как социализация, факторы, движущие силы и закономерности развития, механизмы формирования новообразований, саморазвитие.

Усвоение индивидом общественного опыта, превращение его из природного существа в общественное называется *социализацией*. Этот процесс включает в себя усвоение норм нравственности, культуры человеческих отношений, правил поведения среди людей, социальных ролей, видов деятельности, форм общения. В результате социализации и собственного опыта у человека формируются психологические свойства, отношения, умения.

Личность формируется под влиянием множества факторов, важнейшими из которых являются социальная и семейная среда, воспитание и обучение, самовоспитание, деятельность (игра, учение, труд) и общение. В качестве предпосылок при этом могут выступать наследственность, врожденные свойства организма.

Движущей силой развития являются разнообразные противоречия. Они возникают, например, между потребностями человека и условиями их удовлетворения, между

требованиями общественной среды, взрослых и возможностями ребенка, между самими потребностями. На разрешение этих противоречий и направлены многие действия воспитателя и усилия самого ребенка.

Подобные противоречия возникают и в процессе самого воспитания, когда воспитатель ставит перед ребенком новые задачи, а у него еще нет необходимых для их решения навыков и умений.

Важно правильно понимать суть противоречий. Многими воспитателями они воспринимаются как следствие собственных ошибок или как намеренное противодействие воспитуемого. Противоречия в воспитании и неизбежны, и естественны. Более того, некоторые воспитатели намеренно так строят воспитательный процесс, чтобы в нем имели место противоречия, разрешение которых, по их мнению, может продвинуть развитие ребенка. Такое отношение к противоречиям в воспитании помогает педагогу выработать оптимальный стиль общения с учащимися.

Под *закономерностями развития личности* понимаются необходимые и существенные связи, зависимости, проявляющиеся при соответствующих условиях воспитания. Эти связи, поскольку они носят необходимый характер, выражают наиболее важные, устойчивые особенности процесса формирования личности.

Самая общая закономерность состоит во *взаимосвязи воспитания и развития личности*. Воспитание, как и обучение, по выражению Л.С. Выготского, должно идти впереди развития, вести его за собой, управлять им. В то же время оно должно ориентироваться на «ближайшую зону развития» ребенка. Это означает, что воспитателю необходимо учитывать уровень психического развития ребенка, степень доступности для него организуемой с воспитательными целями деятельности или требуемой формы поведения.

Далее, это означает обучение ребенка тому, что он еще не умеет делать, но что оказывается для него доступным в сотрудничестве с учителем и под его руководством. Поскольку актуальная зона, т.е. уже достигнутый уровень развития, у различных учащихся неодинакова, постольку обучение и воспитание должны быть, по возможности, дифференцированными. Этим обстоятельством и объяс-

няется необходимость индивидуального подхода в воспитании.

Происходящие в процессе воспитания изменения личности обусловлены не только содержанием и видом воспитательного воздействия, но и взаимодействием их с внутренними условиями, такими, как направленность этой личности (потребности, интересы, установки, идеалы, мировоззрение, убеждения), ее способности, характер, темперамент и др. С.Л. Рубинштейн писал:

Внешние условия не прямо и непосредственно определяют конечный результат, а преломляясь через действие внутренних условий, собственную природу данного тела или явления<sup>1</sup>.

Следующая закономерность состоит в том, что новые психические образования возникают в процессе совместной деятельности (игровой, учебной, трудовой). Оказывая влияние на деятельность ребенка, специально культивируя тот или иной ее вид (например, создавая в ней проблемные ситуации), приурочивая педагогические воздействия к сензитивным периодам психического развития, воспитатель стимулирует изменение свойств личности, установок, форм поведения. Особенно интенсивные изменения форм поведения происходят под влиянием требований совместной деятельности со взрослыми и ровесниками, а также подчинения правилам взаимодействия с другими участниками этой деятельности.

Тесная зависимость существует между формированием личности ребенка и его возрастом. Рассмотрим эту зависимость на примере регуляции поведения ребенка. Вначале его поведение направляется непосредственно взрослыми, социальной и предметной средой, которая выступает главным образом в виде сложившихся исторических способов поведения, овеച്ചественных в нормах, знаниях, орудиях, приемах и т.д. Такая регуляция наблюдается вплоть до младшего школьного возраста.

По мере взросления ребенка и развития его сознания и самосознания поведение начинает регулироваться и опосредованными влияниями: ожиданиями воспитателя и других лиц (ребенок знает, что они одобряют, а что не одобряют), влиянием воспитателя на других детей (может из-

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 290.

влечь для себя уроки из чужих успехов и чужих ошибок), групповыми и общественно выработанными нормами и правилами. Этот этап наступает в подростковом возрасте. В результате становится возможным не только индивидуальное воспитание ребенка, но и воспитание его в коллективе. Однако и в этом возрасте преобладает внешняя регуляция поведения.

Подлинная *саморегуляция* поведения наблюдается лишь в старшем школьном возрасте. Сначала она, правда, осуществляется при наличии внешнего контроля (например, в присутствии других лиц). Но по мере обобщения опыта поведения, усвоения его норм и правил она происходит и без этого контроля, когда, как говорил А.С. Макаренко, никто не видит. С этого момента и становится возможным самовоспитание, т. е. сознательная и систематическая работа над самим собой с целью усовершенствовать свою волю, характер, способности, пригодность к той профессии, которой индивид думает заняться в будущем. Старший школьник, как говорят, уже «берется за ум», сам старается быть на уровне собственных возможностей.

Каждый возрастной этап – это появление у ребенка новых потребностей и интересов, новых возможностей и стремлений. Рано или поздно между этими потребностями, интересами, стремлениями, с одной стороны, и требованиями общества, взрослых, с другой, возникают противоречия. Разрешаются они или самостоятельно, или с помощью воспитателя и других взрослых, что ведет к усвоению новых способов поведения, их мотивов и иным изменениям в развитии личности ребенка.

Общей закономерностью является *зависимость формирования личности от деятельности*, в которую включен человек. Исторически сложились такие основные виды деятельности, как игра, учение, труд. В них человек реализует свои потребности, интересы, цели, в них формируется его личность.

Формирующими моментами в деятельности являются те требования, которые она предъявляет к способностям человека, его характеру, мышлению и другим его свойствам. Поскольку деятельность зачастую имеет совместный характер, то такую же роль играют нормы и правила поведения ее участников.

Формирование личности в деятельности происходит не всегда. Если иметь в виду учащегося, то, например, его трудовая деятельность будет выполнять развивающую роль лишь тогда, когда она организуется одновременно как учебная, когда ребенку доступно достижение ее целей и когда в ней реализуются его интересы и потребности.

Важной закономерностью является *обусловленность развития ребенка не только актуальными, но и предыдущими влияниями*, которые отражены в его идеалах, мечтах, целях и других психических образованиях. Л.И. Божович подчеркивала:

Возникнув как усвоение определенных форм поведения в деятельности, устойчивые качества личности, в свою очередь, в порядке обратного влияния, начинают определять поведение ребенка, его деятельность, характер его взаимоотношений с окружающими людьми<sup>1</sup>.

Следующая закономерность состоит в *зависимости усвоения норм и правил поведения от организации обратной связи* как основного способа подкрепления соответствующих действий и поступков воспитуемого. Обратной информацией при этом является одобрение этих действий и поступков со стороны воспитателя, подчеркивание и показ их целесообразности. В качестве такой же информации выступает и порицание. И та, и другая информация — основа для более целенаправленного поведения ребенка в будущем.

Значение подкрепления в формировании поведения человека настолько значительно, что составило основное содержание в концепции одного из главных идеологов бихевиоризма Б. Скиннера (от англ. behavior — *поведение*). Подкрепление, согласно его концепции, является главным (и, по существу, единственным) фактором регуляции поведения и выработки у человека новых форм реакций.

Сам воспитатель также нуждается в информации о результатах своих действий. Вообще, успешная воспитательная работа невозможна без организации постоянно действующей обратной связи. Применяв один прием или систему приемов, опытный воспитатель обычно наблюда-

<sup>1</sup> Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. С. 346–347.

ет за результатами. Если нет сдвигов в поведении ребенка (а это не исключено), он выбирает другие приемы. Многие воспитательные ситуации вообще представляют собой динамическую нелинейную систему. Поэтому эффект психического развития не есть прямой результат влияния начальных условий. Чем сложнее такая ситуация, тем в большей мере в ней действует обратносвязевая детерминация.

Малоизученной еще закономерностью развития личности является *перестройка личностных образований в процессе воспитания*. Особенно это заметно в развитии мотивационной сферы ребенка. При определенных условиях происходит изменение иерархии мотивов, их соподчинения: одни из них становятся главными, а другие – подчиненными. Например, по мере взросления ребенка непосредственные побуждения подчиняются социальным нормам как более важным. Проведенное нами исследование мотивов учебно-производительного труда старших школьников показало, что под влиянием включения их в этот труд у них на первый план выходят такие мотивы, как общественная польза результатов труда, его познавательное и учебно-профессиональное значение, тогда как материальные и другие соображения играют подчиненную роль<sup>1</sup>.

Кроме описанных общих закономерностей, естественно, существуют и многие другие, которые реализуются в определенных педагогических условиях.

### **3.2. Зона ближайшего развития, ее определение и работа с ней воспитателя**

Формирование у учащегося новых личностных свойств, перестройка его когнитивных структур, упорядочивание его поведенческого и эмоционального опыта обуславливаются не только воспитанием, но и актуальными и потенциальными возможностями самого ребенка. От того, насколько они будут задействованы, зависит продвижение учащегося, «вращение» его в культуру, что, по мнению

<sup>1</sup> Иващенко Ф.И. Психология трудового воспитания. Минск, 1988. С. 112.

Л.С. Выготского, и является «развитием в собственном смысле этого слова»<sup>1</sup>.

Для понимания дальнейшего содержания необходимо уточнить само понятие «развитие», поскольку в течение длительного времени его значение понималось одномерно, только как изменение природной составляющей. «Понятие “развитие”, – писал Л.С. Выготский, – включает в себя непременно не только эволюционные изменения, но и революционные изменения»<sup>2</sup>. В связи с этим он считал важным различать «природный и культурный планы развития»<sup>3</sup>. Это различие, по его словам, и становится «исходной точкой для новой теории воспитания».

Одним из ключевых понятий культурного плана развития является «зона ближайшего развития». Это понятие разрабатывалось главным образом на материале развития высших психических функций – мышления, речи, памяти, внимания. Проявляется эта зона в «расхождении между уровнем решения задач, доступным под руководством, при помощи взрослых, и уровнем решения задач, доступным в самостоятельной деятельности»<sup>4</sup>.

Уточняя содержание этого понятия, Л.С. Выготский часто употреблял его как синоним понятия «зона ближайших возможностей». Источником возникновения этой зоны является обучение решению задач (в широком смысле этого слова) и сотрудничество с педагогом. Помощь педагога осуществляется путем показа, наводящих вопросов, примеров, начала решения и другими средствами. Как было установлено, различие между учащимися в продвижении оказывается гораздо большим, чем сходство между ними при одинаковом уровне актуального развития. Другими словами, у учащихся наблюдается разная динамика умственного развития. Ориентация педагога на зону ближайшего развития при обучении ведет за собой общее развитие ребенка. И наоборот, если обучение совершается вне этой зоны, продвижение в развитии и успешности затруднено, а иногда и невозможно даже при сотрудничестве со взрослым. Как неоднократно подчеркивал Выготский, возможности обучения определяются как раз зоной ближайшего развития.

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 292.

<sup>2</sup> Там же. С. 291.

<sup>3</sup> Там же. С. 294.

<sup>4</sup> Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956. С. 447.

«Обучение, – считал он, – оказывается наиболее плодотворным тогда, когда оно совершается в пределах периода, определяемого зоной ближайшего развития»<sup>1</sup>. Этим и объясняется необходимость учета данной зоны в процессе обучения и воспитания.

Что составляет содержание работы с зоной ближайшего развития ребенка? В каких пределах она находится? На что должен опираться педагог, чтобы развить то или иное свойство личности ребенка?

В обучении, как было сказано, содержание работы педагога с зоной ближайшего развития состоит в оказании помощи учащимся в решении учебных задач, а ее низшие и высшие пределы определяются через выявление расхождения между уровнем решения задач, доступных ребенку в самостоятельной деятельности, и уровнем решения задач, предназначенных для более старших детей, с помощью педагога или другого взрослого. В воспитании содержание жизненных задач, к самостоятельному решению которых необходимо подготовить ребенка, является более сложным, особенно когда имеется в виду духовно-нравственное воспитание, а пределы научения – менее определенные и менее очевидные. Этим и объясняется отсутствие подходящих программ воспитания, в которых было бы показано, что, как и когда необходимо развивать у ребенка.

Частичный ответ на вопрос «Что развивать?» можно найти у Л.С. Выготского. Анализ его работ показывает, что важнейшим моментом в развитии ребенка является овладение им собственным поведением и усвоение средств культурного поведения. С психологической точки зрения это означает переход поведения в произвольное и осознанное, опосредование его культурными средствами. Под влиянием указанных процессов преобразуются влечения ребенка, психические функции переводятся на более высокий уровень. Задача воспитания и состоит в том, чтобы стимулировать процессы осознания, помочь учащемуся интериоризировать культурные средства, научить способам их применения.

Чтобы решить эту задачу, если следовать концепции Выготского, воспитателю необходимо опираться не только

<sup>1</sup> *Выготский Л.С. Избранные психологические исследования.* М., 1956. С. 278.

на актуальные, но и на потенциальные возможности ребенка – зону его ближайшего развития. Для формирования нового свойства личности опора на последние возможности даже более важна. К ним относятся, прежде всего, еще не развитые и слабоосознаваемые мотивы, потребности в знаниях, в самореализации, притязания на самостоятельность и взрослость, стихийно сложившиеся интересы, способы поведения, отношения к себе и другим людям, социокультурный опыт ребенка вообще.

Наблюдения и анализ психолого-педагогической литературы показывают, что опытные педагоги, воспитывая детей, на зону ближайшего развития ориентируются только интуитивно, не ставят перед собой цель возможно полнее реализовать их возможности, мало заботятся о конструировании соответствующей воспитательной среды. Здесь в первую очередь сказывается отсутствие метакогнитивных (не предметно-ориентированных) знаний, с помощью которых можно отслеживать, оценивать и направлять свою деятельность по развитию учащихся. Этим, наряду с другими причинами, по-видимому, и объясняется тот факт, что в деятельности многих педагогов преобладает работа над исправлением отклонений в поведении детей, их ценностных ориентаций, установок, отношений и т.д. Ясно, что только осознанно опираясь на зону ближайшего развития, можно максимально высвободить ее потенциал.

В связи со сказанным возникает вопрос о развитии самой зоны (ее содержания). Уровень современного школьного воспитания таков, что эта зона обычно формируется стихийно, по ходу решения текущих воспитательных задач. На это «упущение» психологи обратили внимание только в последнее время. В ряде исследований, отечественных и зарубежных, наметился продуктивный, с нашей точки зрения, подход к использованию идеи Выготского о зоне ближайшего развития: не только учитывать, но и создавать ее намеренно на различных уровнях. Этот подход попытался реализовать американский психолог М. Коул в обучении детей осмысленному чтению в эксперименте под названием «вопрошающее чтение»<sup>1</sup>. (Здесь уместно сказать, что он является убежденным сторонником идей

<sup>1</sup> Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего. М., 1997.

Л.С. Выготского и А.Р. Лурия.) Такая система обучения, по словам М. Коула, была направлена на создание зоны ближайшего развития на уровне группы.

Суть эксперимента состояла в том, что участие в нем «не требовало от детей полиого акта чтения. От них требовалось использование ролей, которые, взятые вместе, создавали много накладывающихся элементов осмысленного чтения»<sup>1</sup>. В качестве таких ролей выступали задавание вопросов о труднопроизносимых словах, об основной идее текста, о содержании следующего абзаца, распределение ролей. Обучающая ситуация насыщалась обсуждением интересных текстов и примеров, посвященных взрослому и роли чтения в жизни взрослых. Как пишет М. Коул, обсуждались «различные причины, по которым дети могли бы хотеть научиться читать». Последующая экспериментальная проверка показала, что «вопрошающее чтение» ведет не только к улучшению читательских возможностей детей, но и к заметному изменению их поведения.

Близкий к описанному подход разрабатывается и в отечественной психологии при исследовании психологических проблем воспитания. Мы имеем в виду вооружение учащихся психологическими знаниями о самопознании, саморазвитии, саморегуляции и т.п., тем самым опережая формирование новых форм поведения, установок, ценностных ориентаций, развитие психических состояний или их коррекцию в сотрудничестве с педагогом или школьным психологом<sup>2</sup>. Понятно, что эти знания значительно дополняют содержание зоны ближайшего развития учащегося. Характерные их особенности:

1) они требуются не столько в данный момент, сколько в будущем;

2) они имеют широкую сферу применения.

Для отличия этих знаний и умений от предметно-ориентированных их условно можно назвать метакогнитивными.

<sup>1</sup> Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего. М., 1997. С. 312.

<sup>2</sup> В этом отношении показательны работы: Мещеряков Б.Г. Проблемы антропологизации образования // Вопросы психологии. 1998. № 1; Психология воспитания / под ред. В.А. Петровского. М., 1995; Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задание для подростков и их педагогов. М.; Рига, 1995.

Работа с зоной ближайшего развития по своему определению связана с потенциальными возможностями, с тем, что еще не развито. Поэтому ее принципом становится поддержка воспитателем учащегося. Основное назначение этой поддержки состоит в том, чтобы организовать активность учащегося. В качестве поддержки, как отмечал Л.С. Выготский, выступают указания и предложения. Такой может быть, по нашему мнению, демонстрация того, как поступать, обеспечение образцов для подражания или для воздержания от следования им, коррекция ошибочных форм поведения, постановка четких и доступных целей и другие виды помощи.

Работа с зоной ближайшего развития, естественно, предполагает знание воспитателем нижнего, уже достигнутого актуального уровня развития учащегося и высшего предела его ближайших возможностей. Знание нижнего уровня необходимо для того, чтобы не повторяться в своей работе (в советах, требованиях, поручениях и т.д.), знание высшего предела — для того, чтобы избежать своего рода «перегрузки» или «недогрузки» учащегося.

Актуальный уровень развития обычно известен воспитателю. В случае необходимости уровень развития интересующей его черты или качества личности учащегося он может выявить с помощью диагностической методики или провести систематические наблюдения за поведением учащегося в соответствующих условиях. Сложнее выявить высший предел зоны ближайшего развития. Для этого воспитатель (или школьный психолог) может провести пробный эксперимент, предварительно создав соответствующую воспитательную среду (дает какое-то постоянное поручение, включает в работу по оказанию шефской помощи или привлекает к социально полезному труду и т.п.). После окончания эксперимента осуществляется проверка его результатов и сравнение их с предыдущими — диагностическими. Продвинутость учащегося косвенно будет характеризовать его зону ближайшего развития. Проиллюстрируем сказанное следующим примером.

До проведения в группе одноклассников коррекционной работы по развитию у них интернальности школьный психолог или воспитатель с помощью опросника Е.Ф. Бажина и др. определяет уже достигнутый уровень ее развития. Затем с учащимися проводятся соответствующие

щие тренировочные занятия (например, решение нравственных задач). После их окончания или (для надежности) через неделю повторно измеряется уровень интернальности. Сравнивая показатели, полученные до и после коррекционной работы, можно определить зону ближайшего развития. Как правило, она неодинакова у разных учащихся: наблюдается различная динамика развития, податливость воспитательным воздействиям. На нее, как на индивидуальную норму, и ориентируется педагог при выборе методов индивидуальной работы с учащимся, проектировании дальнейшего его развития.

При выявлении зоны ближайшего развития важно ориентироваться и на внутренние закономерности развития личностных новообразований. По своему содержанию работа воспитателя с зоной ближайшего развития означает формирование новых психологических образований и которые развиваются не только под влиянием воспитания и других факторов, но и по своим внутренним законам. Одной из таких закономерностей является более или менее строгая последовательность и этапность в становлении каждого новообразования (качеств личности, интересов, склонностей и др.). Указанная последовательность отражена даже в пословицах и поговорках, например, в таких: «Посеешь привычку – пожнешь поступок, посеешь поступок – пожнешь характер»; «Приучай ребенка тогда, когда он лежит поперек, а не вдоль лавки». Соблюдение и воспроизведение указанной последовательности в процессе воспитания, естественно, повышает его результативность и уверенность воспитателя в том, что он действует правильно. Более того, зная об этой последовательности, он может предвидеть ход дальнейшего развития ребенка.

В психологии накоплено немало фактов, показывающих, с какими трудностями встречается воспитатель, когда у учащегося в свое время не были развиты мотивы учения или нравственные установки. Он «не хочет» учиться, «не любит» читать книги, не занимается саморазвитием. По данным исследований, проведенных на кафедре психологии БГПУ им. М. Танка, например, около половины сегодняшних старшеклассников не испытывают потребности в развитии своих учебных способностей («Нет желания», «А зачем это надо?»). Наставники этих школьников явно пропустили период, когда можно было пробудить у

них потребность в самосовершенствовании, познакомить с этими способами. Примерно то же можно сказать о кризисах развития, возникающих на стыке двух возрастов. Опоздание с изменением содержания воспитания, поскольку изменились потребности, интересы и другие особенности ребенка, как правило, провоцирует появление черт фрустрированного поведения. По словам Л.С. Выготского, «всякий ребенок в этом возрасте (речь идет о подростках. — Ф.И.) становится относительно трудновоспитуемым по сравнению с самим собой в смежном стабильном возрасте»<sup>1</sup>.

Приведем несколько примеров последовательности в развитии личности, которые уже выявлены психологами и которые, как было сказано, рекомендуется воспроизводить в процессе воспитания.

Для того «чтобы сформировать у ученика новую черту личности, прежде необходимо создать ситуацию, при которой ученик впервые пережил бы соответствующее данной черте психическое состояние, а затем это состояние закрепить, сделать устойчивой чертой личности»<sup>2</sup>. Аналогичная последовательность существует между привычкой и качествами личности: формирование привычных форм поведения на фоне положительного мотива обычно предшествует появлению волевых, нравственных качеств личности<sup>3</sup>. Более подробная последовательность в формировании свойств личности описана в пособии В.В. Богословского<sup>4</sup>, который обобщив литературные данные и свои собственные, выделил следующие этапы данного процесса:

- 1) наличие стимула (например, идеала, литературного образа и др.);
- 2) формирование мотива на основе осознания и принятия стимула;
- 3) выбор адекватной формы поведения;
- 4) реализация мотива в поведении и переход последнего в привычку;
- 5) превращение привычной формы поведения в свойство личности.

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М., 1984. С. 250.

<sup>2</sup> Левитов Н.Д. Психология характера. М., 1969. С.351.

<sup>3</sup> Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. С. 360–365.

<sup>4</sup> Богословский В.В. Психология воспитания школьников. М., 1974.

Ориентация на то, какой этап за каким следует, – это и есть работа в зоне ближайшего развития.

Последовательность в развитии моральных суждений и мотивов правильного поведения представлена в системе Л. Колберга<sup>1</sup>. В настоящее время она широко используется в прикладных исследованиях. Судя по литературе, эта система успешно работает. Воспитатель может использовать ее для определения хотя бы в первом приближении зоны ближайшего морального развития учащегося, сравнивая результаты своих наблюдений или соответствующих тестов с уровнями моральных суждений в данной системе.

Достоинства системы Л. Колберга становятся особенно очевидными, если учесть относительность многих моральных правил и трудности усвоения их не только детьми, но и взрослыми. Здесь будет уместно напомнить, что эта относительность часто является своего рода пружиной поведения героев во многих произведениях художественной литературы. Так, например, герой рассказа Л. Андреева «Правила добра», желая творить добро, озабочен противоречиями в жизни, в книгах, тяготеет отсутствием правил, которые годились бы «на все времена и для всяких случаев жизни, и чтобы не было никаких противоречий, и чтобы я всегда знал, как поступить и чтобы не было никаких ошибок»<sup>2</sup>.

Здесь затронуты только некоторые вопросы, связанные с работой воспитателя с зоной ближайшего развития. Необходима дальнейшая кропотливая работа по конкретизации самого понятия зоны ближайшего развития и содержания работы воспитателя с ней.

### 3.3. Роль воспитания в развитии личности (краткий обзор теорий развития)

В современной психологии воспитание рассматривается как важнейший фактор и источник развития личности. Вклад воспитания в развитие и изменение личности человека, его влияние на становление форм поведения так

<sup>1</sup> Хиггинс Э. Шесть ступеней Л. Колберга // Народное образование. 1993. № 1.

<sup>2</sup> Андреев Л. Рассказы. Сатирические пьесы. Фельетоны. М., 1988. С. 162.

или иначе отражены в психологических теориях развития. Поэтому полезно остановиться на том, как в наиболее популярных теориях развития соотнесены воспитание и развитие личности человека, а также на том, какое влияние они оказали (оказывают) на теорию и практику воспитания.

Прежде всего следует отметить, что взгляды психологов на все личностное в человеке расходятся главным образом по признаку его происхождения: врожденное или приобретенное. В большинстве работ зарубежных авторов утверждается или неявно подразумевается, что многое в личности человека определено наследственностью. В отечественной психологии, наоборот, основной акцент делается на роли социально-культурной среды, в том числе и воспитания в широком смысле слова. Эти различия во многом определяют содержание психологических теорий развития.

Согласно *бихевиористской теории* поведение формируется под влиянием манипуляции внешними воздействиями, т.е. определенными стимулами ребенка можно приобщить к нужным формам поведения и одновременно вооружить теми или иными знаниями, умениями и навыками. Для изменения поведения ребенка предлагаются позитивное подкрепление его положительных форм поведения (в виде поощрения) и отрицательная оценка (в виде наказания) его социально неодобряемых действий. При этом внутренний мир ребенка, его интересы, состояние, знания, которые как раз и являются для него реальными, игнорируются.

Наиболее желательным и поощряемым поведением считается послушание и четкое выполнение требований администрации школы, учителей, а пределом научного объяснения изменения поведения – наличие корреляции между стимулом и реакциями.

В настоящее время в США новые программы модификации поведения для изменения поведения почти любого типа с целью его наибольшего приспособления к стандартам и нормам общества по-прежнему разрабатываются в основном в русле бихевиористской концепции.

Продуктивными для развития психологических исследований формирования поведения личности оказались достижения *школы К. Левина*. По К. Левину, важнейшими

побудителями поведения человека и элементами в формировании личности являются его потребности и мотивы, цели и желания, аффективная и волевая сферы. Им был поставлен ряд важных проблем, которые и в настоящее время интенсивно разрабатываются как за рубежом, так и в отечественной психологии. Имеются в виду следующие проблемы: влияние успеха и неудачи на поведение личности и нахождение средств устранения отрицательного воздействия на уровень ее достижений, условия внутреннего принятия личностью извне поставленных целей, влияние ближайших и отдаленных целей на уровень продуктивной деятельности, роль «временной перспективы» в формировании личности.

С помощью исследований школы Левина было установлено, что при встрече ребенка с непреодолимыми препятствиями происходит потеря инициативности, развиваются вялость, апатичность, снижается интеллект. Поэтому необходимо, чтобы у ребенка кроме ближайших были и отдаленные цели, которые подчиняли бы себе ближайшие цели и придавали бы значение (валентность, по Левину) выполняемым в данный момент действиям. «Временная перспектива» личности – главный фактор, влияющий на формирование личности и поведение человека. Ее наличие вызывает у человека усиление энергии, делает его инициативным, способствует поддержанию моральных принципов. Было установлено, что при выборе человеком целей большую роль играют прошлые успехи и неудачи: они определяют его уровень притязаний. Выявлено также влияние личностных качеств человека (уровня развития мотивации к достижению, склонности к риску и др.) на внутреннее принятие цели.

Критиками были отмечены следующие недостатки концепции К. Левина: практическое взаимодействие реальной личности с другими людьми и с объективным миром она заменяет мысленным взаимоотношением феноменальной личности с миром психических явлений; личность рассматривается как отдельная единица, изолированная от других людей; происходит смешение субъекта и объекта, личности и окружения.

Большое влияние на формирование программы так называемого «гуманистического воспитания» оказали *теория личности А. Маслоу и психотерапевтический подход К. Роджерса.*

По А. Маслоу, «полное, здоровое, нормальное и желательное развитие состоит в актуализации человеческой природы, в реализации ее потенциальных возможностей и в развитии до уровня зрелости по тем путям, которые диктует эта скрытая, слаборазличимая основная природа. Ее актуализация должна обеспечиваться скорее ростом изнутри, а не формированием извне»<sup>1</sup>. Определяя сущность гуманистического воспитания, он заявляет, что главная задача педагога состоит в том, чтобы «помочь человеку обнаружить то, что в нем уже заложено, а не обучать его, «отливая» в определенную форму, придуманную кем-то другим заранее, априори»<sup>2</sup>.

Учение, направляемое «изнутри», открывает путь к самоактуализации. Центральная роль при этом отводится мотивам и, прежде всего, изначально заданной потребности в самоактуализации. Наиболее широко идеи А. Маслоу используются при решении практических вопросов воспитания одаренных детей. Как недостаток данной теории личности критики отмечают природную заданность потребности в самоактуализации, игнорирование обусловленности личности социально-историческими факторами.

К. Роджерс на основе большой терапевтической практики разработал недирективную, центрированную на клиенте форму терапии (клиентом называют пациента, обратившегося за помощью к психотерапевту). Суть ее составляет общение с клиентом «на равных», безоценочное принятие его, доверие и эмпатическое слушание. Вот как описал сущность данной терапии К. Роджерс во время встречи с психологами МГУ 4 октября 1986 г.:

Обычно я задаю себе вопрос: способен ли я отложить в сторону все свои концепции и полностью сосредоточиться на своем клиенте, не только на его словах, но и на чувствах, на том значении, которое они имеют для клиента? Смогу ли я в процессе беседы с ним проникнуться важностью для него этой проблемы и его глазами взглянуть на действительность? Способен ли я не разрушить этот хрупкий мир, понять, что ценности этого человека могут отличаться от моих? Способен ли я, не вынося приговора этому человеку, принять его таким, каким он является в данный момент, независимо от того, какие ощущения пе-

<sup>1</sup> По кн.: Пилиповский В.Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности. М., 1985. С. 66.

<sup>2</sup> Там же.

реживает клиент? Способен ли я проявить заботу о нем, быть искренним, быть самим собой в работе с ним? И наконец, смогу ли я поверить своему клиенту, поверить в то, что клиент сам сможет проникнуть в свою сущность, понять, что направление, в котором он будет развиваться, конструктивно?

Согласно Роджерсу, такой подход обеспечивает конгруэнтность (совпадение) действий и чувств, клиент идентифицирует себя с врачом.

Перед психотерапевтом и учителем К. Роджерс ставит одну и ту же цель – помочь индивиду достичь полноты своего самоосуществления. Более того, он ориентирует учителей на задачу, решение которой вообще не было их целью. Имеется в виду профилактика тревожности, реактивных депрессий и других состояний. Роджерс выступает за широкое включение в деятельность педагога психотерапевтической техники, использование которой расширяет возможности влиять на ученика, помочь ему осознать свой жизненный опыт, стоящие перед ним проблемы<sup>1</sup>.

Большое внимание в психотерапевтическом подходе Роджерса уделяется наличию контакта с клиентом. Его установлению способствуют положительное отношение к клиенту, доверие к его возможностям, а также применение различных микротехник.

В «недирективной педагогике», разрабатываемой на основе психотерапевтического подхода К. Роджерса, учителям рекомендуется, реагируя на эмоциональные проявления ученика, применять следующие приемы: высказывания типа «Да, я понимаю» в сочувственной тональности; высказывания, которые как бы рефлектируют то, что происходит в душе ученика; перефразирование содержания сказанного учеником, демонстрируя готовность выслушать и понять его. Эффективными в этих случаях считаются и такие приемы, как обсуждение альтернатив поведения, одобрение («Вот как?», «И что дальше?»), визуальный и эмоциональный контакт, прощение ошибок, допущенных

<sup>1</sup> Л.И. Божович одна из первых советских психологов отметила сходство между работой психотерапевта и деятельностью учителя. По ее мнению, врач, работающий по методу Роджерса, «получает возможность воспитывать своего подопечного, правильно строить его самооценку, его отношение к самому себе, направлять его переживания и поступки» (Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. С. 92).

учеником в прошлом («Мне тоже бывает страшно, когда я думаю о походе»). В результате учитель становится «значимым другим» для ученика, происходит их взаимная идентификация.

Многие психологи, как зарубежные, так и отечественные, скептически отнеслись к предложенной Роджерсом системе обучения, поскольку в ней переоцениваются возможности ученика в выборе оптимального учения, преимуществ спонтанного учения вообще. Как недостаток отмечается явно доминирующий акцент на желании людей актуализировать себя, реализовать свой потенциал. При таком подходе игнорируется множество других мотивов, биологических и психологических, которые влияют на поведение людей. Понятие тенденции к самоактуализации слишком пространно и туманно, чтобы допустить возможность какого-либо прогноза на его основе.

*Теория социально-когнитивного научения А.Бандуры* по сравнению с уже рассмотренными теориями в большей степени проясняет вопрос о том, как возникают новые формы поведения.

Истоки этой теории лежат в бихевиоризме. Согласно этой теории связь между ситуативным побуждением и последующим поведением опосредована разного рода когнитивными процессами: оценкой актуальной ситуации, антиципацией событий и оценкой их последствий.

А. Бандура считал, что личность рациональна и способна к значительным изменениям в процессе обучения. Человек научается не только на опыте последствий своего поведения, но и наблюдая за поведением других людей и его последствиями. Полагается, что в результате подражания он идентифицирует себя с другим человеком, воспроизводит его мысли и особенно его успешные действия. Целью воспитания должно быть обучение ребенка социально приемлемым способам удовлетворения потребностей. Для усиления и сохранения сформированного поведения необходимы подкрепления, т.е. те, которые направлены на поведение других людей и которые видит наблюдатель. То же самое установлено и при косвенном наказании. Результаты лабораторных исследований показали, что при некоторых условиях наблюдаемое и непосредственно пережитое наказание оказываются равно эффективными для подав-

ления, например, агрессивного поведения. «Дети, которые имели возможность наблюдать, как их ровесники получали наказание за участие в запрещенных видах деятельности, впоследствии демонстрировали такую же степень реактивного торможения в искушающих ситуациях, как и те нарушители, которые получили наказание»<sup>1</sup>.

Эффективность косвенного подкрепления, по А. Бандуре, состоит в том, что «ответные последствия, переживаемые другими людьми, доносят до наблюдателей информацию о типах действий, которые вероятно могут быть вознаграждены или негативно санкционированы»<sup>2</sup>. Наблюдаемое подкрепление не только информирует, но и мотивирует посредством возбуждения наблюдателя. Косвенным способом переносится на наблюдателя и статус модели. «Те индивидуумы, которые обладают высоким статусом, чаще имитируются, чем те, кто занимает подчиненное положение»<sup>3</sup>.

Поведение регулируется не только внешними влияниями. Оно осуществляется и в отсутствие непосредственного внешнего подкрепления, «поскольку человек обладает самореактивными способностями, которые позволяют ему осуществлять некоторый контроль над своими чувствами, мыслями и действиями»<sup>4</sup>. Поведение саморегулируется посредством «оценочного самоподкрепления», основными компонентами которого, по А. Бандуре, являются персональные стандарты поведения (имеются в виду усвоенные нормы и правила. – *Ф.И.*), самопредписанные требования, сопоставление настоящих поступков с предшествующим поведением, сравнение себя с другими, самооценка, достижения в той или иной деятельности.

Поведение человека, по мнению Бандуры, может быть предсказано на основе ожидания эффективности собственных действий, т.е. убежденности человека в том, что он в состоянии добиться определенного результата. Применение этого положения наблюдалось в области здоровья (например, отказ от курения). А. Бандура считает, что самоэффективность имеет решающее влияние на поведение че-

<sup>1</sup> Бандура А. Теория социального научения / пер. с англ. СПб., 2000. С. 169.

<sup>2</sup> Там же. С. 176.

<sup>3</sup> Там же. С. 178.

<sup>4</sup> Там же. С. 181.

ловека, является «главной детерминантой в выборе деятельности».

Становление саморегуляции обеспечивается как непосредственным научением, так и путем наблюдения за тем, как другие регулируют свое поведение.

Известная сложность обучения «стандартам поведения», подчеркивает Бандура, объясняется тем, что типы самооценочных реакций, демонстрируемых разными людьми или одними и теми же индивидуумами при различных обстоятельствах, несовместимы. Такой же причиной являются и противоречия между тем, чему учат, и тем, что наблюдается в жизни.

Обучению саморегуляции, по Бандуре, способствует «самопродуцирование последствий», под которым понимается самостоятельное определение и достижение ребенком целей. Экспериментами было установлено, что в условиях такого самоуправления дети предъявляют к себе очень высокие, трудновыполнимые требования. Личностные изменения, достигнутые в основном благодаря собственным усилиям, повышают чувство персональной каузальности.

Многие положения теории А. Бандуры о возникновении новых форм поведения ранее редко подвергались исследованию и поэтому носят гипотетический характер. В настоящее время они интенсивно проверяются как в нашей стране, так и за рубежом.

В качестве ограничений социально-когнитивной теории научения критики называют следующие: в ней занижено значение наследственности в детерминации индивидуальных различий; наблюдатели не всегда проявляют сильные подражательные тенденции, какие описаны в исследованиях Бандуры.

Среди современных психологов, изучающих проблемы нравственного развития детей, наиболее популярна *теория морального развития Л. Колберга*. Основу этой теории составляет описание ступеней развития. Опираясь на идеи Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии детей, Колберг описал три уровня нравственного развития: предконвенциональный, традиционный (конвенциональный) и постконвенциональный, или принципиальный. Каждый уровень состоит из двух ступеней (см. прил. 2).

Согласно этой модели последовательность, или порядок, стадий развития инвариантна (от фр. *invariant* – неизме-

нен). Это означает, что продвижение на более высокую стадию зависит от достижения каждой из предыдущих стадий.

Ученик Л. Колберга М. Блатт в своих исследованиях продемонстрировал три существенных момента, которые способствуют реализации эволюционного нравственного воспитания.

1. Развитие моральных суждений поддается педагогическим воздействиям; движение от одной ступени к другой, которое естественным путем происходит в течение ряда лет, может быть достигнуто за значительно более короткий период времени.

2. Эффект стимулирования моральных суждений не является временным актом, но сохраняется длительное время, о чем свидетельствуют исследования, проводимые спустя год после эксперимента на основе новых дилемм, не использовавшихся в классе.

3. Более интенсивное развитие происходит в том случае, когда воздействие педагога создает (обеспечивает) условия для движения вверх по ступеням. Эти условия включают в себя наличие когнитивного конфликта, моральных знаний, принятие на себя разных социальных ролей и, наконец, постоянное представление учащимся моральных суждений на одну ступень выше их собственной<sup>1</sup>.

Свой подход Л. Колберг рекомендует использовать для лучшего понимания индивидом самого себя и для стимуляции его развития в том направлении, в котором он уже развивается.

Реализация подхода Колберга в практике воспитания может осуществляться следующим образом. Его можно положить в основу программы нравственного воспитания, точнее, использовать при определении целей и методов этого воспитания, а также при организации индивидуальной и групповой воспитательной работы. В качестве адекватных методов этой работы могут быть моделирование (например, в тех формах, которые уже апробированы А. Бандурой и его последователями) и групповое обсуждение моральных дилемм с внесением своих предложений

<sup>1</sup> Пауэр Ф.К., Хиггинс Э., Колберг Л. Подход Лоуренса Колберга к нравственному воспитанию // Психологический журнал. 1992. Т. 13, № 3. С. 175-182.

и объяснением их. Наблюдения и специальные исследования показывают, что активность участников дискуссии повышается, если внимание дискутирующих привлекается к последствиям асоциальных поступков, к неиспользованным возможностям.

В основе современной отечественной психологии обучения и воспитания лежит *культурно-историческая концепция Л.С. Выготского*. Согласно этой концепции социальная среда, культура и обучение являются источниками психического развития. Культурные формы поведения ребенок усваивает через подражание и сотрудничество, общение со взрослыми.

Основные положения и понятия концепции Л.С. Выготского следующие: обучение, являясь источником развития, должно опережать развитие; необходимо наличие зоны ближайшего развития, благодаря которой становится возможным сотрудничество взрослого и ребенка; знаковые системы (речь, письмо, счет и др.) выступают как средство овладения и управления собственным поведением; индивидуальная деятельность происходит из внешней, социальной; решающее значение для развития имеет приуроченность обучения и воспитания к сензитивным периодам.

Культурно-историческая концепция разрабатывалась в основном на примере формирования высших психических функций в процессе обучения памяти, мышления, воображения, речи. Поскольку механизмы научения в обучении и воспитании едины, эта концепция проливает свет и на то, как возникают новые формы поведения и личностные образования. На этот счет у Выготского есть прямые указания. Так, в работе «Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте» он пишет, что развитие речи может служить парадигмой к проблеме развития высших психических функций. «Точно так же, как внутренняя речь и размышления возникают из взаимоотношений ребенка с окружающими его людьми, — пишет Выготский, — точно так же источником развития детской воли являются эти взаимоотношения. В своей последней работе Пиаже показал в отношении развития моральных суждений ребенка, что в основе их лежит сотрудничество. Другие исследования раньше могли установить, что прежде в коллективной игре ребенка возника-

ет умение подчинить свое поведение правилу и только после возникает волевая регуляция поведения как внутренняя функция самого ребенка»<sup>1</sup>.

Оригинальными являются идеи Л.С. Выготского о психологической сущности воспитания и роли учителя. «Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого, можно только воспитываться самому, т.е. изменять свои прирожденные реакции через собственный опыт... Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам... В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. Воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды»<sup>2</sup>.

Задача учителя, по словам автора, состоит в «...создании каждый раз новых и новых форм социальной среды... На долю учителя в процессе воспитания выпадает тоже активная роль – лепить, кроить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна. Таким образом, воспитательный процесс оказывается уже трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда»<sup>3</sup>.

В последнее время в гуманитарной психологии формируется *антропологический подход* к исследованию психического развития, согласно которому родовую специфику человека составляет субъективность (внутренний мир, индивидуальность, самобытность). Имеются в виду работы В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунова, Б.Г. Мещерякова, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман и др.

Субъективность обнаруживает себя «в способности человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему становиться субъектом собственной жизни» (В.И. Слободчиков). Становление этой способности в процессе обучения

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956. С. 450.

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996. С. 53.

<sup>3</sup> Там же. С. 57.

и воспитания, по мнению сторонников субъектного подхода, и должно быть предметом психологических исследований.

Разработка субъектного подхода связана с введением в психологию таких понятий, как субъект, самодетерминация, саморазвитие, самообразование.

Методологические основы субъектного подхода в отечественной психологии впервые начал разрабатывать С.Л. Рубинштейн. Для человека как субъекта, по его мнению, характерна рефлексия, она «выводит человека мысленно за ее (жизни. – Ф.И.) пределы, человек как бы занимает позицию над ней»<sup>1</sup>.

Главным источником (ситуацией развития) является событийная общность с другими людьми, т.е. совместное бытие и деятельность. Примером совместного бытия в дошкольном возрасте может быть совместная игра взрослого с ребенком, в младшем школьном возрасте – совместная учебная деятельность и общение учащегося со сверстниками, сотрудничество учителя и учащихся.

Движущими силами развития субъективности выступают противоречия между процессами индивидуализации и процессами социализации, а механизмами – процессы подражания и рефлексии<sup>2</sup>.

Попытка реализовать на практике субъектный подход предпринята в исследовании Г.А. Цукерман<sup>3</sup>. Автор справедливо констатирует, что среди людей практическое преобразование своей жизнедеятельности встречается редко. Подлинным субъектом их саморазвития долго остается не индивид, а общность, в которую он включен. Первая реальная возможность для развития индивида как субъекта саморазвития, по мнению Цукерман, открывается в начале подросткового возраста (10–12 лет). Функция взрослого, задавшегося целью «подавлять» ту тенденцию отроческого самосознания, которая ведет к саморазвитию, состоит в фасилитации (облегчении, способствовании, помо-

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 351.

<sup>2</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности. М., 2000. С. 138–139.

<sup>3</sup> Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М.; Рига, 1997.

щи) процессов постановки целей самоизменения или отказа от самоизменения. Взрослый может помочь подростку в организации поиска новой информации или новых способов поведения, в частности в организации экспериментальной проверки выдвинутых учениками гипотез.

Цукерман предложила и апробировала в 5–6-х классах 91-й школы г. Москвы факультативный курс психологии, нацеленный «на развитие у подростков способности ставить и решать задачи собственного развития». Исходным понятием этого курса является категория «Я». На практических занятиях учащиеся решают такие задачи, как определение достойных путей выражения чувств, поиск мирных средств их выражения, нахождение способов решения вопроса, как вступить в ту или иную общность и др.

В заключение рассмотрим новую, еще только формирующуюся *модель развития – синергетическую*. Синергетика – междисциплинарное научное направление, целью которого является выявление общих идей, методов и закономерностей в самых различных областях естествознания и социологии (Ю.Л. Климантович). Ее еще определяют как науку о самоорганизации биологических систем (Г. Хакен). Первоначально она возникла в естественно-математических науках, но постепенно все больше проникает в область гуманитарных наук (искусство, социологию, педагогику, психологию).

С синергетической точки зрения человек – сложная нелинейная, динамическая система, открытая многообразию внешних и внутренних воздействий. Использование идей синергетики, по мнению некоторых ученых-педагогов, позволяет более полно и адекватно представить сущность управления процессом развития личности (Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова и др.).

Исходными системообразующими понятиями синергетики являются нелинейность, открытость, неустойчивость, самоорганизация, хаос, аттракция, случайность. Эти понятия хорошо резонируют с некоторыми из тех, что сложились в педагогике и психологии. С учетом того, что они имеют соответствие с психологическими понятиями, их значение кратко можно описать следующим образом.

*Нелинейность* той или иной системы в синергетике означает, что она имеет множество путей эволюции, связа-

на с неопределенностью и возможностью выбора дальнейшего пути развития, развивается в неравномерном темпе. По этой причине прогноз развития системы, сделанный на основе наличного ее состояния (а так зачастую и происходит в сегодняшней практике), считается ненадежным и недостаточным. Указанные характеристики (что можно заметить при сравнении), сходны с особенностями поведения детей в кризисные периоды развития. В этот период, как было зафиксировано психологами, снижаются работоспособность ребенка, темпы продвижения его в учении, он становится трудновоспитуемым по сравнению с самим собой в смежном стабильном возрасте (Л.С. Выготский).

*Открытость* системы означает наличие в ней источников обмена веществом, энергией с внешней средой. Такими источниками при обучении являются сотрудничество с другими людьми, резонансные воздействия<sup>1</sup>, использование преимуществ понятийного и образного мышления.

Под *неустойчивостью* системы понимается ее нестабильное состояние, повышенная чувствительность к самым слабым воздействиям извне. В это время относительно легко повлиять на выбор поведения системы, на ее судьбу, в чем как раз и состоит конструктивная роль неустойчивости. Состояние неустойчивости, как известно, долгое время считалось негативным явлением, которое надо преодолевать.

Под *самоорганизацией* в синергетике подразумевается способность системы к саморазвитию, самоподдержанию, с использованием возможностей самой системы. К таким возможностям относятся предыдущий опыт поведения в данной среде, приток обратной информации, как положительной, так и отрицательной. Типичными примерами самоорганизации на уровне сознания являются самовоспитание, различные установки, познавательные схемы, а на подсознательном уровне – образование ге-

<sup>1</sup> Под резонансными понимаются топологически правильные воздействия, т.е. реализуемые в нужное время и в нужном месте. Первое условие означает, что воздействуют тогда, когда человек находится перед выбором собственного пути, когда происходит ветвление путей его дальнейшего развития. Второе условие предполагает, что воздействие осуществляется тогда, когда в ближайшей среде существуют возможности для реализации выбранного пути.

штальтов при восприятии, распознавание образов, интуитивное решение проблем, возникновение догадки (ага-переживания), произвольное формирование привычек и их автоматизация.

*Хаос* означает неструктурированность бытия, поэтому он не подчиняется строгим детерминистическим законам. Примерами хаоса являются психическое состояние и поведение участников конфликта, неорганизованное и спонтанное поведение ребенка, случайно возникающие у него устремления. Хаотическим является поведение человека, когда он попадает в сложную ситуацию и с помощью многих проб и ошибок находит выход из нее.

Как и неустойчивость, хаос не считается отрицательной характеристикой, возникновение хаоса не всегда ведет к увеличению в системе беспорядка. С точки зрения синергетики, в хаосе содержатся элементы будущего порядка.

Широко употребляемым в синергетике является понятие *аттракция* (от лат. *attractio* – *привлечение*). Под ним подразумевают относительно устойчивое состояние системы, которое как бы притягивает к себе все множества «траекторий» системы, определяемых разными начальными условиями. В психологии созвучными понятиями являются цель, понимаемая как представление о будущем результате, явные и скрытые установки, которые преддетерминируют поведение человека, строят его из потребного будущего состояния вещей. Следовательно, будущие структуры (образования) можно «вычитывать» из сегодняшней картины эволюционных процессов (Е.Н. Князева).

С синергетической точки зрения развитие человека в процессе воспитания во многом зависит от того, насколько малые «резонансные» воздействия согласованы с такими аттракторами, как его цели, потребности, интересы, идеалы, ценностные предпочтения, установки, планы. Как видим, синергетика на уровне человека опирается на выявленные психологами внутренние условия развития психики и личности (имеются в виду работы С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, Е.А. Климова и др.).

С учетом способности к самоорганизации, роли неустойчивости, ветвления путей развития, «резонансных» воздействий, как утверждают авторы, разрабатывающие

синергетический подход в области воспитания, преодолевается концентрация педагогов и ученых на элементах предопределенности, единственности пути развития ребенка, которая поддерживается царящим в школах и семьях стихийным воспитанием.

Достижением синергетики, как было отмечено, является открытие конструктивной роли хаоса и неустойчивости в становлении новых структур в самых различных системах. В связи с этим некоторые педагоги предлагают поддерживать в школьной жизни «зоны неупорядоченности», а иногда и закладывать их в воспитательную систему, тем самым стимулируя выход на новые пути развития. Вообще в воспитании необходимо соблюдать амбивалентный подход, т.е. осмысливать явления двусторонне, с двух противоположных позиций.

Нужен порядок и хаос, традиции и новации, свобода и принуждение, в воздействии на личность использовать и похвалу, и порицание, создавать ситуации как поощрительного, так и осуждающего характера, в которые включаются дети<sup>1</sup>.

Однако здесь возникает самый главный вопрос: как синтезировать эти противоположности, тот же хаос с порядком, свободу с принуждением? Один из ответов на этот вопрос, сформулированный в слишком общем виде, гласит: в единую систему отношений хаос и порядок может объединить творчество<sup>2</sup>, понимаемое как высший уровень проявления активности живого существа. При допустимых пределах масштаба линейности и открытости системы, их согласовании происходит взаимопревращение порядка и хаоса.

К достижениям синергетики, кроме уже упомянутых, следует отнести вырабатываемый ею метод познания закономерностей самоорганизации. На него психология может опираться при исследовании проблем саморазвития человека, например, при поиске инвариантов биологического и социокультурного способов организации, неизменных переменных будущего поведения человека в настоящем.

<sup>1</sup> Управление воспитательной системой школы / под ред. В.А. Кравковского, Л.И. Новиковой. М., 1999. С. 260.

<sup>2</sup> Баранцев Р.Г. Имманентные проблемы синергетики // Новое в синергетике: Взгляд в третье тысячелетие. М., 2002. С. 469.

В синергетике, как научном направлении, критики отмечают следующие ограничения: неразличение субъекта и объекта, сильный акцент на роли внутренних свойств самих систем, недооценка роли психики, культуры в самоорганизации человека.

Таким образом, авторы рассмотренных теорий по-разному оценивают роль воспитания: одни усматривают ее в том, что воспитание является только условием реализации унаследованного ресурса, другие, не отрицая значение последнего, видят в воспитании главный источник новых образований в личности человека, третьи придерживаются компромиссного варианта: признают зависимость развития как от биологического фактора, так и от воспитания.

## ЛИТЕРАТУРА

*Бандура А.* Теория социального научения / А. Бандура; пер. с англ. СПб., 2000.

*Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. М., 1956.

*Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. М., 1996.

*Коул М.* Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул; пер. с англ. М., 1997.

*Пауэр Ф.К., Хиггинс Э., Колберг Л.* Подход Лоуренса Колберга к нравственному воспитанию // Психологический журнал. 1992. № 3. С. 175-182.

*Роджерс К.* Взгляд на психотерапию / К. Роджерс; пер. с англ. М., 1994.

*Селиванова Н.Л.* Синергетический подход к управлению воспитательной системой школы // Перемены. 2004. № 2. С. 46-57.

*Слободчиков В.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М., 2000.

*Цукерман Г.А.* Психология саморазвития: задача для подростков и для их педагогов / Г.А. Цукерман. М.; Рига, 1997.

# Глава 4

## Психологические механизмы формирования личности

Под *механизмами* в психологии обычно понимается совокупность промежуточных состояний и процессов, на основе которых формируется либо развивается то или иное качество личности. Такими механизмами являются: мотив, потребность, интерес, Я-образ, самооценка, компенсаторное действие, когнитивный диссонанс и другие психические образования. Мотив, например, определяет направленность и избирательность действий учащегося; самооценка – развитие его притязаний, таких особенностей характера, как уверенность или неуверенность в своих силах; Я-образ – формирование идеала, самоконтроля, личных норм поведения и других составляющих системы саморегулирования, а также формирование самоуважения, уровня притязаний и инициативы.

Психологическими механизмами следует считать и те психические явления, за счет которых происходит смена одной формы поведения или одной ведущей деятельности другой. Так, например, готовность дошкольника к учению формируется под воздействием его общения с более старшими детьми (М.И. Лисина). Такими механизмами, кроме уже названных, могут быть также сдвиг мотива на цель, идентификация, рефлексия, уровень притязаний и другие, еще мало изученные.

Важнейшим психологическим механизмом всех этих изменений является *интериоризация* – превращение внешних предметных действий, норм и способов поведения во внутренние процессы, психические образования. Это превращение связано, в частности, с отражением в речи внешнего действия или способа поведения, его обобщением и сокращением, с дальнейшей его автоматизацией.

Интериоризация – это универсальный психологический механизм усвоения общественно ценных форм и способов поведения. Примером действия этого механизма может быть образование любой привычки. Вначале та или иная форма поведения выполняется ребенком по совету либо требованию старшего, а со временем, вследствие многократного повторения, понимания ее важности или того и другого, побуждение к ее выполнению начинает исходить от самого воспитуемого, становится его потребностью. Механизм интериоризации помогает понять происхождение и становление многих психических образований в личности человека.

Происходит и обратный процесс – *экстериоризация*, т.е. переход внутренних состояний во внешние, практические действия, формы поведения. Экстериоризация проявляется и в том, что внутренние состояния определяют избирательное отношение к новым внешним воздействиям. С каждым переходом внутреннего во внешнее происходит совершенствование поведения человека. Таким образом, взаимопереходы внешних состояний во внутренние и внутренних во внешние обеспечивают развитие личности.

В раннем детском возрасте важная роль принадлежит *подражанию*, под которым понимается воспроизведение одним субъектом движений, действий, поведения другого субъекта (действие этого механизма хорошо показано на юмористическом рисунке Х. Бидструпа (рис. 5). Благодаря подражанию ребенок присваивает общественный опыт, овладевает нормами поведения, трудовыми навыками и др. Подражание бывает непроизвольное и произвольное. Последнее широко используется как один из основных методов обучения и воспитания в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Новые мотивы деятельности и поведения формируются по механизму *сдвига мотива на цель*. Этот сдвиг происходит вследствие того, что результаты выполняемых действий и поступков часто бывают шире и полнее, чем те цели, которые ставит перед собой индивид. Например, ученик своевременно выполняет домашнее задание лишь потому, что это дает ему время для игр. Но вследствие получения хороших отметок повышается его престиж в классе и в глазах учителей, и ученик начинает готовить



Рис. 5. Х. Бидstrup. «Радости садовода»

уроки, чтобы иметь хорошие оценки и тем самым поддержать свой престиж. Таким образом, те же самые действия побуждаются уже не желанием иметь время для игр, а другим, более значимым желанием – поддержать свой престиж. Впервые механизм сдвига мотива на цель был описан А. Н. Леонтьевым<sup>1</sup>.

Становление личности тесно связано также со сдвигами в сложившейся иерархии мотивов. Они заключаются «в соотношении мотивов друг с другом».

А. Н. Леонтьев отмечает:

Некоторые мотивы занимают место подчиняющих себе другие и как бы возвышаются над ними, некоторые, наоборот,

<sup>1</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // избр. психол. произв.: в 2 т. М., 1983. Т. 2. С. 218.

опускаются до положения подчиненных или даже вовсе утрачивают свою смыслообразующую функцию<sup>1</sup>.

Эти сдвиги – возвышение и снижение мотива в иерархии – наиболее явно ощущаются в конфликтных ситуациях, при совершении какого-либо поступка, когда необходимо сделать выбор способов действия и поведения. В результате переживания этой ситуации может возникнуть новое соотношение мотивов.

Многие ценности, нормы поведения, идеалы, нравственные установки ребенок усваивает с помощью механизма *идентификации*, т. е. отождествления себя с другими. Причем индивид копирует не только внешние формы поведения, но и мысли, чувства, действия другого лица. В ряде экспериментов установлено, что дети обычно отождествляют себя с теми, кто добр, отзывчив. Источником идентификации часто становятся родители. Особенно заметно этот механизм действует в коллективе. Каждый его член переживает в той или иной степени свою тождественность с другими, испытывает чувства, выражаемые словами «мы», «у нас», проявляет готовность нести ответственность за других. Например, в эксперименте с сенсомоторным интегратором, когда опасность наказания за ошибку грозит кому-то одному из коллектива, все его члены ведут себя так, как если бы и они подвергались непосредственно наказанию за эту ошибку. В диффузных группах, которые представляют собой случайное собрание людей, и группах правонарушителей в условиях аналогичного эксперимента такое отождествление себя с другими выражено слабо или вовсе отсутствует. Члены группы не переживают за того, кому грозит наказание, их чувства выражаются словами «они», «у них».

В формировании личности значительная роль принадлежит механизму *рефлексии* (от лат. reflexio – *обращение назад, отражение*), т. е. осознанию человеком своих действий и состояний. Человек при этом как бы раздваивается на объект и субъект. Благодаря этому становится возможным увидеть себя со стороны, оценить свое поведение, выработать новое отношение к своей жизни. Примером рефлексии является сомнение учащегося в адекватности

<sup>1</sup> Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // избр. психол. произв.: в 2 т. М., 1983. Т. 2. С. 218.

своего поступка, в ценности мотивов своего поведения, вы- движение им предположений о последствиях уже совер- шенных своих действий. Рефлексия лежит в основе фор- мирования у человека системы саморегуляции, его само- развития. Для воспитателя, деятельность которого стро- ится по законам общения, рефлексивность как интегральное образование, включающее в себя установку и собственно рефлексивные акты, является профессио- нально важным качеством. Она позволяет воспитателю проверять правильность своих действий, корректировать их в соответствии с поставленными целями и с тем, как его воспринимают дети, как они относятся к нему.

Важным механизмом формирования волевых черт ха- рактера является *соотношение между уровнем притязаний*, под которым понимается сложившийся в прошлом опыте ребенка уровень сложности целей, к достижению которых он стремится, и *реальными результатами*. Если этот уровень почему-либо оказывается не достигнутым, ребенок переживает неуспех и может снизить этот уровень или же совершает новые попытки, чтобы поддержать прежний уровень. В случае поддержания прежнего уровня ребенок может претендовать на достижение более слож- ных целей.

Данный механизм лежит в основе формирования уве- ренности (или неуверенности) в своих силах и настойчи- вости (или стремления избегать трудностей). Конечно, воспитание тех или иных качеств будет зависеть не только от этого механизма, но и от мастерства педагога: сумеет ли он спроектировать ситуацию успеха и как при этом будет соблюдаться постепенность в наращивании трудностей.

Механизмом саморазвития личности является *Я-об- раз*, т. е. совокупность представлений и мнений о самом се- бе, включающая как осознание своих физических, интел- лектуальных и других качеств, так и самооценку или са- мовосприятие. Я-образ во многом определяет направлен- ность деятельности человека, поведение в ситуациях выбора, контакты с людьми. Содержание этого образа со- ставляют: 1) знания о тех общих чертах и характеристи- ках, которые объединяют субъекта с другими людьми; 2) знания, которые выделяют Я-субъекта в сравнении с другими людьми (по В.В. Столину). Последняя образую-

щая придает субъекту ощущение своей уникальности, неповторимости.

В эксперименте первые знания проявляются, например, в ответах на вопрос «Кто я?». Обычно испытуемые называют свою семейную или общественную роль («сын», «студент», «мужчина»), свой статус, принадлежность к группам людей и т. д. Вторая группа знаний – это переживания, пронизывающие Я-образ, самоотношение. Об этой составляющей исследователи судят по ответам испытуемых (в виде «согласен» или «не согласен»), например, на утверждения типа «Вряд ли меня можно любить по-настоящему», «Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки», «Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю: и поделом тебе».

Представления о себе могут относиться к разным сферам проявления человека. У. Джемс, К. Роджерс и другие психологи выделили несколько форм этих представлений, дифференцированные либо по сфере проявлений человека (социальное Я, физическое Я, моральное Я и т. д.), либо как реальное и идеал (реальное Я, идеальное Я), либо по времени проявления (Я в прошлом, Я в настоящем). Для воспитателя большую ценность представляют знания о реальном Я и идеальном Я учащихся того или иного возраста.

Роль Я-образа в формировании личности настолько значительна, что психологи предлагают специально формировать его. Монография американского психолога Р. Бернса так и называется: «Развитие Я-концепции и воспитание». В ней приведены данные, которые свидетельствуют, что на развитие Я-образа учащегося оказывают влияние отношения к нему родителей, учителей, их доверие, ожидания и установки. По мере накопления реальных успехов и интериоризации соответствующего психологического опыта сам учащийся тоже может стать источником развития своего Я-образа. Если учащийся сказал о себе: «Я успешно справился с этим заданием, хотя оно было очень трудным», – он тем самым отнес успех за счет своих усилий и пополнил образ о себе новыми представлениями.

Одним из механизмов, лежащих в основе активности самого воспитуемого, является *когнитивный диссонанс*. Знания человека о мире и о самом себе обычно составляют устойчивую систему. Однако время от времени согласие между звеньями этой системы может нарушаться. Диссо-

нанс между некоторыми когнитивными элементами приводит к психическому напряжению, которое и побуждает индивида к действиям или к выработке новой позиции, благодаря чему устраняется это рассогласование. Типичным примером когнитивного диссонанса является противоречие между моральным принципом и реальной ситуацией, между новыми целями, которые принял учащийся, и наличными средствами их достижения. Разрешение подобных противоречий поднимает личность на более высокую ступень развития.

Каким же образом преодолевается описанное противоречие? (Следует отметить, что оно преодолевается не всегда, а лишь при наличии определенных психологических и педагогических условий, к числу которых относится формирование нового способа поведения или необходимого для него мотива.)

В эксперименте, проведенном американскими психологами Л. Фестингером и Д. Карлсмитом, преодоление когнитивного диссонанса выглядело следующим образом. В первой фазе эксперимента испытуемый выполняет скучное и бессмысленное задание, которое разъясняется ему как психологический эксперимент. Во второй фазе испытуемому предлагается самому выступить в роли экспериментатора и предложить то же задание другому человеку, которому поручено играть роль испытуемого. При этом в инструкции он должен сообщить новому испытуемому, что опыт интересен и имеет научное значение. За участие в качестве экспериментатора испытуемым платят в одной группе 1 доллар, а в другой – 20 долларов. В третьей фазе другой экспериментатор (настоящий) расспрашивает испытуемого об отношении к первоначально выполненному им экспериментальному заданию.

Отношение к заданию в разных фазах оценивалось в баллах. Оказалось, что первоначальное отрицательное отношение к заданию во второй стадии значительно смещается в положительную сторону, т.е. задание становится более интересным и привлекательным. В наибольшей степени это наблюдается у испытуемых, получивших по 1 доллару за свою работу в качестве экспериментатора.

У испытуемых, получивших по 20 долларов, изменение первоначального мотива происходит в меньшей степени или вообще не происходит. Следовательно, введение более

значимого мотива – предложения быть не просто испытуемым, а экспериментатором – привело к снятию неприятных переживаний и затем – к изменению отношения к выполнению задания.

Учет описанных закономерностей и механизмов развития личности, что означает создание для их проявления пространства, проектирование самого процесса воспитания, а в ряде случаев и специальное формирование самих механизмов (например, уровня притязаний, Я-образа) – неперенное условие успешного формирования личности ребенка.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. М., 1986.

*Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. М., 1968.

*Дьяченко М.И.* Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Минск, 2001. С. 133, 260, 518–520, 520–522.

*Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность // избр. психол. произв.: в 2 т. М., 1983. Т. 2.

Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. М., 1983.

*Столин В.В.* Самосознание как объект психодиагностики // Общ. психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1987. С. 245–254.

*Фестингер Л.* Введение в теорию диссонанса / пер. с англ. // Современная зарубежная социальная психология. М., 1984. С. 97–110.

# Глава 5

## Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей в воспитании

Многое в поведении ребенка может быть понято, если учитывать его *возрастные особенности*. Зная эти особенности, воспитатель более объективно и полно воспринимает самого ребенка, вовремя вносит коррективы в свои отношения с ним. Большую подвижность ребенка непеддагог может расценить как распушенность, тогда как педагог воспримет ее как особенность возраста. Зная, каким должен быть ребенок в том или ином возрасте, воспитатель может «поторопить» взросление ребенка, если его развитие почему-либо задерживается. Например, об этом ему приходится заботиться в том случае, когда родители оберегают сына (или дочь) от трудовых поручений, считая, что ребенок «еще успеет наработаться».

Для каждого возраста характерны свои особенности. Так, в младшем школьном возрасте формируются такие особенности, как произвольность психических процессов, умение составлять внутренний план действия (действовать с помощью понятий в уме), рефлексия, т.е. способность отражать в своем сознании самого себя и свое поведение (иметь представление о том, как воспринимают тебя другие, размышлять о своих поступках и т.п.). Для младшего школьника наиболее значимой становится личность учителя, который является для него главным авторитетом. Одноклассников он воспринимает «через учителя», через его оценки, отношение к ним. Благодаря такому доверию ребенку легко можно внушить значение той или иной нормы поведения или установки, привить ценностное отношение к чему-либо.

В подростковом возрасте появляется чувство «взрослости», сильно выражены потребность в общении со сверстниками, стремление занять «свое место» в коллективе, ори-

ентация на нормы и требования, принятые среди ровесников. В то же время во взаимоотношениях со взрослыми наблюдается «кризис», который нередко выражается в негативизме. Ситуацию общения подросток воспринимает часто как конфликт, а самого взрослого как препятствие в осуществлении потребности в неформальном общении, равноправном и уважительном отношении к себе. По данным Т.П. Гавриловой и Е.В. Фетисовой, в поведении подростков в фрустрационной ситуации заметно преобладают внешне обвиняющие реакции над самообвиняющими: причину сложившейся неблагополучной ситуации они чаще видят в окружении, в других людях, чем в себе. Это, естественно, побуждает подростка избегать общения со взрослыми<sup>1</sup>. Однако доверие и внимание со стороны педагога подросток ценит высоко. Он очень восприимчив к тем воздействиям, которые связаны с его опытом, интересами, потребностями.

В старшем школьном возрасте происходит профессиональное самоопределение, интенсивно развивается самосознание, а с ним и самостоятельность. Повышается ответственность за свое поведение, за свое будущее. Ученик начинает заниматься самовоспитанием. Особенностью этого возраста является повышенная восприимчивость к нравственным и эстетическим воздействиям. У многих старшеклассников складывается завышенная самооценка и на ее основе возникают повышенные притязания. Во взглядах на жизнь, на человеческие отношения наблюдается максимализм. В учителях выше всего они ценят (в порядке убывания значимости) справедливость, честность, чуткость, отзывчивость, увлеченность своей работой, доброту и искренность, бескорыстность, принципиальность, требовательность.

Необходимость учета возрастных особенностей обусловлена также и тем, что в различные возрастные периоды дети неодинаково податливы в воспитательном отношении. Существуют известные периоды, создающие благоприятные условия для формирования у человека опре-

---

<sup>1</sup> В исследовании авторы использовали детский вариант методики Л. Розенцвейга – тест рисуночной ассоциации по изучению фрустрации. В тесте отражены ситуации конфликта детей со взрослыми или детьми (например, взрослый выговаривает ребенку за смятые в игре цветы, учитель делает замечание за опоздание).

деленных свойств и видов поведения. Речь идет о *сензитивных периодах*. Например, для развития нравственных и эстетических чувств наиболее благоприятен возраст 16–18 лет.

Как же следует учитывать в воспитании возрастные особенности детей? К сожалению, этот вопрос и в педагогике, и в психологии еще слабо разработан. Исследователи обычно ограничиваются констатацией определенных возрастных особенностей, поэтому на практике учитывают их интуитивно.

Древний и элементарный способ учета возрастных особенностей ребенка, когда требуется изменить форму поведения или установку, состоит в изготовлении своеобразных воспитательных «пилюль». Пример такой удачной «пилюли» хорошо описан в рассказе А.П. Чехова «Дома».

Отец семилетнего Сережи узнает, что он курит. Чтобы воздействовать на сына, отец – прокурор – начал издавека: с того, что тот не имеет права брать табак, который ему не принадлежит, что «табак сильно вредит здоровью». Сережа слушал плохо, потом взобрался на стул и начал рисовать. Затем стал рассказывать о кухарке, порезавшей себе палец, о шарманщике, который заходил во двор. Отец понял, что говорил не то. «У него свое течение мыслей, – думал прокурор. – У него в голове свой мирок, и он по-своему знает, что важно или не важно. Чтобы овладеть его вниманием и сознанием, недостаточно подташовываться под его язык, но нужно также уметь и мыслить на его манер...» Не найдя нужных слов, отец потребовал от сына дать честное слово, что он больше не будет курить. Через некоторое время отец стал отсылать Сережу спать, но тот попросил рассказать сказку. В ту же сочиненную сказку отец включил царевича, который курил: «От курения царевич заболел чахоткой и умер... Дряхлый и болезненный царь остался без всякой помощи. Некому было защищать дворец. Пришли неприятели, разрушили дворец, убили царя». На Сережу сказка произвела сильное впечатление. Упавшим голосом он сказал: «Не буду я больше курить...»

Интерес детей к сказке, как видим, удачно использован в воспитательных целях: мысль о вредности курения, включенная в сюжет сказки, возымела свое действие.

В современной практике воспитания можно выделить следующие виды учета возрастных особенностей детей:

1) на них опираются как на что-то неизменное, какое-либо дальнейшее их развитие не планируется;

2) опираясь на них, все же считают, что они – определенный этап в развитии ребенка, и поэтому предполагается их смена;

3) если возрастные особенности ребенка вступили в противоречие со сложившейся системой воспитания, противоречие разрешается путем смены формы и содержания воспитания.

Рассмотрим сначала первых два вида. Сравнение их между собой показывает, что вторая тактика является более прогрессивной. Первая тоже способствует развитию ребенка, но это развитие происходит стихийно, тогда как при второй тактике оно является сознательной целью воспитателя.

Л.С. Выготский, имея в виду развитие памяти ребенка, писал:

...Было бы безумием в занятиях со школьником не учитывать конкретный и образный характер его памяти, на него надо опираться, но было бы также безумием культивировать этот тип памяти. Это означало бы задерживать ребенка на низшей ступени его развития и не видеть, что конкретный тип памяти есть только переходная ступень к высшему типу, что конкретную память в процессе воспитания следует преодолеть<sup>1</sup>.

Таким образом, предложение Л.С. Выготского сводится ко второму виду. Разумеется, он применим там, где формируемое качество, родственное с уже сложившимся ранее, является «высшей его ступенью». В примере Л.С. Выготского речь идет о развитии одной и той же психической функции – памяти, о переходе к словесно-логическому ее виду. Необходимость усиления роли самовоспитания в развитии старшего школьника вполне обосновывается тем, что в этом возрасте самосознание ребенка достаточно развито и ему становится доступна саморегуляция поведения. Здесь, таким образом, происходит дальнейшее развитие самосознания через включение его в сферу действий ребенка по отношению к самому себе.

Рассмотрим теперь третий вид учета возрастных особенностей в процессе воспитания, который также нередко встречается на практике. Можно привести следующий пример его использования.

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М., 1983. Т. 3. С. 295.

В подростковом возрасте интенсивно развивается «чувство взрослости», желание вести жизнь взрослого человека. Но объективно к этому подросток еще не готов. Отсюда противоречивость его поведения, проявляющаяся в сопротивлении воспитательным влияниям. Это противоречие многие воспитатели воспринимают как капризы подростка, как недостаточную воспитанность и поэтому нередко прибегают к административным методам воздействия вплоть до наказания. Вследствие этого во взаимоотношениях с подростками появляется напряжение, они проявляют непослушание, нежелание учиться, а иногда и агрессивность.

Данные симптомы свидетельствуют о том, что выбран неадекватный способ действия. Правильная тактика состоит в том, чтобы в описанном противоречии усмотреть источник развития личности подростка, снять это противоречие через изменение формы и содержания воспитания, включение подростков в посильные виды взрослой социально полезной деятельности.

Наряду с возрастными, важно учитывать *индивидуальные особенности* при общении с детьми. Наиболее ярко эти особенности проявляются в их темпераменте. Темперамент определяет выносливость, подвижность и уравновешенность человека. Выносливость, например, проявляется в условиях эмоциональной и интеллектуальной нагрузки. Одна и та же нагрузка для человека с сангвиническим, холерическим или флегматическим темпераментом (или преобладанием их черт) оказывается средней, а для лица с меланхолическим темпераментом она будет высокой или предельной. Одно и то же задание (например, учебное) выполняется с различной скоростью разными людьми, так как у них неодинакова подвижность в интеллектуальной деятельности. То же самое можно сказать и об их уравновешенности. Например, наблюдения и специальные исследования показывают, что одни школьники не в меру активны, другие более пассивны, чем активны. В первом случае, скорее всего, проявляется холерический темперамент, во втором – флегматический или меланхолический.

Хотя в процессе обучения и воспитания некоторые особенности темперамента сглаживаются, становятся более подконтрольными, эти изменения происходят крайне мед-

ленно. По этой причине с особенностями темперамента человека приходится считаться, тем более что одна и та же особенность в одной деятельности выступает как благоприятное условие, а в другой – как помеха, осложняющее условие. Например, психологами зафиксировано, что в качестве организаторов групп более успешно выступают сангвиники и холерики, чем меланхолики и флегматики. По-видимому, это объясняется тем, что первые легче вступают в контакт с людьми, у них значительно шире круг общения, для них характерны быстрота реакций и выразительность в процессе взаимодействия. Реакция людей с разным темпераментом даже внешне выражается по-разному (рис. 6).

Исследователи темперамента единодушно признают, что так или иначе он сказывается на формировании психического облика человека. *Сангвиника*, например, особенно не тревожат собственные дела, а следовательно, и дела других людей. Неудачи не оставляют у него глубоких следов, по сравнению с людьми другого темперамента у него более полный запас радостных настроений, легче развиваются оптимизм, альтруистические наклонности. Для сангвиников чаще характерна такая черта, как общительность.

У *меланхолика*, вследствие его высокой чувствительности к раздражителям, легко возникает подавленное настроение. Он повсюду видит затруднения, повод для страха. На основе этих особенностей при стечении неблагоприятных внешних обстоятельств может развиться отчуждение от людей, нелюдимость. Однако лицам с меланхолическим темпераментом часто свойственны филантропическая мягкость, милосердие и доброжелательность к другим людям. Меланхолика отличает высокая эмоциональная чувствительность, играющая существенную роль в деятельности поэтов, музыкантов и художников. Конечно, речь идет только о предрасположении, а не о склонностях и способностях к указанным видам деятельности, которые приобретаются в течение жизни, под влиянием социальных условий и воспитания.

Своя предрасположенность наблюдается и у людей с холерическим или флегматическим темпераментом. При прочих равных условиях *холерики* чаще проявляют вспыльчивость, страстные порывы. О. Б. Микеланджело,

обладавшем этим темпераментом, рассказывают, что он отличался вспыльчивым, необузданным нравом. Он обычно работал с горячностью и исступлением. Холирики, имеющие власть над другими, по отношению к ним могут быть склонны к деспотизму. Во взаимоотношениях они предпочитают прямые средства воздействия: не хотят ни убедить ум, ни привлечь сердце, а, скорее, повелевают. При благоприятных условиях у них более легко формируется уве-



Рис. 6. Х. Бидstrup. «Четыре темперамента»

ренность в своих силах, настойчивость, активное отношение к делу.

Заметной медлительностью, которую легко принять за инертность, отличаются *флегматики*. Медлительность позволяет им избежать многих ошибок. Благодаря этому у многих людей темперамент как бы заменяет мудрость. На основе медлительности у индивида относительно легко можно сформировать настойчивость. Однако во взаимоотношениях с другими людьми медлительность граничит с равнодушием и холодностью.

Некоторые черты темперамента ребенка, как показывают наблюдения, могут оказывать и опосредованное влияние на формирование его личности. Так, не умея отличить темперамент от характера, некоторые учителя, родители и другие лица из окружения ребенка могут воспринять медлительность как проявление лени, нерасторопности. Следовательно, по отношению к нему они могут применить неадекватные способы воспитания.

Отметим еще раз, что сам по себе темперамент не определяет поведение ребенка, не обуславливает упомянутые выше недостатки, не генерирует их. Но он связан с ними, влияет на скорость их формирования и частоту проявления при тех или иных воздействиях среды, приемов и методов воспитания. Вот почему индивидуальный подход к ребенку, обращение с ним обязательно предполагают учет его темперамента: опору на сильные его стороны и нейтрализацию действия слабых (через осознание их как недостатков, самовоспитание воли и другими способами).

Следует заметить, что недостаточное внимание, уделяемое возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, часто ведет к нарушению контакта с ним, возникновению психологических барьеров.

## ЛИТЕРАТУРА

*Божович Л.А.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.А. Божович. М., 1968.

*Крутецкий В.А.* Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. М., 1976.

*Немов Р.С.* Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 2 кн. Кн. 2 / Р.С. Немов. М., 1994. Разд. 3.

Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991. Ч. 2.

# Глава 6

## Общение педагога с учащимися в процессе воспитания

### 6.1. Понятие о педагогическом общении

Воспитание включает в себя постоянное взаимодействие с воспитуемыми в виде общения. Во многих случаях оно выступает как особый вид совместной деятельности, поэтому некоторые психологи (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов) предлагают строить воспитание по законам общения. Это, в частности, означает, что воспитатель, взаимодействуя с детьми, должен максимально учитывать закономерности восприятия и понимания человека человеком, зависимость общения от вида отношений между его участниками (доверие, искренность и др.), контролировать действие механизмов психологической защиты (когнитивных, эмоциональных, личностных).

В системе «воспитатель – учащийся» особое значение имеет тип общения: «субъект – объект» или «субъект – субъект». Второй тип общения еще называют диалогическим. В первом случае позиции партнеров неравны: один доминирует над другим, выполняет роль манипулятора, а другой – роль манипулируемого объекта. Во втором случае позиции участников общения характеризуются обоюдной активностью: оба они – субъекты, оба готовы встать на точку зрения другой стороны, стремятся к сотрудничеству, принятию мнения друг друга.

Указанное различие существенно определяет эффективность взаимодействия. Во многих исследованиях установлено, что второй тип общения более продуктивен в воспитательном отношении. При этом активизируется эмоциональная сфера участников общения, более полно реализуются их интеллектуальные и другие возможности, уменьшается вероятность возникновения психологи-

ческих барьеров. В связи с этим стали более очевидными недостатки директивных методов воспитания, построения его преимущественно на основе запретов, предписаний, приказов и др. Естественно, в жизни названные типы общения не существуют в чистом виде. Каждый из них необходим, имеет свои преимущества при решении различных задач в разных по уровню развития детских коллективах.

Построение воспитания преимущественно на субъект-субъектной основе, конечно, предполагает наряду с традиционными решение новых задач, использование других средств и методов, опору воспитателя на другие психологические механизмы. Новыми задачами являются развитие компетентности учащихся в общении, ассоциирование целей и средств воздействия с эмоциями, обучение воспитуемых способам самопознания, самостимуляции и др.

Предпочитаемыми средствами и методами воспитательного воздействия в описываемой системе воспитания, по-видимому, должны быть сотрудничество, доверие, организация упражнений, групповых дискуссий, оптимальной обратной связи (например, для получения учеником информации о том, к каким последствиям может привести его проступок). Важными являются неречевые средства воздействия, поскольку с их помощью легче выразить отношение к учащемуся, ослабить действие механизмов психологической защиты, проникнуть в мир его чувств. К ним относятся мимика, пантомимика, жесты, выразительные средства голоса (тональность, ритм речи, паузы, смех и т.п.), контакт глазами, тактильный контакт.

Реализация воспитательного воздействия через общение на субъект-субъектной основе опирается на такие психологические механизмы, как эмпатия, рефлексия, децентрация, обратная связь.

Эффективность воспитательного воздействия во многом определяется тем, насколько адекватно воспитатель воспринимает и понимает воспитуемого, учитывает уровень развития его социально-перцептивных способностей.

## 6.2. Восприятие и понимание воспитателем учащихся

Педагогическое воздействие на детей, сотрудничество с ними начинается с контакта – установления пространственной и духовной близости, взаимопроникновения мыслей и чувств. На наличие контакта во время беседы воспитателя с учеником указывает, например, нахождение их в одной и той же ситуации, активная включенность в беседу обоих (а не только одного воспитателя при пассивной позиции школьника). О том, что контакт установлен, свидетельствуют также адекватные реакции ребенка на мнение и волю воспитателя, а воспитателя – на мнение, волю и чувства ребенка.

Установление контакта включает в себя восприятие и познание другого человека, использование речевых и неречевых средств, учет реакций другого человека (в противном случае контакт обрывается).

Как вообще один человек воспринимает другого? Прежде всего через его внешность (лицо, одежду), движения, символические, экспрессивные и другие жесты, мимику, пантомимику, содержание его речи. Естественно, при этом возможны и ошибки (о них будет сказано ниже). Источником знаний о другом человеке являются также его действия и поступки, продукты его деятельности.

Влияние внешности, выражения глаз, например, на восприятие другого человека особенно значительно. Это учитывают многие писатели. По некоторым подсчетам, в произведениях Л.Н. Толстого встречаются описания около 85 оттенков выражения глаз и 97 оттенков улыбки, раскрывающих эмоциональное состояние человека.

Каждый из нас по внешности легко догадывается о переживаниях другого: зардевшиеся щеки – смущение, покрасневшие глаза – горе. Такие связи (их называют «абсурдными комбинациями в природе») действительно существуют. Но наряду с ними люди нередко ориентируются и на мнимые связи, например, тогда, когда о человеке судят по внешности и ошибочно приписывают ему интеллектуальность, мужество и другие качества. Такое приписывание встречается и среди учителей.

Одним американским психологом был поставлен следующий эксперимент (описан в книге А.А. Леонтьева «Педагогическое общение»). Двум группам учителей (по 200 че-

ловек в каждой) были предложены для оценки личные дела учеников. Задание состояло в том, чтобы по документу определить уровень интеллекта школьника, его планы, отношение к нему сверстников. Выяснилось, что одна группа учителей оценила школьников в основном положительно, другая – по преимуществу отрицательно, часть из них дала смешанные ответы.

Секрет эксперимента состоял в том, что всем было дано одно и то же личное дело (документ был размножен с помощью ксерокопирования), но к одним ксерокопиям (их дали первой группе) была приложена заведомо привлекательная фотография, а к другим (данным второй группе) – явно непривлекательная. Так вот, положительные характеристики были приписаны внешне привлекательному школьнику, а отрицательные – непривлекательному. «Сработала», как видим, фотография, хотя содержание личного дела у испытуемых было одним и тем же.

Этот эксперимент лишней раз показывает, как легко может возникнуть предвзятое отношение к ученику, которое, в свою очередь, может спровоцировать отрицательное отношение ученика к учителю и учебному предмету.

О многом говорит и мимика человека (рис. 7). В фантастической повести А. и Б. Стругацких «Отягощенные злом, или Сорок лет спустя» вот как характеризуются молодые люди – фловеры (обитатели стойбища Флора):

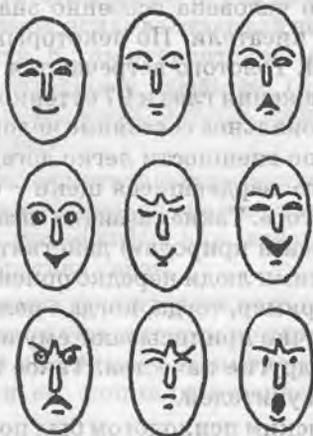


Рис. 7. Характерные черты мимики (по П.М. Якобсону)

...Все-таки что-то общее есть у них. То ли в выражении лиц (очень бедная мимика, если приглядеться), то ли в выражении всего тела, если можно так говорить. Расслабленность движений почти нарочитая. Никто не положит предмет на землю – обязательно уронит, вяло разжавши пальцы. И не на то место, с которого взял, а на то место, которое поближе, словно сил уже не осталось протянуть руку.

Читая эти строки, сразу чувствуешь антипатию к этим молодым людям, испытываешь неприятие их образа жизни.

Среди педагогов есть и такие, кто «все узнает по глазам», что и побуждает учащегося быть откровенным, когда не выполнен урок или совершен проступок. Для опытного педагога скучное лицо ученика даже на самом интересном уроке, обособленность от остальных на перемене – верный сигнал неблагополучия в его жизни. Однако восприятие человека только по его внешности часто ведет к ошибкам, о которых речь пойдет ниже.

Более надежным источником познания другого человека являются его действия и поступки. Многие можно понять в поведении, образе мыслей человека, если известна профессия. Мы приписываем ему качества, которые характерны для представителей данной профессии, и в соответствии с этим строим свое поведение. Наборы таких качеств, которые приписываются представителям некоторых профессий, групп, классов, наций, в психологии называются *стереотипами*.

Одни стереотипы играют положительную роль, так как помогают ориентироваться в людях, другие – отрицательную, такую же, как и любая предвзятость. Примером первых являются многие обычаи, традиции и нормы поведения. К ним можно отнести следующие обобщения: «Нет безнадежных учеников», «Учащийся не только ученик, но и личность». Примеры отрицательных стереотипов: «Все люди – эгоисты», «Все учителя – формалисты», «Все неуспевающие – бездарные дети». Складываются стереотипы произвольно, под влиянием соответствующего жизненного опыта, например в результате продолжительной работы в классах с плохой дисциплиной (исследование А.А. Бодалева).

На восприятие другого человека заметное влияние оказывают профессия и характер воспринимающего. Эта зависимость широко отражена в художественной литературе.

В качестве примера приведем стихотворение белорусского поэта О. Лойко (перевод В. Максимова).

По-разному встречают человека:  
Сапожник смотрит на твою обувь,  
Портией 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,  
Узрит в тебе вояку солдафон,  
А ушлый проходимец – проходимца.  
А я, поэт, – поэта в каждом вижу,  
От каждого хочу услышать песню  
Такую, чтоб скорей тот час приблизить,  
Когда встречать мы все друг друга будем,  
Как полнолуние радости и счастья!..

Влияние профессиональной деятельности на восприятие и понимание другого человека проявляется и в работе педагога. В этом отношении показательны результаты исследования А.А. Водалева. Он предлагал учителям 5, 7 и 10-х классов охарактеризовать школьников, с которыми они работают. Оказалось, что они делают упор на наиболее значимые в условиях школы стороны личности: отношение к учению, людям, коллективу; познавательно-творческие возможности. Учителя чаще, чем сами школьники, говорят об их внимании, особенностях речи (учащиеся давали характеристику своим сверстникам). На отношение учащихся к учению в 5-м классе педагоги указывают чаще в 1,5 раза, в 10-м – в 2,9 раза, чем сами учащиеся. Такое качество, как дисциплинированность, педагоги выделяют в личности пятиклассника в 2,7 раза, а десятиклассника – в 7,6 раза чаще, чем это делают одноклассники характеризуемых учеников.

Эти данные свидетельствуют о том, что учителя фиксируют главным образом те качества личности, с которыми связано прежде всего решение педагогических задач. Конечно, такая профессиональная установка формирует несколько одностороннее представление об учащемся<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Водалев А.А. Личность и общение. М., 1983. С. 234.

На формирование представления учителя об учащемся заметно влияет его стиль руководства. Педагоги, склонные к авторитарическому стилю, по данным А.А. Бодалева, сильно недооценивают развитие у учащихся таких качеств, как коллективизм, инициативность, самостоятельность, требовательность к другим. Одновременно у них возникает преувеличенное представление о наличии у подростков и старших школьников таких качеств, как неорганизованность, лень, безответственность, импульсивность. У педагогов, предпочитающих демократический стиль руководства, таких крайностей в оценке развития у учащихся отрицательных или же положительных качеств не было обнаружено.

Наиболее распространенными типами ошибок в восприятии другого человека являются: стереотипизация, «эффект ореола» и инертность первого впечатления.

О *стереотипизации* в восприятии говорят тогда, когда качества человека определяются не по его делам и поступкам – как наиболее богатым источникам информации, а по тому, к какой «категории», «типу» он принадлежит, какую социальную роль играет (студент, школьник и т.д.) или как выполняет типичную для него деятельность (отличник, «хвостист»).

Типичное искажение представления о другом человеке – так называемый «*эффект ореола*», или *идеализация*. При этом оценка его качеств под влиянием общего впечатления о нем завышается или занижается (идеализация с отрицательным знаком). Нередко встречаются случаи, когда учитель под впечатлением хороших успехов учащегося переоценивает другие его достоинства («у него все хорошо») и, наоборот, недооценивает достоинства того ученика, который слабо успевает, плохо приспособлен к школьной жизни («у него все плохо»).

Примером такого рода ошибок является представление об ученике как носителе только оценок. Педагог с таким представлением, естественно, воспринимает ученика только через оценку: хорошо успевает – значит ценит его высоко, относится к нему соответствующим образом, слабо успевает – воспринимает его как обузу в классе, не делая какую-либо поправку на причины его отставания и не замечая имеющиеся у него достоинства. По данным некоторых психологов, «эффект ореола» характерен примерно

для 72 % педагогов. Как видим, эта ошибка в восприятии другого человека – очень распространенное явление.

Среди педагогов распространена и тенденция к *инертности первого впечатления* – сохранению однажды сложившегося представления об ученике. Положительная или отрицательная оценка того или иного ученика может «затвердеть» и во многом определять отношение педагога к нему. Дети обычно замечают эту инертность и невольно снижают свою активность. Во время исследований мы неоднократно встречались с такими пессимистическими заявлениями учащихся: «Хоть старайся, хоть не старайся – все равно ничего не поможет...» Вероятность такого не совсем адекватного восприятия ученика усиливается оттого, что он находится в развитии, его поведение часто меняется. Тут легко пропустить момент, когда ученик совершает «рывок» вперед, когда он взялся за дело.

Р. Бернс считает, что важнейшим ориентиром гуманистического подхода в педагогике должна быть «задача позитивного преобразования Я-концепции учителя». Развитию ее, по мнению ученого, способствует контроль педагогом адекватности своего восприятия учащихся и анализ им последствий своей деятельности. Вот несколько вопросов, с помощью которых учитель может проконтролировать эту адекватность<sup>1</sup>.

1. Знаю ли я в действительности, как мои ученики воспринимают мир, в частности, каким кажусь им я сам? Могу ли я взглянуть на себя их глазами?

2. Что служит для меня преимущественным ориентиром – люди или объекты? Нравятся ли мне тесные контакты с учениками или, быть может, я предпочитаю безличное, отчужденное общение с ними?

3. Стараюсь ли я установить причину затруднений, которые возникают перед ребенком в учебе, или я всегда готов отнестись к ним на счет его неспособности? Пытаюсь ли я изменить характер учебных заданий отстающих учеников, чтобы дать им почувствовать успех, понимание, уверенность в себе? «...» Построены ли мои уроки таким образом, чтобы каждый учащийся мог продемонстрировать свои возможности?

<sup>1</sup> Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. С. 321.

### 6.3. Понимание учащимися воспитателя

Проблеме восприятия и понимания учащимися педагога-воспитателя посвящен ряд исследований (А.А. Бодалев, Б.П. Ковалев, Ж. Лендел, Г.М. Понарядова и В.С. Понарядов, П.Э. Суарес Танью, М.Ф. Хижуховская и др.). Как известно, подлинное педагогическое общение предполагает взаимную активность и возможно лишь тогда, когда и воспитатель, и учащийся адекватно воспринимают и понимают друг друга. Так, в исследовании Г.М. и В.С. Понарядовых с помощью методики словесного портрета было установлено, что неуспех в учении уже в 1-м классе влияет на отношение учащихся к учителю. У большинства таких школьников постепенно формируется представление об учителе как о человеке, приносящем много неприятностей. Наблюдается искаженное понимание требований учителя. Положительное отношение к учителю отмечено лишь у тех неуспевающих детей, у которых слабые успехи в учении не вызывают отрицательных переживаний. Представления таких детей об учителе приближаются к представлениям хорошо успевающих учащихся.

М.Ф. Хижуховская, изучавшая путем ранжирования оценку успешности труда педагога учащимися 8–10-х классов, обнаружила, что к наиболее желательным качествам учителя учащиеся отнесли (в порядке нисходящих оценок): доброту, внимательность и такт; ровное, справедливое отношение ко всем учащимся; хорошее знание предмета, умение передавать знания учащимся.

Более подробно остановимся на понимании учащимися целей воспитателя и на представлениях педагогов о том, как понимают их учащиеся. Первая проблема изучалась П.Э. Суаресом Танью, Е.В. Харленок и Т.С. Беспаловой, вторая – Б.П. Ковалевым под руководством автора этого пособия.

Цель, в том числе воспитательная, выступает системообразующим фактором, определяет во многом способ и формы поведения не только педагога, но и учащегося. Если учащийся не знает или неадекватно понимает цель воспитателя (чего он хочет, чего требует), например во время индивидуальной беседы, то взаимодействие между ними ослабевает: совет, предложение, задание или не принимаются, или выполняются формально.

Необходимость понимания целей воспитателя учащимся возникает уже тогда, когда воспитатель организует деятельность: предлагает упражнение (например, на социальную ориентировку), дает поручение, предъявляет требование. Благодаря этому возникает единство или сближение целей воспитателя и воспитанника. Ведь в воспитании на всех его этапах, как уже было отмечено (см. § 1.1), реализуются две цели. Цель воспитателя – оформить и подать задание так, чтобы оно было понято и принято, цель воспитанника – преобразовать это задание в свою цель и практически реализовать ее.

О том, что цели воспитателя и воспитуемого могут не совпадать, свидетельствуют следующие факты: возникновение психологических барьеров в процессе воспитания, реакции воспитуемого на действия воспитателя (отказы, возражения и т.д.), несовпадение ожиданий детей и действий педагога и др. Особенно заметно это несовпадение проявилось в исследовании П.Э. Суареса Танью, посвященном общению студентов-практикантов с учащимися<sup>1</sup>.

Учащегося спрашивали, согласен ли он с тем, чтобы студент-практикант встретился с его родителями, и о чем, по его мнению, будет говорить студент. В свою очередь, студентов просили предугадать ответы учащихся по поводу первого вопроса, а также сказать, о чем они намерены говорить с родителями, когда встретятся с ними. Затем сопоставили ответы тех и других. Оказалось, что во многих случаях ответы студентов-практикантов и учеников не совпали. Предсказания студентов-практикантов чаще всего совпадали с ответами сильных учащихся. Наиболее заметными были различия между представлениями слабых учащихся о целях посещения их родителей на дому и целями, которые намеревались реализовать студенты-практиканты (табл. 3).

<sup>1</sup> Суарес Танью П.Э. Особенности общения студентов-практикантов с учащимися и пути его совершенствования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Минск, 1983.

Таблица 3

Представления учащихся о целях посещения их родителей студентами-практикантами

| Категория учащихся | Количество учащихся (в %), по мнению которых цель студента-практиканта |           |               | Количество студентов-практикантов (в %), цель которых на самом деле |           |               |
|--------------------|--|-----------|---------------|---|-----------|---------------|
|                    | положительная  | смешанная | отрицательная | положительная   | смешанная | отрицательная |
| Сильные            | 81   | 13        | 0             | 84  | 13        | 0             |
| Средние            | 33   | 48        | 8             | 4   | 82        | 7             |
| Слабые             | 40   | 32        | 24            | 0   | 32        | 64            |

Примечание. В таблице не указаны неопределенные ответы.

Как видно из таблицы, чаще всего ошибаются по поводу намерений студентов-практикантов слабые учащиеся, как раз те, кто больше всего нуждается в поддержке. Среди слабых учащихся тех, кто все же надеялся на то, что о них скажут и доброе слово, было 72 % (40 % + 32 %), тогда как на самом деле среди студентов – будущих воспитателей, намеренных побеседовать и о достижениях учеников, было всего 32 %. Такое рассогласование целей педагога и ожиданий учащегося, естественно, может привести к нарушению взаимопонимания между педагогом и учащимися или, в лучшем случае, к ослаблению контакта между ними.

В понимании целей воспитателя встречается и другого рода рассогласование. В исследованиях Е.В. Харленок учащихся 5 – 6-х классов опрашивали о целях воспитателя в таких типичных ситуациях, как посещение учащегося на дому, поручение учащемуся поздравить с праздником ветерана войны, привлечение школьников к уборке урожая в подшефном хозяйстве и др. Оказалось, что во всех случаях часть испытуемых приписала воспитателю неадекватные цели (от 15 до 21 % от общего числа опрошенных). Вот примеры таких ответов: «Переложить ответственность за поведение и неуспеваемость на родителей», «Надо чем-нибудь занять детей», «Освободиться от работы, переложив ее на учащихся».

Не менее часто аналогичные рассогласования наблюдались и в исследовании Т.С. Беспаловой при опросе учащихся 9–10-х классов.

Такое понимание поставленных воспитателем целей, естественно, снижает их роль в организации поведения учащихся. У воспитателя, следовательно, должна быть установка на предупреждение описанного рассогласования. Она тем более необходима, что внутренние условия адекватного поведения не у всех школьников достаточно развиты.

Важным условием формирования правильного взаимопонимания педагогов и учащихся являются представления первых о том, как понимают их учащиеся. В психологической литературе зафиксировано много фактов, свидетельствующих о том, что воспитательное воздействие эффективно, если педагог «смотрит на себя и свои действия (и оценивает их) как бы глазами учащихся» (Ю.Н. Кулюткин). Благодаря этому воспитатель может становиться на точку зрения учащегося, более полно представлять его позицию в той или иной ситуации. Однако, как было установлено Б.П. Ковалевым, не у всех педагогов развита потребность в знании мнения и отношения к ним учащихся; многие педагоги, во-первых, недооценивают способности учащихся определять профессиональные и личностные качества педагогов и, во-вторых, руководствуются установкой на собственную «непогрешимость». Выявлено также, что с повышением педагогического мастерства доверие к указанной способности учеников возрастает<sup>1</sup>.

Изучался вопрос и об адекватности представлений педагогов о понимании их учащимися. Оказалось, что они точнее прогнозируют оценки сильных и средних учащихся, а предполагаемые оценки слабых учащихся занижают. Тем самым подтвердилась тенденция, отмеченная еще Б.Г. Ананьевым: низкая оценка успеваемости учащихся влечет за собой недооценку личности учащихся в целом, в том числе их способности понимать своих педагогов.

Б.П. Ковалевым выявлены следующие условия коррекции представлений педагогов о понимании их учащимися: а) понимание педагогами значения рефлексивных представлений; б) самовоспитание «рефлексивных» качеств (например, с помощью упражнений на прогнозирование мнений учащихся); в) специальный тренинг, способствующий выбору оптимальных вариантов поведения педагогов

<sup>1</sup> Ковалев Б.П. Представления педагогов о понимании их учащимися ПТУ: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Минск, 1984.

в сложных педагогических ситуациях с учетом ожиданий учащихся; г) организация совместной деятельности педагогов и учащихся, что способствует лучшему знанию и пониманию ими друг друга.

#### 6.4. Психологические барьеры в общении воспитателя с учащимися

Противоположным контакту состоянием взаимодействия воспитателя с детьми является *конфронтация*. Конфронтация – явление не столь уж редкое. Даже в самой лучшей школе имеются учителя, у которых нет взаимопонимания с некоторыми учениками. Советы и указания учителя последние воспринимают неохотно, а требования и замечания считают несправедливыми. Возникает как бы стена непонимания: одни и те же требования и замечания для учителя и для ребенка имеют различный смысл. В психологии это явление получило название *смысловой* или *психологический барьер*.

Впервые психологический барьер был выделен и изучен в лаборатории психологии воспитания Института общей и педагогической психологии АПН СССР, возглавляемой Л.И. Божович. Этот барьер, по словам Л.И. Божович, проявлялся в следующем:

...Имеющиеся у ребенка аффективные состояния делали невозможным воздействие на него в нужном для воспитания направлении. В этих случаях ребенок в ответ на требование взрослого замыкался в себе, становился как бы глухим и невосприимчивым к этим требованиям, а иногда даже стремился поступать вопреки им<sup>1</sup>.

В указанных случаях предъявляемое требование имеет для ребенка и взрослого разный смысл. Например, для взрослого оно представляет собой целесообразное в данных обстоятельствах педагогическое действие, а для ребенка – имеет смысл придирки. Наличие барьера иногда проявляется в виде упрямства, негативизма или внутрен-

<sup>1</sup> Божович Л.И. О некоторых проблемах и методах изучения психологии личности школьника // Вопросы психологии личности школьника / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоняевой. М., 1961. С. 20.

него протеста. Дальнейшие исследования, особенно по проблеме общения, подтвердили существование этого феномена, позволили определить основные причины его появления и по-новому взглянуть на сам процесс воспитания. Стало очевидным, что подлинное сотрудничество воспитателя с детьми возможно лишь тогда, когда за ними признаются не только обязанности, но и права, когда считаются с их потребностями, интересами, намерениями, образом мыслей.

Поскольку нарушение взаимопонимания между воспитателем и ребенком задевает личность последнего, преодолеть барьер крайне трудно. Гораздо легче предупредить его возникновение. Но для этого необходимо хорошо ориентироваться в причинах появления психологического барьера. Л.И. Божович в качестве таких причин назвала следующие:

1) предъявляемое требование чуждо опыту ребенка, его взглядам на окружающее, его отношению к тому, что от него требуют;

2) столкновение двух (или нескольких) противоречивых тенденций, проявляющихся у ребенка, например, между желанием играть и желанием не потерять расположения матери, которая требует, чтобы он немедленно отправился спать. В этом случае ребенок сознательно или неосознанно игнорирует требования матери;

3) неуспех в учении или в труде, если они занимают в жизни ребенка значительное место;

4) расхождение между возможностями ребенка и его притязаниями, когда в случае высокого уровня притязаний и невысокой оценки его успехов у ребенка возникает отрицательная эмоциональная реакция на учителя, а саму оценку ребенок рассматривает как несправедливую.

В исследованиях других авторов были названы и иные причины появления психологического барьера. Особенно часто встречается такая причина, как несоблюдение меры в предъявлении требований. Вот почему, перейдя в новый класс, опытные педагоги начинают не с программных требований, которые кажутся такими естественными, а с выяснения уровня знаний и умений, достигнутого учащимися этого класса.

Недостаточная осведомленность о мотивах поведения учащегося, обстоятельствах, в которых совершен тот или

иной поступок, тоже мешает взаимопониманию между педагогом и учащимся. Учитель не должен забывать, что жизнь ребенка проходит не только в стенах школы, но и дома, и в кругу своих друзей. Он может опоздать на урок не только из-за своей неорганизованности, но и потому, что заболела мать или он выполнял какое-то домашнее поручение; он может не сказать, кто совершил неблагоприятный поступок, потому что в противном случае друзья будут считать его «предателем»; из добрых побуждений он может сделать нечто такое, что не вписывается в правила поведения учащихся. Ведь эти правила, как и любые другие, не могут учесть всех особенностей поведения каждого ребенка.

Причиной нарушения взаимопонимания могут быть и такие тенденции в восприятии человека, как стереотипизация, «эффект ореола» или инертность впечатления, о которых говорилось выше и которые ведут к формированию искаженного представления о другом человеке. Дети интуитивно чувствуют эти тенденции в восприятии воспитателя и эмоционально реагируют на них, особенно на те, которые резко расходятся с их представлениями о самих себе.

Психологические барьеры возникают и в процессе общения учителя с классом. Психолог В.А. Кан-Калик, специально изучавший педагогическое общение, среди других называет следующие барьеры:

...«барьер» боязни класса, характерный для начинающих учителей: они неплохо владеют материалом, хорошо подготовились к уроку, но сама мысль о непосредственном контакте с детьми пугает их, сковывает творческую природу и т.п.;

«барьер» отсутствия контакта: учитель входит в класс, и вместо того, чтобы быстро и оперативно организовать взаимодействие с учащимися, начинает действовать «автономно» (например, пишет объяснение на доске...);

«барьер» сужения функций общения: педагог учитывает только информационные задачи общения, упуская из виду социально-перцептивные, взаимоотношенческие функции общения;

«барьер» негативной установки на класс, которая может формироваться порой априорно, на основе мнений других учителей, работающих в этом коллективе, или в результате собственных педагогических неудач;

«барьер» прошлого негативного опыта общения с данным классом или учеником...<sup>1</sup>

Эти барьеры, конечно, не равноценны. Последние два, если они не будут осознаны и устранены педагогом, легко могут вызвать конфронтацию с классом.

Часто контакт с учащимся нарушается вследствие того, что учитель злоупотребляет оценочными суждениями, саркастическими репликами, критическими замечаниями. Так, например, из двух высказываний – «От тебя я только этого и ждал», «От тебя я этого не ожидал» – первое вряд ли побудит учащегося к исправлению. Критикуя учащегося, важно соблюсти меру. Замечание учителя скорее будет принято, если оно сделано по поводу конкретного поступка, а не в виде обобщения: «Ты всегда...», «Ты никогда...».

Очень часто возникает барьер во взаимоотношениях с учащимися, если педагог использует так называемые «убийственные реакции». Имеются в виду такие заявления, как «Такой ученик, как ты, мне встречается впервые», «Не мог ничего лучшего придумать».

Основной способ предупреждения психологического барьера – развитие самоконтроля собственного стиля взаимоотношений с учащимися. Но чтобы осуществлять такой самоконтроль, важно знать «в лицо» описанные выше тенденции в восприятии и понимании учащихся, причины их возникновения.

При анализе взаимодействия педагогов с детьми полезно опираться на выделенные психологами стратегии психологического воздействия (они были описаны на с. 19–20). С этой же целью может быть использована модель *транзактного анализа*, предложенная американским психологом и психиатром Э. Берном. В ее основе лежит представление о личности человека, содержащей различные состояния сознания и образцы поведения или состояния Я.

Состояние Я, которое воспроизводит образцы поведения родителей, их установки, Э. Берн обозначил термином *Родитель*.

Второе состояние Я – *Взрослый* – соответствует обычному поведению взрослого человека и характеризуется объ-

<sup>1</sup> Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987. С. 34–35.

активной оценкой реальности, независимостью, ответственностью за свои поступки.

В личности каждого человека сохраняются остатки, следы ребенка, которые при некоторых обстоятельствах оживают в виде детских страхов, неадекватных надежд, фантазий. Такое состояние было обозначено термином *Ребенок*.

Таким образом, слова *Родитель*, *Взрослый*, *Ребенок* не просто удобные понятия, а термины, отражающие явления реальности.

Эти состояния в течение дня могут сменять одно другое или одно из них вообще может преобладать в поведении человека. Э. Берн писал:

Для некоторых людей преобладающее состояние становится главной характеристикой их профессии<sup>1</sup>.

Как проявляются эти состояния Я в отношениях педагога с детьми?

Состояние *Родитель* по отношению к ребенку выступает в двух формах: 1) контроля, требования следовать нормам поведения и 2) заботы, покровительства.

Состояние *Взрослый* может выражаться в доверии к силам ребенка, в общении с ним «на равных», в признании его права на выбор, понимании его проблем, принятии его таким, какой он есть.

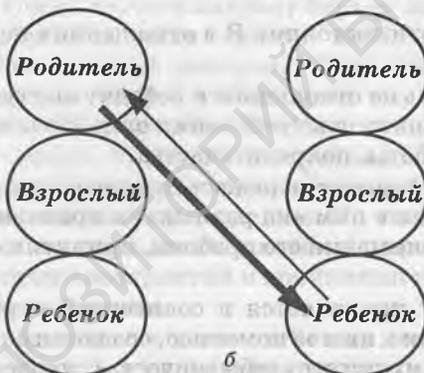
Состояние *Ребенок* проявляется в совместной игре с учащимися, обращении к ним за помощью, создании ситуаций, когда учитель имитирует «забывчивость», допускает «ошибки», а дети поправляют его. Таким образом стимулируется интерес к уроку, развивается уверенность детей в своих силах.

Основная цель трансактного анализа состоит в совершенствовании индивидуального подхода к учащимся, максимальном удовлетворении его потребностей в контакте и признании. Исследования показывают, что при частом воздействии на ребенка с позиций *Родителя* обостряются взаимоотношения с ним, тормозится развитие в нем *Взрослого*. И наоборот, воздействие на ребенка с позиций *Взрослого*, принятие его таким, какой он есть, способствует

<sup>1</sup> Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / пер. с англ. СПб., 1992. С. 24.



а



б

Рис. 8. Качественный (а) и количественный (б) анализ отношений

ет установлению с ним тесного контакта, выступает как условие развития у него различных форм активности. Для наглядности в транзактном анализе используется техника векторов (рис. 8).

Изучение взаимодействия педагога с детьми с позиций транзактного анализа может служить средством предвидения развития педагогической ситуации, ее завершения. Как показывают исследования Института педагогических инноваций РАО, он может послужить также осно-

ванием для построения индивидуального стиля общения с детьми<sup>1</sup>.

Важным моментом во взаимодействии является установление изначального контакта с детьми. Многие наблюдения показывают, что дети часто воспринимают учителя настороженно, как источник неприятностей. Это отношение в одних случаях принимает форму сопротивления воспитательным воздействиям, в других – вызывает различного рода защитные реакции. Наибольшую сопротивляемость, по данным А.Е. Личко, проявляют подростки с акцентуацией характера истероидного типа. Таким образом, перед педагогом неизбежно встает задача предупреждения описываемого сопротивления, снятия или ослабления его.

Многовековая практика воспитания в семье и школе выработала целый ряд приемов предупреждения и снятия сопротивления ребенка. Это и похвала «авансом», и беседа «на равных», и просьба (например, о помощи в организации какого-либо мероприятия), и демонстрация готовности в чем-то уступить ребенку, и юмор, и намек, и озадачивание (с целью смещения фокуса внимания ребенка, чтобы «сбить с толку»), и многое другое.

Ряд приемов, близких по цели к перечисленным, разработан в отечественной и зарубежной психотерапии. Для обозначения их Э. Берн предложил термин «поглаживание», понимая под ним «любой акт, предполагающий признание присутствия другого человека»<sup>2</sup>. Примером «поглаживания» является «переименование симптома». При общении с клиентом вместо термина «упрямство» предлагается употреблять термин «упорство», который обозначает такое же поведение, но обладает более позитивным оттенком и поэтою более приемлем для клиента. То же самое можно сказать и о переименовании «лености» в «желанный перерыв», «утаивания» – в «тайнственность». Эффективность данного приема, как и тех, что упомянуты выше, можно объяснить следующим образом. Как показали исследования по психосемантике, в сознании человека существуют ассоциативные поля, представляющие собой совокупность близких по значению понятий и представле-

<sup>1</sup> Психология воспитания / под ред. В.А. Петровского. М., 1995.

<sup>2</sup> Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы. Минск, 1992. С. 8.

ний. В этом поле наряду с особо значимым смысловым образованием имеются и дополнительные смыслы и ассоциации. Описанные выше приемы как раз и направлены на то, чтобы актуализировать дополнительные, «незащищенные» смысловым барьером образования. Благодаря этому повышается «проницаемость» сознания субъекта для внешних влияний.

Психологическая специфика описываемых приемов состоит в том, что они используются для достижения косвенной цели, которая с основной – воспитательной целью – причинно не связана. Об отсутствии этой связи свидетельствует то обстоятельство, что для реализации какой-либо воспитательной цели могут быть использованы самые различные приемы. Их значение слабо осознается, поэтому не все педагоги включают их в структуру реально выполняемой деятельности.

По данным нашего исследования, где требовалось назвать основные цели работы воспитателя с «трудным» подростком и приемы, с помощью которых можно установить контакт с ним, только 42 % педагогов (опрошено 38 человек) и 44 % студентов выпускных курсов (из 55 человек) назвали 1–2 таких приема. Остальные предлагали реализовать основную цель напрямую, минуя установление необходимого контакта с подростком. Последующий опрос испытуемых показал, что некоторые из перечисленных выше приемов не только известны им, но и используются ими на практике.

В заключение отметим, что решающую роль в предупреждении и преодолении психологического барьера и отчужденности ребенка играет общая позиция воспитателя, то, насколько он оптимистически относится к этому ребенку.

## ЛИТЕРАТУРА

Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Э. Берн. СПб., 1992.

Бодалев А.А. Личность и общение: избр. тр. / А.А. Бодалев. М., 1983.

Гаврилова Т.П., Фетисова Е.В. Экспериментальное исследование отношения младших подростков к взрослым и сверстникам как объектам общения // Психолого-педагогические проблемы общения / под ред. А.А. Бодалева. М., 1979.

Иващенко Ф.И. Особенности установления психологического контакта с учащимися // Педагогика. 1999. № 2. С. 36-38.

Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. М., 1987.

Кондратьева С.В. Учитель - ученик / С.В. Кондратьева. М., 1984.

Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. М., 1979.

Хелус З. Понимаете ли вы ученика / З. Хелус; пер. с чеш. М., 1987.

# Глава 7

## Личность в коллективе

### 7.1. Воспитательный потенциал коллектива

Школьный класс после семьи – ближайшая среда, которая оказывает существенное влияние на развитие учащегося. Это влияние идет по многим линиям: в одних случаях оно позитивное, в других – может быть негативным. По мере развития группы (какой является любой класс), приобретения ею коллективистских качеств, в ней формируются такие важные в воспитательном отношении феномены, как традиции, положительное общественное мнение, взаимопомощь, взаимная требовательность, внутригрупповое соревнование, социальная идентификация, социально-психологический климат и др. Влияние этих феноменов на личность, на приобретение ею нравственного и другого опыта наиболее интенсивно происходит в условиях совместной деятельности.

Среди психологов нет единого мнения о том, как влияет коллектив на личность. Ряд зарубежных психологов это влияние оценивают только отрицательно, считая, что в нем ограничиваются свобода человека, возможности удовлетворения потребности в самореализации, что при этом утрачивается личная ответственность.

Американский психолог У. Бронфенбреннер считает, что поведение индивидов в коллективе определяется только принуждением, давлением на него других лиц, что коллектив формирует лишь внешнее согласие с группой при внутреннем расхождении с его позицией. Конечно, такие случаи вполне возможны, но они обуславливаются не сущностью самого коллектива, а применением авторитарных методов воспитания.

Психологи, игнорирующие роль коллектива как инструмента воспитания, по существу, недооценивают роль воспитания и социальной среды и переоценивают значение внутренних психических факторов в развитии личнос-

ти. Хорошо известно, что происходит с группой детей, предоставленной самой себе. Без воспитания эта группа становится ватагой, где воцаряется культ насилия, развиваются асоциальные наклонности.

Опыт воспитания в нашей стране и многочисленные исследования показывают, что коллектив является важным средством развития личности. В коллективе личность быстрее изживает свои недостатки и приобретает ценные качества, необходимые ей для вхождения в общество, для участия в совместной деятельности. Под влиянием коллектива происходит обогащение личного нравственного опыта.

Каждый член коллектива получает удовлетворение от своей причастности к коллективу, у него формируется чувство защищенности, которое А.С. Макаренко считал важным признаком общего тона коллектива. В работе психолога А.Н. Лутошкина «Эмоциональные потенциалы коллектива» приведены примеры коллективов, в которых взаимоотношения личностей не оставляли никаких надежд на их согласие, но в общей деятельности это согласие проявлялось:

Люди за работой как бы забывали о своих расхождениях, антипатиях и вместе делали дело<sup>1</sup>.

При этом проявляются и формируются механизмы так называемого толерантного поведения (мера взаимных уступок, гибкость в отношениях, такт), которые необходимы каждому для вхождения в коллектив и последующей жизни в нем.

На примере социально-психологического климата коллектива и его ожиданий покажем механизм влияния коллектива на развитие личности. Под *социально-психологическим климатом* обычно понимаются общие для его членов настроения, оценки происходящих событий, традиции, уровень межличностных отношений. Здоровый климат находит выражение в удовлетворенности людей своим коллективом, в привязанности к нему, в отсутствии личных конфликтов. В коллективе с таким климатом чаще всего говорят: «мы», «у нас».

Конечно, царящие в коллективе положительные переживания сами по себе еще не свидетельствуют о здоровом

<sup>1</sup> Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива // Эмоциональные потенциалы коллектива. Ярославль, 1977. С. 77.

климате, так как их источником может быть достижение малозначимых или даже сугубо личных целей. Сказанное ярко иллюстрирует эксперимент, поставленный А.Н. Лутошкиным. Была смоделирована ситуация, в которой по отношению к руководителям юношеского коллектива были применены негативные санкции за проступки, фактически совершенные всем коллективом. Спад настроения в этот день отмечался только у наказанных. В целом же в коллективе, как и в предыдущие дни, царил бодрый атмосфера. Проведенная беседа показала, что у значительной части членов коллектива приподнятое настроение объяснялось тем, что для них лично все закончилось благополучно, «а могло быть хуже»<sup>1</sup>.

Таким образом, переживания членов коллектива, как выяснилось, носили сугубо личный характер, сопереживания с наказанными товарищами у них не было. Для подлинного коллектива, как известно, свойственно совместное переживание как удач, так и неудач товарищей.

То же самое можно сказать и о таком показателе, как отсутствие в коллективе конфликтов. Данный показатель не всегда говорит о благополучии в коллективе. Конфликт конфликту – рознь. Когда кто-то из членов коллектива выражает недовольство создавшимся в нем положением, вкладом тех или иных лиц в общее дело и в связи с этим в коллективе накаляются страсти, – это одна ситуация. И совсем другая, когда конфликт вызван личными эгоистическими побуждениями (корысть, завышенные притязания, желание получить задание полегче и др.). В первом случае конфликт способствует достижению общей цели, движению вперед, во втором – разобщает членов коллектива, тормозит его развитие, ведет к его «заболеванию».

Вот почему прав А.Н. Лутошкин, утверждая, что при оценке состояния психологического климата должна раскрываться содержательная сторона социальной жизни коллектива, что важно иметь в виду, каковы нравственно ценные явления жизни и как они отражаются в тех или иных эмоциональных состояниях<sup>2</sup>.

Сложившиеся в коллективе нормы и правила влияют на личность не только через непосредственное предъявле-

<sup>1</sup> Лутошкин А.Н. Как вести за собой. М., 1981. С. 71–72.

<sup>2</sup> Там же. С. 71.

ние требований к их соблюдению, но главным образом через ожидания. Это означает, что от каждого члена коллектива окружающие ждут соответствующего поведения и каждый представляет себе эти ожидания. Они воспринимаются примерно так же, как и требования коллектива. Но в отличие от прямых требований, которые предъявляются явно, эти ожидания лишь подразумеваются индивидом: он приписывает их коллективу. Впрочем, когда индивид не оправдывает ожидания, со стороны коллектива могут последовать и явные требования.

Ожидания коллектива составляют, наверное, основной воспитательный его потенциал. В исследованиях М.Л. Гомелаури, Т.Е. Конниковой и других психологов показано, например, что социальные ожидания группы выступают как мотивы поведения, что подростки согласовывают свои потребности с этими ожиданиями, а их несовпадение переживают как конфликтную ситуацию. Конечно, социальные ожидания появляются не сами по себе: как и коллектив, их формирует педагог совместно с активом класса. Но, будучи сформированы, они действуют как бы автоматически: индивид сам адресует их себе.

## 7.2. Ожидания коллектива как детерминанта поведения

Как известно, ожидания группы являются существенным условием развития личности. Поэтому в воспитательных целях важно знать типичное содержание этих ожиданий в той или иной совместной деятельности. В этом отношении представляет интерес исследование Н.И. Берегуленко, выполненное под нашим руководством. Изучались ожидания учащихся старшекласников по отношению к бригадиру ученической производственной бригады. Выбор именно бригадира объясняется тем, что ожидания наиболее полно проявляются по отношению к лидерам, к лицам, наделенным теми или иными полномочиями.

Учащимся было предложено ответить на вопрос «Каким должен быть бригадир ученической бригады?». Чаще других учащиеся называли следующие качества: быть примером во всем, особенно в труде (23 % ответов), быть справедливым при распределении трудовых заданий и оценке результатов труда (15 %). Умение организовать

коллектив, как необходимое для бригадира качество, назвал каждый десятый учащийся. Значительно реже были названы такие черты характера, как добросовестность, ответственность за порученное дело, дисциплинированность, общительность.

Анализ показал, что учащиеся чаще всего называют те качества, которые проявляются в отношении бригадира к членам коллектива (51 % всех ответов). На втором месте оказались качества, отражающие отношение бригадира к труду (47 % ответов). Совсем незначительный процент ответов отражал отношение бригадира к самому себе (2 %). Характерно, что ожидания учащихся, являющихся лидерами коллектива или уже бывших ими (бригадирами, звеньевыми и т.п.), достаточно полно (в среднем на 80 %) совпадают с ожиданиями остальных учащихся. Из этих данных видно, чего ожидают соученики от того учащегося, которого уполномочили руководить жизнью и деятельностью бригады.

Наблюдения за учащимися-бригадирами, беседы с ними и опрос соучеников показали, что под влиянием выполнения роли лидера в их личности произошли существенные изменения: возросли интерес к порученному делу, требовательность к себе, трудовая активность и производительность труда, усовершенствовались коммуникативные умения и способность к общению, их самооценка сблизилась с групповой оценкой. Вот примеры высказываний самих бригадиров: «Когда работала с бригадой, больше узнала ребят, стала чувствовать себя более уверенно»; «Взаимоотношения с товарищами стали лучше»; «Отношение одноклассников ко мне изменилось, стали лучше относиться ко мне, уважать».

Зависимость между выполнением роли лидера коллектива и изменениями в личности хорошо понимал А.С. Макаренко. Учитывая эту зависимость, он стремился к тому, «чтобы число уполномоченных было как можно больше», чтобы каждый воспитанник побывал в роли руководителя<sup>1</sup>.

Разумеется, использование в воспитательных целях полномочий коллектива предполагает подбор посильных ролей и учет желаний учащихся, обучение их приемам де-

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Пед. соч.: в 8 т. М., 1984. Т. 4. С. 195.

лового общения. Особенно важно научить умению предъявлять требования, быть гибким, тактичным, познакомиться с типичными ожиданиями соучеников.

Коллектив ждет многого не только от лидера, но и от каждого своего члена. Рано или поздно эти ожидания проявляются вовне. Когда товарищи предъявляют провинившемуся свои претензии, иронизируют над ним, они тем самым выражают свои ожидания, и он, естественно, не может не реагировать на них. То же самое можно сказать о случаях, когда коллектив одобряет положительные поступки своих членов. Поэтому намеренное выявление этих ожиданий, например через предание их гласности, является одной из задач воспитателя.

Об ожиданиях коллектива по отношению к своим членам и о трудностях, с которыми связана их реализация, можно судить по тому, как оценивают учащиеся поступки, объясняют готовность или неготовность к их совершению.

На примере учащихся, работавших в составе детских трудовых объединений, мы специально изучали эти вопросы. Ученикам 9–10-х классов было предложено указать тех учащихся (в том числе и себя), кто совершил или, как они считают, может совершить поступки, перечисленные в списке (всего было указано семь поступков). Затем они ранжировали эти поступки по ценности для них. При желании на обороте ответного листа учащиеся давали пояснения к своим ответам. В список были включены поступки, которые обычно имеют место в совместной трудовой деятельности (оказание помощи другому, проявление инициативы, критические замечания в адрес нерадивого соученика и др.).

Сначала приведем результаты ранжирования. Большинство учащихся поставило на первое место, как наиболее ценный для них поступок, оказание помощи другому ученику. За ним идут проявление инициативы при выполнении задания, порученного звену, высказывание неодобрения тем, кто систематически допускает брак в работе, заступничество за члена звена, который из-за неумения допускает брак в работе и которого обвиняют в нерадивости, справедливое распределение трудовых заданий с учетом интересов и желаний каждого члена звена. На последнем месте — замечания в адрес тех, кто остается в стороне, когда надо помочь другим.

Примерно так же распределилась и готовность к совершению этих поступков: в числе тех, кто готов оказать помощь другим, себя назвало наибольшее количество учащихся (38 %) и, наоборот, меньше всего было таких, кто посчитал себя способным покритиковать соученика за не оказание помощи другим. Эти самооценки в основном совпали с оценками соучеников.

Характерно, что такая готовность (по самооценке) неодинаково распределилась в различных группах: в одних такие учащиеся вообще отсутствуют, а в других чуть ли не каждый выражает эту готовность.

В первых группах часто встречалось *проецирование*, т.е. приписывание другим собственных качеств, умений, отношений. Об этом свидетельствуют, например, следующие пессимистические суждения: «Не каждый может помочь товарищу, оказавшемуся в беде»; «По своей воле никто не хочет помогать другому, разве только его заставят»; «Никто не останется работать лишнее время, всем хочется поскорее уйти домой» (по поводу проявления инициативы); «Почти никто не может распределить задания между учениками по интересам»; «Никто не захочет взять себе самую трудную работу, а другому дать самую легкую».

Авторы данных высказываний, как правило, и сами не выражали готовности к совершению этих поступков. Такую готовность редко признают или совсем не признают за ними и их соученики. Нетрудно заметить, что такая позиция учащихся может привести их к психологической изоляции: они не признают достоинств за другими, а последние будут платить им тем же.

В других группах, наоборот, большинство выразило свою готовность совершить указанные поступки. На наличие такой готовности дружно указали и их товарищи. В этих группах чаще встречаются такие оптимистические заключения: «По-моему, все могут совершить этот поступок»; «Практически любой ученик»; «Почти весь класс»; «Могут все, кроме малого числа учащихся».

Указанные различия, по-видимому, объясняются неодинаковым развитием самих коллективов и, следовательно, разным уровнем развития в них личных и деловых отношений.

В исследовании встретились и неожиданные факты. Так, по оценке соучеников, к совершению каждого из

предложенных в списке поступков готово больше учащихся, чем по самооценке, т.е. положительные оценки встречаются чаще, чем положительные самооценки. Например, оказать помощь другому, по оценке соучеников, готовы 42 ученика (из 93), а по самооценке – 35; сделать критическое замечание в адрес тех, кто остается в стороне, когда нужна помощь другому, по оценке – 46, а по самооценке – только 12; проявить инициативу, по оценке, готов 51 человек, тогда как по самооценке – лишь 27.

Такое же соотношение оценок и самооценок и по другим поступкам. Следовательно, представление соучеников о возможном поведении учащегося иногда расходится с его оценкой: оно более оптимистическое. Такое расхождение может быть использовано в воспитательных целях. Ведь оценка соучеников, их мнение – дополнительный стимул к совершению поступка. У того, кому приписывают готовность к его совершению, естественно, повышается уверенность в своих силах, возрастает ответственность за происходящее. О вероятности таких последствий говорят следующие факты. Мы отобрали 10 восьмиклассников из тех, у кого наблюдалось несоответствие самооценки с оценкой, и провели с ними беседу. Пятерым из них был задан вопрос: «Ты не указал, что можешь покритиковать тех, кто остается в стороне, когда нужна помощь другим. А вот многие из твоего звена, наоборот, отметили, что ты можешь так поступить. Что ты скажешь по этому поводу?»

Все они так или иначе согласились с оценкой товарищей, подтвердили их мнение о себе: «Им виднее», «Внутренне я осуждаю лодырей, прогульщиков, но сказать им вслух решаюсь не всегда. Поэтому посчитала, что не имею права называть свою фамилию»; «Если я не указала свою фамилию, то это за меня сделали одноклассники. Было бы хуже, если бы я указала себя, а другие – нет. Не хочу быть выскочкой»; «Делаю это редко. Может быть, на фоне других – часто. Вот поэтому ребята и указали мою фамилию»; «Я не могу промолчать, когда одноклассники безразличны ко всему, остаются в стороне. Не указал себя потому, что недостаточно ознакомился с инструкцией».

Аналогичный вопрос о проявлении инициативы был задан остальным пяти учащимся. Из них трое согласилось с оценкой соучеников, подтвердили их мнение: «Это случается, но происходит редко, тогда, когда меня заденет за

живое. Например, картофель остается на поле, а завтра ожидаются морозы. Тогда я не могу быть в стороне»; «В этом году я инициативу не проявлял, а вот в прошлом году, когда был звеньевым, я был активнее в работе»; «Я не люблю выделять себя. Если товарищи указали, значит, им виднее».

Одна ученица колебалась при решении заданного вопроса, заявив: «Инициативу я проявлять могу, но во время работы проявлять ее не хочется. Потому что немногие меня поддержат, но зато многие будут обижаться на меня... Если бы это задание нужно было выполнять очень срочно и у меня было бы время его выполнить, я проявила бы инициативу в том, чтобы выполнить его».

Другая ученица не подтвердила мнение соучеников, выдвинув следующее объяснение: «Мы всегда выполняли свою работу. А если бы я проявила инициативу, то меня все равно бы никто не послушался... Сказали бы: «Что тебе, надо больше других?» А если бы осталась дорабатывать, то потом бы со мной долго не разговаривали».

Однако во время опроса выявились и такие учащиеся, которые не только не выразили готовности совершить тот или иной поступок, но и не ожидали, что его совершат другие (хотя на самом деле были готовы к совершению поступка). Наряду с другими причинами это свидетельствует о несовершенстве взаимопонимания в обследованных детских трудовых объединениях. Следовательно, встает чисто психологическая задача по оптимизации такого взаимопонимания. Этому может способствовать включение детей в проблемные ситуации, решение моральных задач-коллизий, например на занятиях по тренингу, подобно тому, как это делает инструктор производственного обучения, создавая в учебных целях «экспериментальные дефекты» в двигателе с целью обучения учащихся поиску причин его неисправности.

### **7.3. О возможном отрицательном влиянии коллектива на личность**

Как уже было отмечено, коллектив наряду с положительным может оказывать и отрицательное влияние на личность. Чаще всего это проявляется в противопоставлении

воли и мнения коллектива воле и мнению отдельных лиц, в решении некоторых вопросов путем «давления». Не только дети, но и сами педагоги бывают убеждены, что коллектив всегда прав, безгрешен. В слабых и среднеразвитых коллективах (а таких коллективов в школах большинство) существует групповая норма: будь таким, как все, не выделяйся. Так или иначе, она тормозит проявление учениками инициативы, вызывает непонимание, зависть, способствует формированию нездоровой атмосферы вокруг некоторых детей (например, вокруг отличников). В ученическом коллективе, где бытует указанная норма, невольно формируются конформисты, т.е. приспособленцы.

В литературе иногда встречаются утверждения такого рода: воспитание через коллектив способствует размыванию персональной ответственности, ведет к формированию конформизма. Однако проявление таких эффектов определяется не сущностью самого коллектива. В их основе лежат и абсолютизация коллектива как единственно возможного инструмента воспитания, и причины более общего порядка. Здесь сказываются и несовершенство организации самого воспитания, и предпочтение авторитарных методов, с помощью которых реализуются его цели. Ведь любой метод воспитания имеет свою сферу применения, за пределами которой его применение ведет к отрицательным последствиям.

Результаты воспитания в коллективе определяются прежде всего его целями. Одно дело, когда главной целью является формирование ценностно-ориентационного единства, единого общественного мнения, и совсем другое, когда с помощью коллективной деятельности пытаются изжить враждебные отношения в группе и одновременно сформировать дружеские отношения между ее членами.

При воспитании в коллективе важной проблемой является создание максимальных условий для реализации его членами своей индивидуальности, своих склонностей и способностей. Игнорирование ее ведет к снижению роли коллектива в развитии личности. Одно из таких условий — привлечение коллектива к решению самых разных задач. Учащийся также должен иметь возможность участвовать в работе нескольких коллективов, занятых различными видами деятельности.

Данная рекомендация основывается на том, что по жизненному опыту учащиеся могут сильно различаться. Так, по составу деятельности среди них наблюдаются следующие типы: 1) учащиеся с относительно гармоничным развитием, в опыте которых достаточно полно отражены труд, учение и игра; 2) «практики» – учащиеся с большим запасом практических умений и навыков, приобретенных главным образом в повседневном быту; 3) «теоретики», в активности которых на первом месте стоит умственная работа<sup>1</sup>.

Заметно различаются учащиеся и по самооценке своих достижений в сфере учения и учебно-трудовой деятельности, что выступает как внутреннее условие развития личности школьников<sup>2</sup>.

Р.С. Немов, много лет занимающийся проблемами развития личности в коллективе, считает:

...Для развития индивида как личности группа представляется незаменимой. То же самое, и даже в еще большей степени, касается высокоразвитого коллектива<sup>3</sup>.

Чтобы воспитание в коллективе отвечало требованиям времени, необходимо отказаться от ряда не подтвержденных жизнью догм: от тезиса о приоритетности «коллективного мнения... перед мнением отдельно взятой личности», от мысли о том, что «вне реального коллектива или без него полноценная личность сформироваться не может». Следует также «фактически уравнивать в педагогических правах и обязанностях личность и коллектив, ребенка и взрослого, детский и педагогический коллективы, воспитателя и воспитанника». Р.С. Немов пишет:

Не только отдельная личность должна брать на себя определенные обязанности перед коллективом и выполнять их, но и коллектив должен иметь четкие и равные обязанности перед каждой личностью<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Селиванов В.И. Воспитание воли в условиях соединения обучения с производительным трудом. М., 1980. С. 29.

<sup>2</sup> Иващенко Ф.И. Психология трудового воспитания. Минск, 1988. С. 81–82.

<sup>3</sup> Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 2 кн. М., 1994. Кн. 1. С. 485.

<sup>4</sup> Немов Р.С. Психология. М., 1994. Кн. 2. С. 330.

#### 7.4. Психологические барьеры в процессе взаимодействия учащихся

Коллектив, особенно детский, никогда не бывает однородным. Как бы он ни был развит, в нем всегда действуют противоположные тенденции. Наряду с инициативными в нем всегда есть пассивные, кроме альтруистов есть и эгоисты. Этим отчасти и объясняется появление психологических барьеров во взаимодействии членов коллектива. Однако барьеры могут возникать и по другим причинам. При выполнении совместной деятельности они, например, возникают из-за неприемлемости самой формы общения, несовпадения представлений о том, как следует вести себя в коллективе, нерадивого отношения к делу учащихся и т.д. Проиллюстрируем сказанное примерами, взятыми из нашего исследования.

Испытуемым, о которых говорилось в § 7.2, было предложено указать трудности, встречающиеся им при совершении поступков. Чаще других учащиеся указывали на то, что им трудно публично покритиковать товарища за неокказание помощи другому, что такая форма порицания неприемлема для них. Школьники прямо заявляли: «Такое порицание – крайняя мера. Надо сначала индивидуально, с глазу на глаз поговорить, объяснить суть дела», «Нужно сначала его научить, объяснить ему». Некоторые ссылались на отсутствие у них морального права на критику: «Как тут критиковать, когда сам не всегда помогаешь?», «Когда сам работаешь плохо, то не имеешь права критиковать других за плохую работу».

Аналогичные трудности испытывают учащиеся тогда, когда надо публично высказать неодобрение тем, кто систематически допускает брак в работе. В качестве барьера тут выступает боязнь вызвать агрессивную реакцию со стороны бракодела и его друзей. Как и в предыдущем случае, учащиеся предлагают воздействовать советом («Не обязательно показывать свое недовольство»). Некоторые ученики испытывают трудности и тогда, когда надо вступить за того, кто допустил брак из-за неумения. «Трудно пойти против всех», «Могут подумать, что из-за дружбы заступаюсь за него» – вот примеры их объяснений.

Нелегким делом для учащихся является справедливое распределение трудовых заданий. Основные помехи, как обозначили их сами школьники, состоят, во-первых, в слабом знании «реальных возможностей» каждого, во-вторых, в том, что «все ищут легкий путь», «каждый выберет для себя самую легкую работу», «никто не захочет взять себе самую трудную работу, а другим дать самую легкую». Ссылка на последнюю причину встречалась особенно часто. Впечатление такое, что старшекласники слабо видят или совсем не видят целесообразности справедливых отношений в коллективе, заботы о других, а также последствий пренебрежительного отношения к интересам другого человека.

Другого рода трудности испытывают учащиеся при подведении итогов рабочего дня. Помехой в этом случае выступают интересы тех, кто плохо трудится («Приходится считаться с теми, кто ленится, а это отражается на тех, кто хорошо работает»), и тех, с кем не дружит школьник («Приходится оценивать по заслугам и тех, с кем не дружишь»).

Психологические барьеры возникают и тогда, когда взаимодействие связано не с осуждением или порицанием соученика, а с гуманными целями, например при оказании помощи. По словам учащихся, оказать помощь кому-либо отставшему товарищу мешают лень, усталость или нежелание взять на себя дополнительную нагрузку, а также боязнь задеть самолюбие товарища («Есть такие, которые «огрызаются»»).

Следует сказать и о способах взаимодействия старших школьников. Выше уже было отмечено, что в условиях совместной деятельности учащиеся очень чутко реагируют на форму общения. В другом нашем исследовании<sup>1</sup> было установлено, что старшекласники, как правило, предпочитают не прямые способы воздействия друг на друга – намек, иронию, иносказание и др. Выбор именно этих способов можно объяснить тем, что они не содержат открытого осуждения, адресуются к совести, пробуждают чувство стыда. Прямых способов осуждений, особенно

<sup>1</sup> Иващенко Ф.И. Трудовой поступок школьника. Минск, 1989.

публичных, наоборот, избегают как слишком радикальных. Наблюдения показывают, что при их использовании цель воздействия редко бывает достигнута. В то же время и вероятность возникновения психологического барьера намного выше, чем в случае использования не-прямых способов.

Появление психологических барьеров объясняется тем, что совершенствование взаимодействия учащихся редко выступает как цель работы воспитателя. Одна из задач этой работы, по-видимому, должна состоять в стимулировании положительных поступков, более полном раскрытии их целесообразности, вооружении учащихся способами их реализации. Решению ее в условиях совместной деятельности способствует также широкая гласность уже совершенных поступков, привлечение к ним внимания членов коллектива, возведение в правило их выполнение.

Для выявления трудностей, которые испытывают учащиеся, взаимодействуя между собой, воспитатель кроме наблюдения может использовать беседу, включив в нее следующие вопросы:

1. Какие трудности ты испытываешь, когда необходимо выразить неодобрение поступка соученика? Каким образом ты это делаешь?

2. В каких случаях чаще всего встречаются трудности?

3. Легко ли тебе обратиться за помощью к товарищу?

4. Испытываешь ли ты трудности тогда, когда надо выразить одобрение в адрес товарища? В каких ситуациях чаще всего встречаются трудности?

5. Испытываешь ли ты трудности, когда нужно помочь товарищу? Если да, то какие это трудности?

6. Если при выполнении совместной работы тебе или кому-то из товарищей приходится распределять обязанности среди соучеников, какие при этом встречаются трудности?

Полученная информация поможет воспитателю сформулировать цели развития соответствующих коммуникативных навыков и умений учащихся и подобрать оптимальные способы для их достижения.

## ЛИТЕРАТУРА

*Аникеева Н.П.* Учителю о психологическом климате в коллективе / Н.П. Аникеева. М., 1983.

*Березовин Н.А.* Учитель и детский коллектив / Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский. Минск, 1975.

*Иващенко Ф.И.* Трудовой поступок школьника / Ф.И. Иващенко. Мн., 1989.

*Лутошкин А.Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива // Эмоциональные потенциалы коллектива. Ярославль, 1977.

*Лутошкин А.Н.* Как вести за собой / А.Н. Лутошкин. М., 1981.

*Макаренко А.С.* Педагогижимают плечами // А.С. Макаренко. Пед. соч.: в 8 т. М., 1983. Т. 1.

*Немов Р.С.* Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 2 кн. / Р.С. Немов. М., 1994.

*Фопель К.* Как научить детей сотрудничать? / К. Фопель. М., 1998. Ч. 2.

# Глава 8

## Коррекционно-развивающая работа воспитателя

### 8.1. Понятие о коррекции поведения

Личность ребенка не всегда формируется по восходящей линии. В силу различных причин, почему-либо не поддающихся контролю, в ее становлении наблюдаются отклонения. Например, до недавнего времени подросток был послушным, радовал родителей и учителей своим поведением. И вдруг становится необщительным, трудным для воспитания. Поступают жалобы от учителей. С ребенком нелегко установить отношения. Такая ситуация объясняется действием многих причин, как внутренних, так и внешних, которые осложняют развитие личности и отношения подростка со взрослыми. Кроме трудностей взросления, сказываются ошибки семейного и школьного воспитания. Если ребенок предоставлен самому себе, он становится беспомощным перед дурным влиянием, что может толкнуть его на выбор более «легкого» пути при решении школьных и жизненных проблем. Поскольку он еще не имеет устоявшихся взглядов, а существующие нормы и моральные правила поведения еще не стали его собственными, его поведение часто определяется случайными обстоятельствами.

К типичным отклонениям в поведении школьника относятся лень, агрессивность, недисциплинированность, упрямство. Проявляются они в форме проступков, конфликтов с соучениками, учителями и родителями, отставания в общем и социальном развитии ребенка. Причем одно отклонение может способствовать появлению других или усиливать их влияние на поведение. Лень, например, не случайно называют матерью всех пороков. Она способ-

ствуем развитию недобросовестного отношения к делу и иждивенчества, значительно тормозит формирование многих положительных качеств, деформирует направленность личности. В результате школьник попадает в категорию трудных.

Личность школьника с отклоняющимся поведением рано или поздно приходится выправлять или, другими словами, проводить коррекцию ее развития. Под *коррекцией* понимается система психолого-педагогических воздействий, направленных не только на преодоление или ослабление отрицательных качеств личности ребенка, но и на формирование противоположных по отношению к ним положительных качеств. Последнюю часть этого определения следует подчеркнуть, так как многие воспитатели, особенно начинающие, в своей работе акцент делают на первой его части, применяя только тормозящие приемы: констатируют проступки, осуждают их, пытаются предупредить их повторение. Такой подход нередко ведет к противостоянию воспитателя и воспитуемого. Ведь коррекция неизбежно связана с ломкой или перестройкой старых стереотипов поведения.

Коррекция личности требует применения строго индивидуализированных методов работы, тщательно соотносенных с психологическими особенностями ребенка. Эту работу надо основывать на внимательном изучении личности учащегося, диагностике его сильных и слабых сторон, постоянном анализе полученных результатов.

## 8.2. Типичные причины отклонений в поведении детей

Как показывают исследования педагогов и психологов (Г.Г. Бочкаревой, Г.М. Миньковского, Д.И. Фельдштейна и др.), причинами отклонений в развитии и поведении детей чаще всего являются безнадзорность в семье, психологическая изоляция в классном коллективе, отрицательная микросреда, недостатки и ошибки в семейном и школьном воспитании. Так, например, безнадзорность в семье происходит оттого, что родители заняты на работе или увлечены своими личными делами, не умеют установить контакт с ребенком, общаться с ним, самоустранились от воспитания.

Отклонения от школьного режима и общепринятых норм часто допускают дети, находящиеся в психологической изоляции, не пользующиеся авторитетом среди сверстников. Вследствие этого у них ослабевает или исчезает сдерживающее влияние моральных норм, появляется неуважительное или враждебное отношение к членам своего коллектива, равнодушие к учению. Происходят и другие изменения в их личности.

Наблюдение дурных примеров, общение с аморальными людьми, с лицами, имеющими примитивные потребности и стремления, с ровесниками, не желающими учиться, как известно, расшатывают представления ребенка о своих обязанностях, искажают взгляды на человеческие ценности, нормы поведения. На такой основе легко образуются отрицательные черты характера и обусловленные ими формы поведения.

Из ошибок семьи, которые способствуют, например, появлению у школьника недисциплинированности, агрессивности, упрямства, следует назвать отсутствие единства в требованиях отца и матери, потакание капризам и прихотям ребенка, применение физических мер наказания, увлечение авторитарными методами воспитания.

Есть и чисто психологическая предпосылка для ряда отклонений в поведении детей. А.С. Макаренко считал, что воспитание должно формировать не только «способность к движению, к энергии, к действию», но и «способность к торможению». Он подчеркивал:

Тормозить себя – это очень трудное дело, особенно в детстве, оно не приходит от простой биологии, оно может быть только воспитано. Тормозить себя нужно на каждом шагу, и это должно превратиться в привычку... Это торможение выражается в каждом физическом и психическом движении, в особенности оно проявляется в спорах и ссорах. Как часто ссорятся дети потому, что у них нет способности к торможению<sup>1</sup>.

Значение способности к торможению в жизнедеятельности человека замечено психологами давно. Еще З. Фрейд – основатель психоанализа – говорил, что в нас «живут неизвестные и неподвластные нам силы», проявление которых во внешнем мире ограничивают моральные представления и нормы, совесть человека.

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Пед. соч.: в 8 т. М., 1984. Т. 4. С. 198.

Больше других этой способности уделили внимание авторы, изучавшие проблемы воли и темперамента. Было установлено, что подлинное развитие воли предполагает развитие как побудительной, так и тормозной функции.

Регулирование поведения, – говорится в учебнике общей психологии, – было бы невозможно без торможения<sup>1</sup>.

Основными показателями деления людей по темпераменту, как известно, являются их активность и способность к торможению. Эти особенности заметно проявляются в поведении детей, в частности, они выступают как предпосылки развития важнейших свойств психики. Например, наблюдения как в психологии, так и в педагогике показывают, что подростки с холерическим темпераментом чаще реагируют агрессивно на несправедливые, с их точки зрения, воздействия, «обнаруживают... негативизм без адреса» (А.П. Краковский). С этим же темпераментом некоторые авторы связывают более частое образование плохих привычек, импульсивность в поведении.

Способность к торможению, конечно, определяется не только свойствами темперамента, но и воспитанностью человека. От соблазна, необдуманного шага ребенка часто удерживают культурные привычки, обещания, данное родителям, учителям, пример других, соответствующее убеждение, наконец, голос совести, которую И. Кант называл законом, живущим в нас, и сопоставлял со звездным небом.

Указанная способность сначала развивается под влиянием воздействия родителей, а затем воспитателей в школе. Однако механизмы превращения этих воздействий во внутренние требования еще мало изучены. Известно только, что на ранних стадиях развития ребенка одним из механизмов этого превращения является идентификация, т.е. уподобление своего поведения предлагаемому образцу.

Проявление способности к торможению требуется в первую очередь в конфликтных ситуациях. Приходится тормозить свои стремления и желания и тогда, когда они вступают в противоречие с интересами и целями других людей, с общепринятыми нормами поведения, с требова-

<sup>1</sup> Введение в психологию / под ред. А.В. Петровского. М., 1997. С. 276.

ниями дисциплины. При недостаточном развитии указанной способности в перечисленных ситуациях у детей развивается агрессивность, обидчивость, недисциплинированность, упрямство.

У детей в профилактических целях необходимо намеренно развивать способность к торможению. К сожалению, этой способности по сравнению со «способностью к движению, к энергии, к действию» и воспитатели, и исследователи уделяют мало внимания. В пособии для учителя «Трудный школьник и педагогический коллектив», составленном молдавским психологом Э.Ш. Натанзон, предлагаются следующие приемы: констатация проступка, осуждение, наказание, приказание, предупреждение, проявление возмущения. Правда, все они, как легко заметить, носят запрещающий характер и поэтому не в полной мере способствуют формированию самих мотивов тормозящих действий. Это, конечно, не означает, что данные приемы бесполезны и не способствуют формированию у воспитанника способности к торможению.

А.С. Макаренко считал, что для развития у воспитанников способности к торможению необходимо добиться в первую очередь осознания целесообразности тормозящего действия, формирования соответствующих мотивов:

Торможение не должно иметь характер муштры, оно должно быть логически оправдано прямой пользой для организма самого воспитанника, эстетическими представлениями и удобствами для всего коллектива. Особую форму торможения представляет вежливость, которую нужно постоянно рекомендовать при каждом удобном случае и требовать ее соблюдения<sup>1</sup>.

Психологической причиной появления отклонений в поведении учащихся, особенно подростков, может стать слабое развитие мотивов поведения в критической ситуации. Такой, например, является ситуация, когда группа оказывает давление, пытается склонить соученика к совместному совершению какого-либо проступка. По нашим данным, в ситуации давления группы или отдельного лица у многих учащихся преобладает внешняя мотивация над внутренней (табл. 4).

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Пед. соч.: в 8 т. М., 1984. Т. 1. С. 318.

Таблица 4

Мотивация воздержания от участия в групповой краже<sup>1</sup> (в %)

| Вид мотивации                       | Классы           |                  |                  |                   |
|-------------------------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|
|                                     | 5-й<br>(25 чел.) | 7-й<br>(77 чел.) | 9-й<br>(73 чел.) | 11-й<br>(14 чел.) |
| Нравственные нормы и принципы       | —                | 28,6             | 34,2             | 64,0              |
| Санкции родителей и других взрослых | 52,0             | 48,1             | 34,2             | 29,0              |
| Другие причины                      | 16,0             | 23,3             | 33,5             | 7,0               |
| Мотивация отсутствует               | 32,0             | —                | —                | —                 |

Из таблицы видно, что воздержание от участия в групповой краже мотивируют нравственными нормами только каждый третий учащийся, среди одиннадцатиклассников — из каждых трех только два. Среди пятиклассников поведение с такой мотивацией мы не обнаружили ни у одного учащегося. Чуть более половины из них воздержание от кражи связывают с санкциями со стороны взрослых. А каждый третий ученик ничем не смог мотивировать указанное воздержание. По мере взросления эта мотивация среди учащихся встречается несколько реже, но все же у многих остается главной. Даже среди одиннадцатиклассников она является главной для каждого третьего.

Примерно такое же соотношение между внешней и внутренней мотивацией наблюдалось и при опросе по поводу поведения в других критических ситуациях (групповая выпивка, уход с урока в связи с «несправедливым» оцениванием знаний, наказание соученика-отличника за то, что не дает списывать).

Из приведенных данных видно, что среди современных школьников нравственная невоспитанность — распространенное явление. Естественно, это не может не осложнять их адаптацию к социальной среде.

<sup>1</sup> Учащихся опрашивали по поводу воздержания некоторых соучеников от групповой кражи из ларька, дверь которого оказалась не запертой.

### 8.3. Тактика коррекционно-развивающей работы

Эффективность коррекционной работы определяется прежде всего *личностью воспитателя*, его отношением к ребенку, заинтересованностью в его судьбе, тем, насколько он овладел искусством общения с детьми. Только такой воспитатель может успешно сотрудничать с ребенком, быть для него авторитетом. Не случайно в так называемой личностно ориентированной психотерапии, разработанной американским психологом К. Роджерсом, большое внимание уделяется искусству общения с клиентом.

По сравнению с повседневным воспитанием собственно коррекция требует, по вполне понятным причинам, более совершенной технологии как на этапе формирования самой цели, так и на этапе ее реализации. Остановимся на определении цели коррекционной работы. Она не должна быть сведена, как это часто происходит на практике, к искоренению недостатков в развитии личности. Взятая сама по себе, эта задача будет трудноразрешимой или даже вовсе неразрешимой. Ведь при таком подходе почти неизбежно возникает сопротивление со стороны ребенка. После очередного проступка он не примет ни советов, ни предложений, какими бы разумными они ни были, ни даже помощи. Эти советы, предложения и помощь не имеют для него смысла, и поэтому он реагирует на них неадекватно.

Следовательно, основной целью коррекционно-развивающей работы должно быть *формирование положительных качеств личности*, противоположных тем, которые являются причиной отклонений в поведении ребенка. Например, при наличии агрессивности следует развивать благожелательность, если ребенок ленив – воспитывать трудолюбие, если склонен к замкнутости – развивать общительность. Развитие у ребенка этих качеств означает обучение его соответствующим способам поведения, установление с ним новых отношений. Данная цель довольно трудна, но, по сравнению с искоренением старых способов поведения и отношений, более доступна для реализации, так как работа с воспитуемым происходит на положительном фоне.

Эти различия хорошо видны, если сопоставить приемы, используемые воспитателями в первом и втором случае. Искоренение недостатков в поведении ребенка требует

применения тормозящих приемов, таких, как предупреждение, приказание, осуждение, наказание и др. Формирование же положительных качеств требует созидających приемов<sup>1</sup>, таких, как организация успеха, проявление внимания, заботы, огорчения, просьба, поощрение и др.

Содержание цели определяется причинами, которые обусловили то или иное отклонение в поведении ребенка. Поэтому коррекционная работа всегда должна начинаться с выяснения причин того, почему именно так ведет себя школьник. Следует отметить, что причины отклонений в поведении часто коренятся в стиле работы самого воспитателя. С авторитарным стилем работы, например, могут быть связаны такие недостатки в развитии ребенка, как неуверенность в себе, дефицит самостоятельности, приступы упрямства и др. Поэтому анализ причин отклонений педагог должен начинать с анализа собственного стиля работы и стиля работы других воспитателей и только потом переходить к поиску этих причин в психических особенностях самого ученика. Конечно, устранение причин отклонений в поведении ребенка не искореняет отрицательное качество его личности. Но, устраняя причину, которая провоцирует проявления его, мы ослабляем это качество.

Сущность дальнейшей работы составляет *формирование* у ребенка соответствующих *мотивов поведения, желания избавиться от того или иного недостатка, потребности усовершенствовать свою волю* и др. В связи с этим проводится работа по дискредитации, обесцениванию отрицательных форм поведения: воспитатель, например, показывает (по возможности наглядно, с приведением конкретных случаев), в чем состоит вред лени, агрессивной или другой негативной формы поведения, к каким последствиям ведет то или иное действие, внушает воспитуемому уверенность в том, что ту же лень или агрессивность можно победить. Обсуждая с воспитуемым вопросы типа «Почему с тобой мало кто дружит?» (если коррекция направлена на преодоление психологической изоляции в классном коллективе), «Почему у тебя невысокие успехи в учении?» (если причиной низкой успеваемости является лень), педагог расширяет его знания о себе, о том, как его

<sup>1</sup> Термин «созидающие приемы» (как и «тормозящие приемы») предложен Э.Ш. Натанзон.

воспринимают другие, какое его поведение осуждается, не принимается окружающими, и о многом другом, что помогает воспитуемому осознать необходимость изменения своего поведения.

Одновременно воспитатель уточняет основную цель – формирование положительного качества, противоположного тому, которое необходимо преодолеть, – и способы ее достижения. Для этого он организует для учащегося такую деятельность, в которой последний должен совершить ряд действий и поступков, развиваясь под их влиянием. Подбрав вид деятельности, соответствующей возможностям ребенка, воспитатель разрабатывает способы вовлечения его в эту деятельность, тактику взаимодействия с ним. Параллельно воспитатель проводит работу по оптимизации положения ученика в коллективе учащихся, создает условия для проявления положительных сторон его личности, правильной оценки его другими.

В формировании положительных качеств личности большую роль играет закрепление с помощью различных форм поощрения наметившихся изменений в поведении учащегося. Роль закрепления необходимо подчеркнуть, так как старая, привычная форма поведения постоянно будет заявлять о себе, конкурировать с новой. Как выразился один ученик 4-го класса, склонный к вранью, «не хочу говорить неправду, так она сама из языка лезет».

Создание ситуаций с целью упражнения учащегося в том или ином поведении, конечно, требует немалых усилий, гораздо больших, чем закрепление учебных навыков. Ведь речь идет о поведении в естественных условиях, повторное воссоздание которых не всегда возможно. Поэтому опытные воспитатели выбирают достаточно продолжительную деятельность с повторяющимися ситуациями. В частности, ученика, отличающегося эгоизмом, назначают ответственным за других (например, он должен помогать им в учении, в работе на пришкольном участке) или же включают в состав спортивной команды, где общий успех зависит от всех и от каждого.

В коррекционно-развивающей работе используются и специальные методы. К ним относятся: *психологическое консультирование, социально-психологический тренинг, психотерапия* (аутогенная тренировка, имаготерапия, музыкотерапия, библиотерапия). Они направлены на

осознание учащимся отношения к другим людям, своих чувств, возможностей, своего прошлого. Названные методы используются только школьными психологами, а психотерапия – врачами.

Если коррекционно-развивающая работа проводится со старшим школьником, то она обязательно должна дополняться организацией *самовоспитания* как наиболее важного средства саморазвития личности. В его программу включаются в основном цели по формированию положительных качеств, например: развивать свою настойчивость, доброжелательность, поступать с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой. Учащихся знакомят с приемами достижения этих целей, такими, как самоанализ, самооценка, самотренировка, самопобуждение, самопоощрение, самостоятельное подведение итогов работы над собой.

Описание технологии использования этих приемов, упражнений для самотренировки можно найти в книгах<sup>1</sup>.

Наши исследования показывают, что коррекционная работа воспитателя включает в себя следующие этапы:

1) выяснение причин отклонения в поведении ребенка, а также изучение сильных и слабых сторон его личности;

2) определение целей и способов действия по искоренению недостатков в поведении и формированию положительного качества, противоположного тому, которое является ближайшей причиной отклонений в поведении;

3) дискредитация, обесценивание отрицательных форм поведения и формирование мотивов положительного поведения (желания избавиться от недостатков, потребности усовершенствовать качества своей личности и др.);

4) выбор вида деятельности, в котором наиболее успешно формируется необходимое положительное качество, и включение в него воспитуемого. Одновременно ведется работа по обеспечению благоприятного положения его в системе межличностных отношений;

5) закрепление прививаемого качества через упражнение в естественных условиях или специально организо-

<sup>1</sup> Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. М., 1987; Селиванов В.И. Воспитание воли в условиях соединения обучения с производительным трудом. М., 1980; Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. М., 1988.

ванный тренинг и через одобрение положительных изменений<sup>1</sup>.

В процессе всей коррекционной работы у воспитуемого формируют рефлексивное отношение к собственному поведению, являющееся существенной предпосылкой организации самовоспитания. Для этого воспитатель задает вопросы, отвечая на которые учащийся анализирует свое поведение и поведение других в обсуждаемой ситуации, высказывает мнение о своих возможностях. Кроме того, воспитатель побуждает учащегося к самооценке своих действий, а также использует другие приемы.

Конечно, содержание работы с каждым ребенком и сами способы коррекции будут различными, так как у каждого из детей наряду с общим имеется много индивидуального, неповторимого. Это, в свою очередь, требует от воспитателя глубокого понимания как самого учащегося, так и его микросреды, выделения в ней наиболее тесных зависимостей, оптимальных моментов, ситуаций, формирующих то или иное качество личности.

Реализация каждого из названных этапов имеет свои трудности. Проиллюстрируем их примерами, которые мы наблюдали на занятиях со школьными психологами. Им предлагалось определить содержание работы воспитателя с учащимися, отличавшимися эгоизмом, агрессивностью, упрямством, обидчивостью, замкнутостью или ленью.

Оказалось, что одни из них явно затруднялись назвать хотя бы предположительно причины названных отклонений в поведении ребенка. Другие вообще упускали из виду необходимость их выяснения и пытались сразу приступить к коррекции. Работа последних, естественно, была малоэффективна. С названным упущением связаны и трудности определения вида деятельности, в которую необходимо включить воспитуемого. Слушатели наряду с адекватными обычно называли и случайные занятия, малопригодные для формирования у ленивого трудолюбия, у эгоиста – отзывчивости и т.д.

Формулировка целей тоже была для многих нелегкой задачей. Об этом, в частности, свидетельствует сказанное

---

<sup>1</sup> Иващенко Ф.И. Пути оптимизации психологической подготовки студентов к работе по коррекции характера учащихся // Адукацыя і выхаванне. 1995. № 7. С. 16–21.

про изучение причин отклонения в поведении. Ведь при любой коррекции содержание ближайшей цели так или иначе определяется этими причинами. Нечетко представляя школьные психологи и цель дальнейшей работы – какое качество следует формировать в первую очередь. Приходилось постоянно подсказывать, какая положительная черта характера отсутствует у учащегося и в чем это проявляется. Вот, например, содержание некоторых «подсказок».

Противоположное качество замкнутости – общительность. Общительный человек стремится поговорить с другими об общих делах, надеется, что им будет интересно выслушать и его мнение, предпочитает чаще бывать вместе с другими, тяготеет к одиночеству.

Противоположным качеством агрессивности является доброжелательность. Доброжелательный человек желает добра другому, содействует ему в достижении успеха, охотно предлагает свою помощь, если у того не ладится работа.

Противоположное качество обидчивости – уживчивость. Человек с такой чертой характера старается ладить с другими людьми, не обращает внимания на мелкие обиды, легко забывает их, не обижается на критические замечания в его адрес, ведет себя сдержанно, если кто-то по уважительной причине не смог выполнить свое обещание.

Определение отсутствующих качеств личности, описание их с помощью действий и поступков человека и ознакомление с ними школьных психологов значительно способствовали выработке более четкого представления о содержании не только коррекционной работы, но и работы воспитателя в целом.

#### **8.4. Укрепление системы саморегуляции с помощью тренинга**

Отклонения в поведении детей прямо или косвенно связаны с недостаточным развитием системы саморегуляции, т.е. способности управлять собственными психическими состояниями и поведением. Ее развитие предполагает усвоение человеком содержания и понимания значения общепринятых норм и правил поведения (ответственности, взаимности, совместной деятельности и др.), формирова-

ние способов их реализации. Такими же средствами саморегуляции, как нормы и правила, являются идеалы, убеждения, ценностные ориентации, привычки, чувства. К способам реализации субъектом норм и правил относятся прежде всего предвидение последствий своего поведения, рефлексивные действия (самоконтроль, самоанализ, самооценка), самостимулирование и др. По мере закрепления следование норме или правилу происходит почти автоматически. Механизмами усвоения норм, превращения их в личные являются интериоризация, социальная идентификация, групповые и ролевые ожидания.

Функционирование системы саморегуляции тесно связано с такими особенностями личности, как уверенность в себе, самостоятельность, интернальность<sup>1</sup>.

Развитие и укрепление системы саморегуляции ребенка – одна из важнейших и самых сложных задач воспитания. Пути и способы ее решения находятся пока на стадии разработки. Здесь мы остановимся только на применении *психологического тренинга*.

В целях решения исследовательских воспитательных задач используются различные формы психологического тренинга, а также методы психотерапии (Н.П. Аникеева, Н.В. Жутикова, Л.А. Петровская, Н.В. Цзен и Ю.В. Пахомов и др.). Обращение к опыту психотерапии вполне оправданно, поскольку она, как и воспитание, строится по законам общения. Личностно ориентированная психотерапия, разработанная К. Роджерсом, например, максимально учитывает такие характеристики общения, как открытость, рефлексивность, доверие друг к другу, эмпатия, безоценочность, конструктивность.

В психотерапии широко используются психологические средства воздействия на внутренние органы, соматические процессы в организме. Типичным примером может быть *аутогенная тренировка*. Многие психотерапевтические методики основываются на психологических закономерностях, учете особенностей личности больного, ре-

<sup>1</sup> Под *интернальностью* в психологии понимается склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности и за то, что с ним происходит, собственной личности. Приписывание этой ответственности другим людям и обстоятельствам жизни обозначается термином *экстернальность*. Оба понятия предложены американским психологом Д. Роттером.

акции личности на болезнь, ее концепции болезни (понимание ее причин, механизмов развития, прогноз, оценка эффективности лечения). Такой методикой, например, является *библиотерапия*, суть которой составляет лечебное воздействие на больного с помощью чтения литературы в целях нормализации или оптимизации его психических, а через них физиологических и биологических процессов.

Лечебное воздействие чтения проявляется в том, что те или иные восприятия, связанные с ними чувства, влечения, желания, мысли, усвоенные с помощью книги, восполняют недостаток собственных образов и представлений, заменяют болезненные мысли и чувства или направляют их по новому руслу, к новым целям<sup>1</sup>.

Достижения психотерапии помогли глубже понять роль психологических средств воздействия. Некоторые из методик и упражнений, разработанных в психотерапии, вполне доступны для использования на практике школьными психологами. Такие упражнения можно найти в книге американского психотерапевта Д. Рейнуотер «Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом». (Одно из упражнений, предложенных в ней, было использовано нами в исследовательских целях. О его результатах будет сказано ниже.)

Под *тренингом* обычно понимают своеобразные формы обучения и совершенствования знаний и умений в сфере самопознания, общения, преодоления трудностей, управления тревожностью, приобретения уверенности в своих силах. Предпочтительной является групповая форма тренинга, так как при этом дополнительно включается эффект группового взаимодействия. Кроме того, в тренинге максимально реализуется активность учащегося через включение в обучение элементов исследования.

Наиболее разработанными методами тренинга являются *групповая дискуссия* на определенную тему (или по поводу конкретной ситуации) и *ролевая игра* для развития умений и навыков общения. Они направлены на подготовку ребенка к поведению в трудных ситуациях, на снижение его стрессоуязвимости. Близки к тренингу такие сложившиеся методы педагогической работы, как

<sup>1</sup> Алексейчик А.Е. Библиотерапия // Руководство по психотерапии / под ред. В.Е. Рожнова. Ташкент, 1985. С. 305.

групповая самооценка учащихся, сборы для подготовки вожатых.

Для развития интернальности в сфере неудач используют дискуссию по поводу гипотетических дилемм Л. Кольберга, для повышения интернальности в сфере межличностного взаимодействия – методику Т. Лири. Для развития уверенности в себе, усиления позитивного самоотношения применяются групповые тренинги, предложенные Л.А. Петровской, В.В. Столиным и другими авторами. Ряд практических рекомендаций по достижению этих целей содержится в книге Р. Бернса «Развитие Я-концепции и воспитание».

В Республике Беларусь возникла острая потребность в укреплении психического здоровья детей, пострадавших от чернобыльской катастрофы. Как показали исследования, важнейшими психологическими последствиями ее являются сдвиги в эмоциональной и характерологических сферах личности детей, в частности, наблюдается повышенная тревожность, снижение общей активности, уверенности в своих силах, потеря перспективы. В связи с этим встала проблема укрепления системы саморегуляции детей.

На кафедре психологии Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка под руководством автора было проведено исследование по выявлению возможностей формирования у учащихся X–XI классов с помощью психологических методов установки на личную ответственность за свое поведение в экстремальных условиях. Под установкой принято понимать относительно устойчивые взгляды, представления об объекте или событии, совокупность связанных с ними эмоциональных состояний, предрасполагающих к определенным действиям<sup>1</sup>.

В своей структуре установка имеет три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Под влиянием положительного и отрицательного опыта установка формируется стихийно. Ее важной особенностью является то, что она не всегда осознается человеком. Поэтому для закрепления положительной установки и разрушения от-

<sup>1</sup> Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. М., 1983. С. 382.

рицательной необходимо прежде всего обеспечить осознание субъектом в первом случае ее полезности, во втором — ее вреда.

В исследовании в качестве способов воздействия применялись библиотерапия и упражнение «Мои достижения», разработанное на основе упражнения, предложенного Д. Рейнуотер. Упражнение было направлено на укрепление стенических чувств учащегося через их повторное переживание. Учитывались изменения в представлениях детей о зависимости между личной ответственностью и выходом из критической ситуации, сдвиги в уровне субъективного контроля и ситуативной тревожности. Испытуемыми являлись учащиеся старших классов, проживающие на территории, зараженной радиацией. Из них были сформированы две экспериментальные и одна контрольная группы.

Библиотерапия проводилась на основе чтения и анализа рассказа О. Генри «Последний лист», в котором достаточно наглядно показаны вред отрицательной и значение положительной установки человека при заболевании. Вот краткое содержание этого рассказа.

Заболевшая художница наблюдает за листьями плюща на кирпичной стене соседнего дома, внушив себе, что, когда упадет последний лист, она умрет (события происходят в ноябре). Врач и подруга отговаривают ее от этой «фантазии». Последний лист все еще оставался на месте, и больная поверила, что «этот лист остался на ветке для того, чтобы показать мне, какая я была гадкая. Грешно желать себе смерти...». На самом же деле ее сосед — художник Берман — нарисовал этот лист на кирпичной стене в ту ночь, когда слетел последний лист. Рисовал он под дождем, простудился и умер.

До чтения рассказа испытуемые отвечали на вопрос «От чего в основном зависит, как скоро выздоровеет заболевший человек?». После чтения они анализировали содержание рассказа: поведение больной и условия, повлиявшие на ее выздоровление, поведение подруги и доктора, а также делали вывод, что полезного для себя они узнали из этого рассказа.

По такой же схеме было организовано и выполнено упражнение «Мои достижения». Вначале испытуемые отвечали на вопрос «Благодаря чему человек добывается успехов в жизни?». Затем им было предложено вспомнить свои достижения и дела, которыми они могут гордиться, и

объяснить, благодаря чему удалось добиться этих успехов. В заключение экспериментатор давал совет запомнить свои успехи и способы их достижения. Он отмечал, что это будет необходимо, когда им встретятся трудности.

Через неделю в первой экспериментальной группе измерялся уровень субъективного контроля (по Е.Ф. Бажинову), во второй – ситуативная тревожность (по Ч. Спилбергеру). Мы предполагали, что такое построение эксперимента будет стимулировать повторное переживание собственных успехов и более полное, чем во время осуществления поступка, осознание условий их достижения, а это, в свою очередь, будет способствовать закреплению установки на личную ответственность за свое поведение.

Как видно из описания, в данном упражнении опыт учащегося – его воспоминания о прошлых достижениях – был использован как независимая переменная. Следует отметить, что прошлый опыт поведения человека – такой же важный резерв при его воспитании и самовоспитании, как и при обучении. Образы и мысли прошлого служат материалом для осмысливания обстоятельств и последствий собственного поведения, жизненных планов и целей, определяющих конкретные поступки, для «выработки собственных позиций и убеждений, пути самоопределения» (Б.Г. Ананьев). Эти образы проникнуты чувствами, поэтому их повторное воспроизведение восстанавливает и связанные с ними чувства. «Человек не может оставаться в подавленном состоянии, если начнет вспоминать свои хорошие минуты и свои успехи» (А. Адлер). Однако из-за ограниченности сознательного доступа к прошлому опыту человека на практике и в психологических исследованиях он используется значительно реже. К тому же люди по-разному извлекают уроки из прошлого, поэтому по представленности (актуализации) этого опыта в настоящем они заметно различаются между собой.

Обращение к художественному произведению как средству формирования установки объясняется следующими соображениями. Прямое воспитательное воздействие на личностные структуры (самооценку, установку и др.) часто не дает эффекта из-за критичности воспитуемого, его внутреннего сопротивления или защитных действий. Чтобы воспитуемый принял это воздействие, необ-

ходимо применение или специальных приемов ведения диалога, или средств внушения.

Примерами специальных приемов могут быть начало беседы на позитивную тему; вопросы к ученику, что создает у него иллюзию ведущей роли в диалоге; напоминание о позитивном поведении его в прошлом; похвальное слово, что пробуждает доверие к воспитателю; двуплановое общение, содержание которого составляет то, о чем говорится, и то, что подразумевается (сходное с техникой намеков); сокращение до минимума оценочных суждений<sup>1</sup>. Такая работа по созданию у другого человека соответствующего настроения, установки на взаимопонимание называется *фасцинацией*.

Примером средства внушения является воздействие художественного произведения. Слово художника заставляет читателя реагировать так, как будто совершился самый факт, обозначенный словами. Наблюдается, как говорят психологи, эффект присутствия. Читатель при этом утрачивает представление о различии субъективного и объективного, снижается его критичность, что облегчает отождествление его с героем произведения. Кроме того, в художественном произведении в образной форме или в форме афоризма, пословицы, поговорки часто бывает обобщена какая-то психическая реальность или закономерность. Их используют, например, при оказании учащемуся психологической помощи или при обучении, когда необходимо конкретизировать ту или иную научную информацию, сделать ее интересной.

Чтение, как показывают высказывания испытуемых в тех исследованиях, где используются художественные тексты, стимулирует осмысление своего опыта. Вот несколько примеров, иллюстрирующих это осмысление. Младшие подростки после чтения одного из рассказов отвечали на вопросы: «Встречался ли ты с подобными случаями в жизни?», «Мог ли ты оказаться в компании таких ребят?». Среди ответов были, в частности, такие: «Нехотя признаюсь, и я поступал так, как эти ребята. У нас во дворе сушилось белье. Мальчишки порвали веревку. Я в этом

<sup>1</sup> Подобные приемы широко использовал Сократ в диалогах с собеседниками (Романова Р.Л. Психологический анализ техники сократической беседы // Психологическое воздействие на личность и группу. Иваново, 1989).

разбое не участвовал, но участвовал во многих других издевательствах. Но этот рассказ послужил мне уроком. И обещаю никогда не делать таких гадостей», «Да я бывала в компаниях таких ребят. Один раз я с подругами пошла рвать цветы у других людей... Я считаю, что мы поступали необдуманно и очень плохо...» (из исследования К.В. Гавриловец).

Обратимся к результатам нашего исследования. Контент-анализ ответов показал, что представления о роли поведения больного в выздоровлении изменились в положительную сторону у 85 % учащихся, причем у 23 % они сложились только после анализа содержания рассказа. Соответствующие суждения стали более категоричными и обобщенными. Если до тренинга многие отвечали кратко или в описательной форме, то после него дали более полные и развернутые ответы, употребляя безличные глаголы долженствования. Типичными были ответы: «Люди всегда должны верить в лучшее», «Никогда не надо сдаваться».

Выявленные изменения можно объяснить тем, что анализ рассказа стимулировал процесс идентификации учащихся с носителем установки на личную ответственность. Благодаря этому удалось восполнить недостаток собственных представлений, восстановить ранее пережитые чувства. Указанные изменения обусловлены, естественно, и тем, что был использован недирективный способ воздействия (чтение художественного произведения и его анализ), что ослабило действие механизмов самозащиты, которое почти всегда проявляется при воздействии на ребенка традиционными методами.

Эффективным оказалось выполнение упражнения «Мои достижения». 77 % учащихся назвали ряд достижений в своей жизни, которыми они гордятся. При этом испытуемые назвали и те факторы, которые определили успехи. Данное упражнение способствовало также воспроизведению таких ранее пережитых стенических чувств, как гордость, уверенность в своих силах и др. В высказываниях учащихся нередко встречались суждения следующего содержания: «Когда вспоминаю эти случаи, я вдруг возвращаю себе то состояние, которое испытывал тогда», «После таких воспоминаний лучше себя чувствуешь».

Успешность экспериментальной работы подтверждается следующими данными: средний уровень субъективного

контроля, измеренный через неделю с помощью методики Е.Ф. Бажина, в первой экспериментальной группе был выше, чем в контрольной, на 10,6 %; ситуативная тревожность во второй группе, определенная по шкале Ч. Спилбергера, снизилась по сравнению с доэкспериментальным измерением у 66,6 % учащихся.

Существенным результатом эксперимента, по нашему мнению, является то, что объяснение причин успешных поступков привело к обогащению иерархии факторов, с которыми испытуемые стали связывать достижения, к более полному осознанию роли собственных усилий и свойств своей личности. Так, по сравнению с опросом, проведенным до эксперимента, после него 70 % испытуемых назвали новые факторы, которые обусловили их достижения. На первое место они поставили собственное желание, целеустремленность, настойчивость, инициативность, трудолюбие, систематичность в работе и другие свойства личности. Осознание испытуемым новых факторов, которые обуславливают вообще достижения, несомненно способствовало закреплению их как детерминант поведения.

Таким образом, разработанные нами задания могут быть использованы для формирования и закрепления у детей когнитивного и эмоционального компонентов установки на личную ответственность за свое поведение. Анализ художественного произведения способствует более полному и глубококому осознанию зависимости между собственной активностью и личными успехами, упражнение «Мои достижения» – повторному переживанию положительно-го эмоционального опыта, и прежде всего стенических чувств. Подобное изменение знаний обычно предшествует изменению поведения человека, определяет выбор соответствующих его способов, а переживание стенических чувств усиливает активность.

В описанном исследовании были получены и другие факты, которые позволяют сделать ряд психолого-педагогических рекомендаций.

Так, ряд испытуемых испытывали явные трудности при воспроизведении своего прошлого, а 8 человек даже отказались от попытки вспомнить что-нибудь, мотивируя это тем, что у них нет хороших поступков: «Еще все впереди», «Может и были, но трудно вспомнить», «Не помню, не обратила внимания», «Затрудняюсь ответить, над этим

никогда не задумывалась, хорошие поступки были, но они забываются», «Я мало помню из своего детства и вообще все, что было год назад, у меня в очень смутном состоянии». После ссылки на затруднения некоторые из этих испытуемых все же вспомнили одно-два события. (По А. Адлеру, отрицание человеком наличия у него ранних воспоминаний указывает на неблагополучное детство.) Обнаружились различия и в содержании воспоминаний учащихся.

Описывая свои достижения, учащиеся называли соответствующие занятия и те области, где они имели место. Это были самые разнообразные занятия. Одни добились успеха в учении, другие – в художественной самодеятельности, спорте, третьи – в оказании помощи старикам, инвалидам, над которыми они осуществляли шефство.

Для многих источником гордости явились достижения в самовоспитании, когда в детстве удалось преодолеть боязнь темноты, в общении с незнакомыми людьми, при выступлении перед аудиторией. Каждый седьмой гордился тем, что спас или защитил голодного щенка или котенка (табл. 5).

Количественное распределение достижений по сферам их проявления было неравномерным, что, по-видимому, обусловлено существующей системой воспитания как в семье, так и в школе, расстановкой в ней акцентов.

Таблица 4

Сфера достижений, которыми гордятся учащиеся X–XI классов (N = 107)

| Сфера достижений  | Количество ответов |
|---|--------------------|
| Учение  | 43                 |
| Художественная самодеятельность   | 15                 |
| Спорт   | 12                 |
| Самовоспитание  | 24                 |
| Общение с соучениками   | 18                 |
| Помощь другим людям (шефство над ветеранами, помощь старикам, соученикам) | 41                 |
| Защита животных   | 18                 |
| Другие области  | 16                 |

Из табл. 5 видно, что только 43 учащихся (из 107) вспомнили свои достижения в учении. Если учесть, какое место в жизни старших школьников занимает учение, та-

кое число явно незначительно. Это может означать, что остальные учащиеся «не нашли себя» в учении. Большинство из них добились успехов в других видах деятельности, что, естественно, не могло не способствовать обогащению их положительного эмоционального опыта. Данный факт косвенно подтверждает ранее описанную нами закономерность: расширение круга деятельности является важным условием развития личности учащегося<sup>1</sup>.

Обнаружился и неожиданный факт: каждый третий испытуемый вспомнил лишь один поступок (или совершенное им дело), а 25 человек не смогли вспомнить ни одного поступка, которым они могли бы гордиться («Нет у меня таких поступков»). Данное обстоятельство, по-видимому, объясняется тем, что развитие стенических чувств учащихся редко является целью воспитательной работы учителей. Между тем данные чувства – основа успешного воспитания и обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Абрамова Г.С.* Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. Брест, 1993.
- Аникеева Н.П.* Психологический климат в коллективе / И.П. Аникеева. М., 1989.
- Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. М., 1986.
- Бобнева М.И.* Социальная норма и регуляция поведения / М.И. Бобнева. М., 1978.
- Кащенко Г.П.* Педагогическая коррекция / Г.П. Кащенко. М., 1992.
- Натанзон Э.Ш.* Трудный школьник и педагогический коллектив / Э.Ш. Натанзон. М., 1984.
- Орлов Ю.М.* Самопознание и самовоспитание / Ю.М. Орлов. М., 1987.
- Пергаменщик Л.А.* Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе / Л.А. Пергаменщик, И.А. Фурманов, А.А. Аладин [и др.]. Минск, 1992.
- Петровская Л.А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. М., 1982.
- Рабочая книга школьного психолога / под ред. В.И. Дубровиной. М., 1991.
- Рейнуотер Д.* Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом / Д. Рейнуотер; пер. с англ. М., 1992.
- Цзен Н.В.* Психотренинг. Игры и упражнения / И.В. Цзен, Ю.В. Пахомов. М., 1988.

<sup>1</sup> *Иващенко Ф.И.* Психология трудового воспитания. Минск, 1988. С. 94.

# Глава 9

## Особенности педагогического творчества

### 9.1. Общее понятие о творчестве

Под *творчеством* понимается деятельность по созданию новых и оригинальных продуктов, имеющих общественное значение. Такими продуктами могут быть машины, научные идеи, методы обучения и воспитания, произведения искусства, литературы и т.п.

Творчество — основной резерв совершенствования любой деятельности, в том числе воспитания. Настоящий педагог находится в постоянном творческом поиске: ежедневно ему приходится решать все новые и новые задачи — образовательные, воспитательные, организационные, коммуникативные. На одном из диспутов по поводу своей книги «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко рекомендовал: «И в педагогике нужно изобретать».

Побуждение к творческому поиску — его мотив — возникает не потому, что человеку хочется создать что-то оригинальное, новое. Само по себе такое желание — слишком слабый стимул и может привести только к оригинальничанью. Основными побуждениями к творческой деятельности являются потребность в созидании, любознательность, жажда знаний. Как выявлено в результате многих исследований, толчком к творчеству может стать испытываемая человеком неудовлетворенность существующим положением дел, осознание неэффективности работы старыми методами и возникшая на этой основе потребность изменить положение. В свою очередь, и неудовлетворенность, и личная потребность обусловлены общественной потребностью, «социальным заказом» практики (потребность в том или ином продукте, более экономном способе решения проблемы и т.д.). Осознав эту потребность и свои возможности (знания, умения, способности), человек пыта-

ется решить возникшие проблемы, пускается в путь за неизвестным.

Исходным материалом для творчества служат знания в той области, в которой создается что-либо новое. Поэтому малый их запас часто является помехой на пути реализации творческого замысла.

Основными психическими процессами, с которыми связано творчество, являются воображение и мышление. Благодаря воображению человек создает образ будущего продукта, его варианты, соотносит их с реальной действительностью, сочетает элементы прошлого, представляет их в действии. При этом он широко опирается на мышление: анализирует подходящие предметы, способы, выделяет из них отдельные части, которые потом объединяет, строит новые сочетания и связи.

Творческая деятельность обычно включает в себя постановку и решение многих последовательно связанных частных задач. Каждая такая задача представляет собой цель, пути достижения которой неизвестны. Решается она с помощью многочисленных проб (конечно, в уме), из которых только одна или несколько ведут к решению задачи. Причем часто приходится преодолевать привычные способы решения близких или внешне сходных задач. Человек то и дело прибегает к стандартным способам. Получаемый результат, как правило, состоит из элементов, уже существующих в действительности, но находятся они в новых, непривычных, неожиданных сочетаниях и связях. В этом и состоит новизна создаваемого продукта.

Еще недостаточно известно, какие механизмы лежат в основе процессов творчества, благодаря чему человеку удается выйти за пределы привычного, успешно реализовать новую идею, замысел именно в данный момент. По-видимому, основным таким механизмом является вдохновение — своеобразный подъем духовных сил человека, которое, по словам Н.Д. Левитова, «объективно выражается в усилении... творческой продуктивности, а субъективно переживается как особая готовность, внутренняя “мобилизованность” на создание творческих продуктов»<sup>1</sup>. При этом наблюдается исключительная концентрация внимания на объекте творчества, активизация наблюдательно-

<sup>1</sup> Левитов Н.Д. О психических состояниях. М., 1964. С. 234.

сти и мышления. Характерно, что названные процессы протекают на фоне эмоционального подъема, переживания таких состояний, как увлеченность, бодрость, уверенность в себе, чувство успеха-неуспеха и др. Наличие этого подъема отмечают почти все авторы, исследовавшие творческую деятельность.

Возникновение в процессе творчества стенических чувств – внутреннее условие высокой «производительности» упомянутых психических процессов.

Роль чувств в творчестве подчеркивается и в концепции белорусского психолога И.М. Розета, согласно которой одним из внутренних механизмов творческой деятельности является гипераксиоматизация, т.е. повышенная оценка удачной находки.

Другие, еще неизвестные науке механизмы творчества функционируют в сфере подсознания. Вероятнее всего, они связаны с теми звеньями психических процессов, которые не осознаются, а совершенствуются и закрепляются стихийно. Многие авторы отмечают, что новые решения часто приходят в голову неожиданно, как «озарение», после многих часов и даже дней какого-то неопределенного и невыразимого словами тяжелого самочувствия. Данное обстоятельство некоторые исследователи считали показателем того, что открытие или изобретение – это счастливая случайность, что человек, сделавший открытие, просто оказался в нужном месте в нужное время. На самом же деле изобретение, как и любое другое явление в природе, по словам Ж. Адамара – автора книги «Исследование психологии процесса изобретения в области математики» (М., 1970), не случайность, лишенная логики, каких-либо причин.

Психологи, изучавшие творческую деятельность, отмечают, что упомянутое озарение, как правило, появляется по истечении некоторого времени от начала поиска решения. Поэтому самое решение следует рассматривать как результат деятельности подсознания, т.е. скрытой работы мышления. Но «машину бессознательного», по словам А. Пуанкаре, в ход пускают предыдущие «сознательные усилия». Чтобы заставить «говорить» бессознательное, некоторые авторы, учитывая указанное обстоятельство, рекомендуют работать с перерывом после того, когда начинает казаться, что нет возможности продвинуться в решении той или иной проблемы.

К результатам бессознательной работы, по-видимому, относится и так называемый «побочный продукт» действий человека. По данным Я.А. Пономарева, в итоге выполнения сознательных действий, кроме прямого, осознаваемого, часто имеют место и побочные результаты. Они «складываются благодаря несущественным – с точки зрения действующего субъекта – особенностям конкретной ситуации». Психическое отражение этих результатов «при известных условиях может принимать участие в регуляции последующих действий (неосознанный опыт)». Как считает автор этой концепции, «такого рода “излишек” (побочный продукт и его психическое отражение) играет иногда весьма существенную роль в решении творческих задач». Роль неосознаваемого опыта возрастает, когда исчерпываются неправильные приемы решения задачи, но еще не гаснет поисковая доминанта. Я.А. Пономарев рекомендует:

При поиске творческих решений не следует избегать упрощений и, казалось бы, внешне малосодержательных ситуаций; не следует бояться выходить за пределы исходно намеченной области исследования хотя бы уже потому, что натолкнуться на интуитивное решение больше шансов, делая что-либо малопривычное<sup>1</sup>.

Преобразование побочного продукта в прямой, следовательно, является одним из механизмов творческой деятельности. Механизмами творчества, как показывает анализ материалов соответствующих научных конференций, считаются достаточно развитые рефлексивные процессы, понимаемые как осмысление и переосмысление субъектом своего опыта, способов решения творческих задач, осознание недостаточности и вызванный этим поиск новых способов, выдвижение новых гипотез и мысленная их проверка.

Исследованиями психологов установлено, что некоторые личные качества вполне определенно способствуют творчеству. Это прежде всего восприимчивость к новым идеям, творческая смелость, любознательность, наблюдательность, способность удивляться, преодолевать стереотипы, а также склонность к играм.

<sup>1</sup> Пономарев Я.А. К теории психологического механизма творчества // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М., 1990. С. 23.

Для выявления творческого потенциала учителя-воспитателя можно использовать опросник Г. Девиса (см. приложение IV), а для развития указанных выше свойств личности и самой способности к творчеству – упражнения из книги «Психогимнастика в тренинге» (под ред. И.Ю. Хрящевой. СПб., 2000. Ч. III).

## 9.2. Творчество в области воспитания

Изучение творчества в области воспитания – не самоцель. Сведения о том, как тот или другой новатор пришел к открытию, изобрел свой прием, методику, тактику воспитания и т.п., могут помочь другим воспитателям глубже понять технологию творчества, по-иному отнестись к своей деятельности.

Попытаемся обобщить имеющиеся в литературе данные об особенностях творчества в педагогике, а также проанализировать творческую деятельность А.С. Макаренко – выдающегося новатора в области воспитания, на счету которого немало педагогических открытий.

Как и в других видах деятельности, творчество в области воспитания предполагает наличие у человека способностей, мотивов, знаний и умений. Важную роль в творчестве играют воображение, интуиция, неосознаваемые компоненты умственной активности. Здесь речь пойдет только о мотивах, целях и способах, типичных для педагогического творчества.

*Мотивами* педагогического творчества являются внешние и внутренние побуждения. К первым относятся, например, постановка обществом перед школой новых задач, решить которые старыми методами не представляется возможным; неудовлетворенность существующим качеством обучения и воспитания. В последнем случае воспитатель осознает, что тех способов, приемов, средств воспитания, которые уже усвоены им, недостаточно. Это побуждает его к интуитивному поиску новых средств, способов и приемов или для какой-то конкретной ситуации, или для достижения более общих целей. Внутренними побуждениями являются интерес и любовь к детям, потребность в созидательном труде, в реализации своих способностей, в самовыражении. Не случайно многие авторы

подчеркивают: без любви к детям педагог вообще не состоится. Только при сочетании внешних и внутренних мотивов возможно педагогическое творчество.

*Целью* творческих исканий ученого или педагога-новатора в области воспитания школьников может быть совершенствование любого его звена, если оно содержит какое-либо противоречие, разрешение любой педагогической проблемы, создание новой системы воспитания. В качестве примеров актуальных целей в современной школе следует назвать гуманизацию взаимодействия педагога с детьми, психологические предпосылки сотрудничества педагога с учащимся, установление и поддержание с ним психологического контакта, совершенствование способов психологического воздействия, развитие учащегося как субъекта воспитания себя, разработка развивающей ситуации как целостной социально-культурной структуры.

Как показывают исследования творчества в различных областях науки, искусства, техники, *способы* создания нового одни и те же. Различия наблюдаются только в том, с каким «строительным материалом» имеют дело. Основными способами обычно являются выдвижение и проверка гипотез с помощью реального или мысленного эксперимента, использование аналогии (перенос идей из других областей деятельности), агглютинация представлений об объектах, их частях. Кроме этих способов существуют и другие. В основе всех способов лежат разные виды анализа и синтеза. Примеры использования некоторых из названных способов в области воспитания приведены ниже.

Результатом педагогического творчества может быть создание новой идеи или теории, позволяющей уточнить цели самого воспитания, сделать обозримым большое количество фактов.

Примером новой в свое время педагогической идеи, которую выдвинул и пытался реализовать в своем «Новом институте для образования характера» английский социалист-утопист Р. Оуэн, был идеал воспитания всесторонне развитой личности и соединения обучения с производительным трудом.

Педагогическим изобретением следует считать новый вид обучения, представляющий собой оригинальную систему методов и средств. Примером могут быть разработанные советскими педагогами и психологами такие виды

обучения, как поэтапное формирование умственных действий и понятий, проблемное, программированное, групповое и дифференцированное обучение. Вместе с ними появились и дополнительные возможности для развития личности ребенка.

Научным открытием являются установленные К. Роджерсом условия гуманизации любых межличностных отношений: безоценочное позитивное принятие другого человека, активное слушание его и конгруэнтное (адекватное, подлинное и искреннее) самовыражение в общении с ним. Эти условия положены в основу разработанного ученым и его последователями и ныне широко известного личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании.

Наиболее явно творчество учителя проявляется в конструировании воспитательной среды, организации культурного окружения (А.С. Макаренко). Обычно в книгах, учебниках среда представлена стабильной, изменяется только метод воспитания как один из ее элементов. Сторонники деятельностного подхода, например, когда рекомендуют с воспитательной целью включать ребенка в деятельность, говорят о ней так, как будто она приспособлена для решения воспитательных задач. Еще Л.С. Выготский писал, что «единой среды не существует в действительности» (имеется в виду социальная среда как совокупность человеческих отношений). Примером конструктивного подхода могут быть следующие педагогические находки.

В романе А.С. Макаренко «Флаги на башнях» описана такая ситуация.

Игорь Чернявин, воспитанник колонии, обидел воспитанницу Оксану Литовченко. Об этом узнал заведующий колонии. Чтобы побудить Игоря к осознанию неуместности своего поступка, утром заведующий пишет ему письмо: «Прошу тебя сегодня вечером, после сигнала «спать» прийти ко мне поговорить. А. Захаров». Воспитанник весь день бродит по парку, по двору, по клубу, ведет «разговор» с самим собой, тревожится, успокаивает себя, задает себе вопрос, что с ним сделает Захаров. Заведующий только спросил: «Я тебе должен что-нибудь говорить, или ты сам все понимаешь?», а после положительного ответа еще раз спросил: «Значит, завтра ты сделаешь все, что нужно?» Игорь пообещал, что будет просить прощения.

Самое удивительное в этой находке то, что воспитатель, учтя возможности воспитанника, сумел включить в сло-

жившуюся ситуацию новый, чисто психологический элемент – внутренний диалог воспитанника и побудить его к самостоятельному поиску выхода из нее.

Второй пример взят из книги В.А. Сухомлинского «Как воспитать настоящего человека».

Пионерской дружине дали путевку в республиканский пионерский лагерь. Совет дружины передал путевку лучшему отряду – пятиклассникам. На сборе отряда пионеры решили послать в лагерь Юру – активного, усидчивого, трудолюбивого мальчика. Провожая товарища в дорогу, дети просили купить цветочных семян. Дали деньги, вручили даже конверт, в который надо уложить семена и выслать. Юра пообещал выполнить поручение; ему тоже хотелось, чтобы Уголок красоты, который создается в каждом отряде, у них был самый лучший.

Поехал – и забыл о своем обещании. Можно было написать грозное письмо, напомнить о пионерской чести... Можно было сделать все это достойным коллектива... Но учитель сделал по-другому. Он написал Юре: «Семена, которые ты выслал нам сразу же по приезде в лагерь, мы получили. Вот видишь, какой хороший конверт мы склеили: ни одно семечко не потерялось. Мы посадили их в холодную почву, весной появятся всходы. Большое спасибо тебе, Юра, за то, что ты сдержал свое обещание». Эти слова оказались сильнее упреков и предупреждений. Юра устыдился собственного легкомыслия и пустозвонства. Он сразу же прислал семена. Дети думали: молодец Юра, не забыл обещания. После возвращения Юры из пионерского лагеря все заметили в нем перемену: мальчик стал скромнее, сдержаннее, проявлял больше чуткости к интересам и желаниям других людей.

Здесь, как видим, в объективно сложившуюся ситуацию тоже включены новые элементы: один предметный – письмо с вымышленным содержанием, второй психологический – переживание стыда. Общим для обеих воспитательных ситуаций является то, что в них оригинально задействованы внутренние резервы подростков. Кроме того, и это самое главное, в обеих ситуациях воспитанники не пассивны, а выступают как субъекты самоизменения.

К творческой продукции, по мнению белорусского психолога И.Г. Фомичевой, следует относить и педагогические решения. Она выделяет три вида таких решений:

- 1) содержательно-целевые;
- 2) организационно-методические;
- 3) ситуативные.

Первые связаны с изменением учебных программ, учебников, с переосмыслением имеющейся базовой модели урока. Организационно-методическим решением является выбор тактики работы в сильном и слабом классе. Последний вид решений принимается в новых и непредвиденных ситуациях, особенно в тех, выходы из которых неравнозначны.

По Н.В. Кузьминой, творчество учителя проявляется в том, что он проектирует личность ученика, принимает самостоятельные решения в неожиданных ситуациях, строит учебный процесс в соответствии с особенностями детей.

Особенность этого проектирования составляет то, что оно тесно связано с творчеством учащегося. Ведь по сути деятельность и поведение ученика и планируются, и организируются как творческие. Наиболее заметно творчество ученика выступает при проблемном обучении, а также при решении задач на саморазвитие. В.А. Кан-Калик был прав, когда писал:

Педагогическое творчество необходимо рассматривать как сложное взаимодействие двух постоянно взаимодействующих процессов: творческого процесса педагога и творческого процесса ученика<sup>1</sup>.

Одной из детерминант, творящих личность учащегося, является личный пример учителя. Его влияние реализуется не только через непосредственное взаимодействие с учащимися, но и через косвенное, «неявное» общение, когда учитель воспроизводит себя как личность в тоне, силе, модуляции, темпе речи, в страсти, которая стоит за этой речью. В исследовании В.А. Петровскому удалось, например, зафиксировать влияние на учащегося такого значимого качества учителя, как его личностная вариативность, гибкость, т.е.:

...способность легко отказываться от несоответствующих ситуации или задаче средств деятельности, приемов мышления, способов поведения и т.д. и выработать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной при неизменных целях и идейно-нравственных основаниях деятельности<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. Грозный, 1976. С. 37.

<sup>2</sup> Петровский В.А. Личность в психологии. Ростов н/Д, 1996. С. 463.

В проведенных им экспериментах с учащимися VIII-X классов влияние учителя с высокой личностной вариативностью на учащихся проявилось в повышении положительных сдвигов в результатах выполнения тестов Д. Гилфорда (нетривиальные ответы), А.А. Леонтьева (ассоциативный словарь), С.А. Будасси (образ Я, «идеал») и др. По мнению В.А. Петровского, выявленные изменения под влиянием только присутствия во время эксперимента вариативного учителя объясняются «актуализацией следов индивидуально-специфического влияния, оказанного ранее исследуемым учителем на испытуемых»<sup>1</sup>. Поскольку эти изменения происходили за пределами непосредственного взаимодействия с учителем, они свидетельствуют об идеальной представленности учителя в учениках.

Как показано в исследованиях С.В. Кондратьевой, К.В. Вербовой, П.А. Ковалевского, творчество учителя отчетливо проявляется в его социально-перцептивной деятельности. Собственно творческим продуктом в этой сфере является «открытие» учителем индивидуальности ученика, т.е. его неповторимого своеобразия как индивида, субъекта и личности» (С.В. Кондратьева). Познание этого своеобразия достигается путем рефлексирования своего мнения об ученике с помощью следующих действий:

...Прогнозирование развития личности ученика, выдвижение гипотез о скрытых целях и мотивах поведения, проектирование личности, выявление причинно-следственных связей в поведении. Кроме того, используются уточнение (своего мнения о детях)... вопрос (самому себе)... сомнение и прослеживание динамики взаимоотношений с учеником<sup>2</sup>.

Установлено, что творческая педагогическая перцепция отличается от нетворческой, стереотипной более высоким уровнем развития рефлексии и направленностью на личностный рост ученика. Для учителя с высоким уровнем творчества в познании детей характерны тенденция видеть в ученике активного субъекта учебно-воспитательного процесса, преодоление объектной направленности в его восприятии.

<sup>1</sup> Петровский В.А. Личность в психологии. Ростов н/Д, 1996. С. 471.

<sup>2</sup> Кондратьева С.В. Педагогическая и возрастная психология. Тексты лекций. Гродно, 1996. С. 43.

Творчество учителя в социально-перцептивной деятельности, по данным П.А. Ковалевского, в высокой степени обусловлено гуманистическими мотивами и высоко-развитой энергетической функцией этих мотивов<sup>1</sup>. Такой учитель проявляет большие усилия для осмысления поведения и деятельности учеников, перепроверки своих представлений о них.

Открытие индивидуальности ученика, естественно, дает возможность учителю выбрать наиболее оптимальный для данного ученика метод воздействия или распознать такой метод (как наиболее подходящий) среди тех методов, о которых он прочел в очередной статье по психологии, педагогике или методике.

С каким «строительным материалом» имеет дело педагогическое творчество? Это, прежде всего, руководящие идеи и принципы, понятия и их системы, гипотезы, психологические и педагогические зависимости. Примерами таких систем понятий являются знания об интересах, способностях, чертах характера и других особенностях детей того или иного возраста, о закономерностях формирования личности, о способах оптимального педагогического воздействия, о закономерностях общения. В качестве иллюстрации научной гипотезы можно привести предположение о существовании «эффекта Пигмалиона», т.е. зависимости между ожиданиями учителей, с одной стороны, и мотивацией учения и представлениями учащихся о себе, с другой.

Гипотезы, в свою очередь, вырабатываются на основе ранее приобретенных знаний, правил, их переноса в новые условия, а также на основе наблюдаемых фактов. Действуя в соответствии с гипотезой, исследователь проявляет ситуацию, обнаруживает ее промежуточные звенья и те скрытые связи, в которых находятся элементы ситуации. Проверка гипотезы проводится логикой фактов – или с помощью наблюдения, или через проведение эксперимента (мысленного или реального). Не оправдавшаяся гипотеза заменяется другой. В конце концов обнаруживается возможность сформулировать рабочее понятие или принцип решения педагогической задачи.

<sup>1</sup> Ковалевский П.А. Творчество в процессе познания учителем ученика: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Минск, 1996. С. 3.

сотворчество. Ученому предоставляется возможность внедрить на практике свои рекомендации, накопить новые научные факты, а учителю – теоретически осмыслить свой опыт, свои находки. В конечном счете обогащается и педагогическая наука, и школьная практика.

Творческое обновление содержания и способов воспитания нередко обуславливается появлением новых научных знаний. Например, накопленные психологами и педагогами данные о развитии личности ребенка побудили к пересмотру взгляда на него только как на объект работы воспитателя<sup>1</sup> и стимулировали исследования его как субъекта обучения и воспитания. Это был, несомненно, прорыв в педагогике и психологии. Теперь уже любое определение воспитания в том или ином виде включает в себя указание на деятельность воспитанника, под влиянием которой он изменяется.

### 9.3. Творчество А.С. Макаренко в области воспитания

Оригинальность и общественная значимость вклада А.С. Макаренко в теорию и практику воспитания общепризнаны. Им сформулированы важнейшие принципы взаимоотношений воспитателя с детьми, теория перспективных линий, предложены многие приемы, методы и тактики педагогического воздействия на воспитанника и стимулирования тех или иных психических состояний, выдвинута идея о необходимости «материализации» педагогики и др.

Опираясь на имеющиеся в психологии данные о творчестве в технике, науке и других областях, на немногочисленные высказывания А.С. Макаренко по поводу собственных концепций, методов и приемов, попытаемся проанализировать ряд его изобретений, выяснить некоторые особенности его творчества.

Важнейшей целью его творческих исканий, как он об этом сам неоднократно заявлял, была гуманизация воспи-

<sup>1</sup> На ограниченность такого взгляда неоднократно обращал внимание А.С. Макаренко. Например, в одной из лекций для родителей он говорил о необходимости в каждой работе воспитывать у детей «умение не только смотреть и слушать, но и желать, хотеть, добиваться, стремиться к победе, преодолевать препятствия, втягивать товарищей и младших детей».

тания, новое, в отличие от старой школы, отношение к человеку. Руководствуясь этой идеей и учитывая цели воспитания, А.С. Макаренко сформулировал новый принцип воспитания: «Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему».

Новизна этого принципа состоит в сближении двух, на первый взгляд трудносовместимых, воспитательных воздействий, которые до А.С. Макаренко чаще применялись порознь. Как показала практика, применение данного принципа ведет к тому, что воспитательная работа, по словам А.С. Макаренко, «начинает принимать строгие и четкие организационные формы». Сочетание названных действий давало новое качество, в частности, уберегало воспитателя от крайностей и в предъявлении требований (чрезмерная строгость, авторитарность, придирчивость), и в проявлении уважения (всепрощение, примиренчество, панибратство).

Конечно, о воспитательном значении и требовательности, и уважения к человеку в педагогике было известно давно. Но многие воспитатели на практике каждое из этих воздействий в отдельности считали как достаточное, а оба вместе – как несовместимые. Одни были убеждены в большей действенности требований, другие – уважения. Вследствие этого деятельность и тех и других воспитателей не всегда была эффективной.

Почему в названном принципе соединены как раз эти тезисы – о высокой требовательности и об уважении к личности? К сближению их А.С. Макаренко, по-видимому, побудили экстремальные условия работы. Как известно, ребенок далеко не всегда готов принять требования взрослого. Еще менее готовы к этому педагогически «запущенные» дети: они неконтактны, к взрослым относятся с недоверием. Приходилось искать пути к сердцу ребенка, способы снятия указанного недоверия. В выборе этих путей педагогу помогло обращение к автобиографическим произведениям М. Горького. А.С. Макаренко писал А.М. Горькому:

Ваша исключительная вера в человека, нечто единственное во всей всемирной литературе, помогает и нам верить в него<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Пед. соч.: в 8 т. М., 1984. Т. 4. С. 200.

Важным своим творческим достижением А.С. Макаренко считал установление в колонии сознательной дисциплины, в которой удалось соединить «полную сознательность» воспитанника с новой «внешней формой», культурой, не допускающей «разногласий... проволок, болтовни»<sup>1</sup>.

Объединить эти две идеи, как их называл А.С. Макаренко, удалось только после того, как была осмыслена недостаточность дисциплины послушания, господствовавшей в дореволюционной школе. Понимание дисциплины как послушания, как условия хорошей работы долго являлось приоритетным и в нашей школе. В соответствии с этим формирование дисциплинированной личности осуществлялось главным образом путем упражнений в послушании. Но с помощью одного послушания, как писал А.С. Макаренко, нельзя воспитать настоящего гражданина. Поэтому он предложил более широкое понимание дисциплины, для формирования которой требовались более адекватные пути, другие способы. Анализируя свой опыт, «переболев» этой проблемой, он пришел к выводу о необходимости соединения воздействия на сознание с практическим формированием внешней и внутренней культуры поведения, включая в последнюю совершение индивидом поступков, соблюдение им режима, различных норм и правил коллективной жизни.

Реализуя обе идеи в единстве легче избежать крайностей в воспитании: перехода дисциплинирования в свою противоположность – в дрессировку, голое принуждение, а воздействия на сознание – в одно просвещение. Вот что писал А.С. Макаренко по этому поводу:

Я не представляю себе хорошей дисциплины, если в ней будет одно сознание. <...>... Такая дисциплина всегда будет иметь склонность обратиться в ригоризм. Она будет рассудочной, постоянно будет ставиться вопрос в отношении того или другого поступка, будет постоянное раздвоение, как поступить: так или не так... Она изменит нормы в любом коллективе и всегда в конечном счете будет представлять цепочку споров, проблем и нажимов. Но... дисциплина, основанная на технической норме, всегда имеет склонность обратиться в слепое повиновение, механическое подчинение одному управляющему лицу<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Пед. соч.: в 8 т. М., 1984. Т. 4. С. 258.

<sup>2</sup> Там же. С. 257.

Таким образом, концепция А.С. Макаренко о сознательной дисциплине явилась следствием творческой переработки самого понятия дисциплины и сближения воздействия на сознание воспитанника с организацией опыта соответствующего поведения.

Как в сочетании требовательности с уважением, так и в этом случае подразумевается соблюдение меры, точнее, контроль нежелательных эффектов воспитательного воздействия. Ведь любой педагогический прием или метод имеет ограниченную зону, в которой он вызывает положительный эффект, а за пределами ее, наоборот, стимулирует появление противоположных результатов. По-видимому, такой диалектический подход к конструированию педагогических принципов является типичным.

В основе создания обоих принципов лежит один и тот же способ творчества – *агглютинация* (синтез различных частей). Новое рождается при помощи соединения различных педагогических идей или педагогических воздействий.

А.С. Макаренко в своей деятельности, как показывает анализ, использовал и другой прием формирования новых педагогических идей – *аналогию*, в основе которой лежат ассоциации по сходству. Это сходство А.С. Макаренко увидел между такими внешне заметно различающимися видами деятельности, как воспитание и производство.

В «Педагогической поэме» почти вся глава «У подошвы Олимпа» посвящена очной и заочной дискуссиям автора с постулатами современной ему педагогики, размышлениям о педагогической технике, о том, как воспитывать, как сделать процесс воспитания более управляемым. Там есть такие строки:

А я чем больше думал, тем больше находил сходства между процессами воспитания и обычными процессами на материальном производстве, и никакой особенно страшной механистичности в этом сходстве не было<sup>1</sup>.

И далее, говоря об этой аналогии, он уточняет мысль о том, что «многие детали в человеческой личности и в человеческом поведении» требуют:

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Пед. соч.: в 8 т. М., 1984. Т. 3. С. 391.

...скрупулезной осторожности и точности... Для многих деталей необходимы... сложные специальные приспособления, требующие большой изобретательности и полета человеческого гения. А для всех деталей и для всей работы воспитателя нужна особая наука<sup>1</sup>.

Смелость и оригинальность суждений А.С. Макаренко о сходстве процессов воспитания с процессами в материальном производстве очевидны, так как не только в 20–30-е гг. XX в., но и сегодня практика воспитания часто строится в отрыве от того, что накоплено в других видах деятельности – игровой, учебной, трудовой.

Благодаря сопоставлению и сравнению процессов воспитания с процессами производства более зримыми стали «детали и части» в работе воспитателя, пробелы в традиционной работе с детьми. В той же главе А.С. Макаренко констатирует:

...У нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка... Почему в технических вузах мы изучаем сопротивление материалов, а в педагогических не изучаем сопротивление личности, когда ее начинают воспитывать?<sup>2</sup>

Насколько актуальным является вопрос о «сопротивлении материалов», видно из того, что в сегодняшней психологии изучению его уделяется значительное внимание. Мы имеем в виду проблему психологических барьеров в общении педагога с детьми, те стереотипы, которые складываются у детей при восприятии и понимании воспитателя и часто выступают как помеха во взаимодействии их с воспитателем.

А.С. Макаренко не ограничился констатацией сходства между процессами воспитания и процессами производства. Он пошел дальше: разработал теорию соединения воспитания с производительным трудом, в своей воспитательной работе сделал труд главным средством формирования личности.

Важным результатом обращения А.С. Макаренко к процессам производства явилось совершенствование педа-

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Пед. соч.: в 8 т. М., 1984. Т. 3. С. 391.

<sup>2</sup> Там же.

гогической техники (по-видимому, он первый ввел в обиход этот термин), поиск тех «станков», на которых, по его словам, можно «обтачивать крепежные части» важнейших человеческих атрибутов.

Обратимся теперь к такой находке А.С. Макаренко, как использование в воспитании элементов игры (строй, салют, знамя, условные сигналы, военная терминология и др.). В чем новизна этого «изобретения», ныне уже ставшего обязательной традицией любого детского коллектива? По нашему мнению, она состоит в том, что реализация целей воспитания впервые осуществлялась, и притом успешно, нетрадиционными, но привлекательными для детей средствами. Благодаря этому воспитание приобретало форму сотрудничества, решение его задач требовало и от воспитателя, и от воспитанников гораздо меньше усилий, чем реализация их традиционными средствами. Ведь игра — самая близкая ребенку стихия, она является источником многих положительных эмоций. А.С. Макаренко так объяснял эффективность игр в детском коллективе:

Детский коллектив неиграющий не будет настоящим детским коллективом... Если я буду только приучать, требовать, настаивать, я буду посторонней силой, может быть, полезной, но не близкой. Я должен обязательно немного играть<sup>1</sup>.

Привнесение элементов игры в воспитание для многих его современников, в том числе для ученых-педагогов, было настолько новым, непривычным, что вызвало с их стороны настоящее сопротивление, бросание в него «кирпичами», как говорил сам А.С. Макаренко.

Следует отметить, что достоинства игры как средства развития ребенка интуитивно чувствовали многие педагоги. Более того, были попытки создать, по выражению Гегеля, «играющую педагогику», но они не получили своего развития. Гегель не смог усмотреть в этих попытках рациональное зерно, считая такую педагогику «совершенным извращением дела», так как она, по его словам, «серьезное хотела бы преподнести детям под видом игры». Он писал, что такая педагогика

...предъявляет к воспитателям требование, чтобы они спустились до уровня детского понимания своих учеников, вместо

---

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Пед. соч.: в 8 т. М., 1984. Т. 4. С. 200.

того чтобы детей поднять до серьезного дела. Это играющее воспитание может для всей жизни мальчика иметь то последствие, что он на все станет смотреть с пренебрежением<sup>1</sup>.

Из истории известно, что элементы игры в педагогическую практику белорусских и украинских школ XVII в. вносил школьный театр. Симеон Полоцкий, высоко оценивая роль игры в процессе обучения и воспитания, уже в молодом возрасте (чуть старше 20 лет) написал пьесу «Вирши в Великий Пяток при выносе плащаницы». Я.А. Коменский отмечал:

...Нет более действенного средства для того, чтобы превратить умственную лень и пробудить дух... Эти забавы ведут к серьезным целям<sup>2</sup>.

По-видимому, в своем творчестве А.С. Макаренко опирался и на упомянутый выше опыт использования театральных представлений в целях воспитания. Но, в отличие от своих предшественников, он пошел дальше: не просто использовал игру, а преобразовал ее в эффективное средство реализации воспитательных задач.

Кроме прямого запроса практики воспитания, к описанному «изобретению» А.С. Макаренко побудила, как он сам отмечал, необходимость как-то скрасить трудную и довольно бедную жизнь колонистов, внести в нее «эстетическое прибавление».

Творчество А.С. Макаренко оказало большое влияние на формирование новой педагогики, которую успешно развивают в наши дни учителя-новаторы. Однако протекало это творчество нелегко. В своих работах и переписке А.С. Макаренко неоднократно упоминает о сложившихся в педагогике ошибочных взглядах, догмах, о косности «педагогических мыслителей» и «олимпийцев», их паническом отношении к новому, о настоящем сопротивлении его новаторским попыткам. Приходилось постоянно убеждать, доказывать, спорить, преодолевать педагогическую самоуверенность. Преодоление внутренних и внешних препятствий осложнялось тем, что эффективность предла-

<sup>1</sup> Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа. М., 1977. С. 86.

<sup>2</sup> Цит. по: Софронов Н.А. Поэтика славянского театра XVII-XVIII вв. М., 1981. С. 35.

гаемого подхода, полезность выдвигаемой идеи могли быть выявлены только на практике и в течение длительного времени.

А.С. Макаренко подолгу вынашивал и выверял на практике свои методические находки. В одной из докладных записок он писал, как много ему пришлось «передумать, перепробовать»:

Работа состоит из непрерывного ряда многочисленных операций, более или менее длительных, иногда растягивающихся на год, иногда проводимых в течение двух-трех дней, иногда имеющих характер молниеносных действий, иногда имеющих, так сказать, инкубационный период, когда накапливаются потенциальные силы для действия, а потом оно вдруг приобретает характер открытий<sup>1</sup>.

Здесь были упомянуты далеко не все «изобретения» А.С. Макаренко, но и сказанное убедительно свидетельствует, что его деятельность является поучительным примером подлинного творческого отношения к воспитанию подрастающего поколения. Анализ его педагогических изобретений показывает, что создание совершенно нового в области воспитания во многом сходно с творчеством в других видах деятельности: оно совершается из тех побуждений и теми же способами, что и в науке и технике. В заключение можно сделать следующие выводы.

Мотивы творчества в области воспитания и используемые в нем способы во многом сходны с мотивами и способами творчества в других видах деятельности. Его специфику составляет ведущая роль гуманистических мотивов в творчестве воспитателя.

Творчество в этой области представляет собой взаимодействие двух субъектов: воспитателя и учащегося. Творческое самочувствие педагога так или иначе опосредовано творческим самочувствием ученика.

«Строительным материалом» в творчестве ученого или педагога-новатора являются в основном знания о закономерностях развития психики ребенка, его индивидуальных и возрастных особенностях, а также знания о закономерностях общения.

---

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Пед. соч.: в 8 т. М., 1984. Т. 1. С. 122.

## ЛИТЕРАТУРА

*Адамар Ж.* Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Ж. Адамар. М., 2001.

*Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. М., 1987.

*Иващенко Ф.И.* Практикум по методологии психологического исследования / Ф.И. Иващенко. Минск, 2003.

*Кан-Калик В.А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Кан-Калик. Грозный, 1976.

*Ковалевский П.А.* Понимание учителем учащихся как творческий процесс // Адукацыя і выхаванне. 1994. № 6. С. 50–56.

*Кондратьева С.В.* Педагогическая и возрастная психология. Тексты лекций: в 3 ч. Ч. 2. Психология учителя / С.В. Кондратьева. Гродно, 1996.

*Пономарев Я.А.* К теории психологического механизма творчества // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М., 1990.

Творчество и педагогика: материалы Всесоюзной научно-практической конференции. Секция IV. Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексия. М., 1988.

*Шевырев А.В.* Технологии творческого решения проблем (эвристический подход), или Книга для тех, кто хочет думать своей головой / А.В. Шевырев. Белгород, 1995.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Воспитание – один из сложнейших видов деятельности, ибо его объектом является личность другого человека. Поэтому воспитателю нелегко сформулировать текущие цели, выбрать оптимальные средства, установить тесный контакт с ребенком, вовлечь его в созидание самого себя. В сегодняшней школе существенно меняются содержание и формы обучения и воспитания. Мы имеем в виду их дальнейшую гуманизацию, которая предполагает отказ от авторитарных методов воспитания, замену их подлинным сотрудничеством воспитателя и ребенка. В связи с этим, естественно, возрастают требования к личности педагога, его мастерству, педагогической культуре.

Психологический аспект воспитания труднее всего поддается контролю и, следовательно, таит в себе немало резервов. В данном пособии воспитание рассматривается как сотрудничество, которое должно строиться на основе диалога. Сложность такого воспитания состоит в том, что учащийся часто бывает не готов к активному участию в нем. У учащегося еще необходимо сформировать потребность в саморазвитии себя, способность самостоятельно ставить перед собой соответственные цели, умение воздействовать на самого себя, с чем сегодняшняя школа пока не справляется и к чему вуз еще слабо готовит педагога как воспитателя. В учебные планы школы уже давно пора включить психологию.

Внутренний мир ребенка – его потребности, ценности, интересы, ожидания – важнейший ориентир для воспитателя, и поэтому изучение внутреннего мира ребенка и внимательное к нему отношение – постоянная задача педагога. В связи с этим в пособии рассмотрены основные методы изучения личности воспитуемого, показано, что может дать воспитателю обращение к исследовательским методикам.

Большие резервы воспитания кроются в коллективе, членом которого является учащийся. Поэтому в пособии подробно описаны развивающие возможности коллекти-

ва, показано, как обеспечивается в нем реализация индивидуальности учащегося.

Использование этих и других резервов во многом зависит от педагога-воспитателя. В книге на ряде примеров показаны особенности творчества в области воспитания, в частности, описаны такие приемы создания новых педагогических идей, как комбинирование приемов воспитания, благодаря чему они взаимно обогащают друг друга и в то же время нейтрализуют их недостатки, и прием аналогии.

Конечно, многие психологические вопросы воспитания остались за пределами данного пособия, главным образом из-за слабой разработанности их в психологии. Назовем только два из них, чтобы привлечь к ним внимание и исследователей, и воспитателей-практиков: совершенствование саморегуляции поведения ребенка и формирование духовных потребностей.

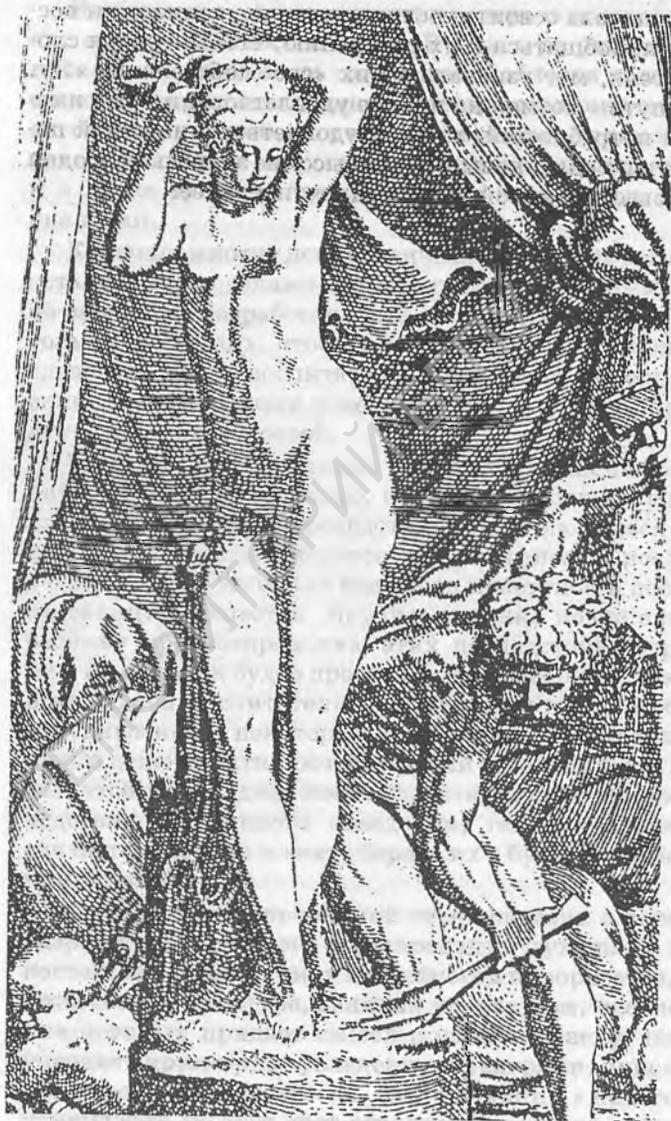
Значение саморегуляции для предотвращения отклонений в поведении очевидно, но пути ее развития еще мало известны. Пагубные последствия отклоняющегося поведения даже взрослый человек часто осознает в последнюю очередь, после того, как совершен проступок и последовали санкции общества. Научить ребенка почти автоматическому прогнозированию этих последствий, переживанию их так, как будто проступок уже совершен, — важнейшая задача воспитателя в работе с детьми, особенно с «трудными». В некоторых американских школах с этой целью даже практикуют экскурсии школьников в... тюрьмы, чтобы нагляднее показать детям чужие ошибки, последствия преступного поведения, так как справедливо считается, что это может уберечь их в будущем от нарушения законов.

С предыдущей проблемой тесно связана и тоже мало разработана проблема формирования духовных потребностей. Мы имеем в виду потребности в творчестве, труде, физической культуре, занятии искусством, удовлетворение которых придает смысл жизни человеку, помогает упредить чрезмерное увлечение телеиграми, пристрастие к алкоголю и наркотикам. Рекомендации в педагогике и психологии на этот счет ограничиваются главным образом требованием учитывать уже имеющиеся у ребенка потребности.

В литературе обсуждаются два пути развития духовных потребностей. Первый путь состоит в том, что человек должен сначала освоить соответствующие ценности и постепенно приобщаться к их созиданию, чтобы, говоря словами Гегеля, мог узнавать в них «свое собственное «Я»». Другой путь – возможно полное удовлетворение уже имеющихся потребностей, так как удовлетворение одной потребности рождает новые, более высокие запросы. Сегодня еще неизвестно, какой путь предпочтительнее.



ПРИЛОЖЕНИЕ 1



“Пигмалион”. Офорт (по Ф. Приматиччо). Мастер L.D. Ок. 1545 г.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### СТАДИИ РАЗВИТИЯ МОРАЛЬНЫХ СУЖДЕНИЙ ПО Л. КОЛБЕРГУ

| Уровень                      | Стадия | Возраст (годы) | Основания морального выбора   | Отношение к идее самооценности человеческого существования   |
|------------------------------|--------|----------------|---|--|
| 1                            | 2      | 3              | 4   | 5  |
| Преко-<br>венци-<br>ональный | 0      | 0-2            | Делаю то, что мне приятно   | -  |
|                              | 1      | 2-3            | Подчиняюсь правилам, чтобы избежать наказания   | Ценность человеческой жизни смешивается с ценностью предметов, которыми этот человек владеет                             |
|                              | 2      | 4-7            | Делаю то, за что меня хвалят; совершаю добрые поступки по принципу «Ты - мне, я - тебе»                                     | Ценность человеческой жизни измеряется удовольствием, которое ребенку доставляет этот человек                            |
| Конвенци-<br>ональный        | 3      | 7-10           | Поступаю так, чтобы избежать неодобрения, неприязни ближних, стремлюсь быть (слыть) «хорошим мальчиком», «хорошей девочкой» | Ценность человеческой жизни измеряется тем, насколько этот человек симпатизирует ребенку                                 |
|                              | 4      | 10-12          | Поступаю так, чтобы избежать неодобрения авторитетов и чувства вины; выполняю свой долг; подчиняюсь правилам                | Жизнь оценивается как сакральная, неприкосновенная в категориях моральных (правовых) или религиозных норм и обязанностей |

| 1                 | 2 | 3        | 4  | 5   |
|-------------------|---|----------|--|---|
| Постконвенционный | 5 | После 13 | Поступаю согласно собственным принципам, уважаю принципы других людей, стараюсь избежать самоосуждения | Жизнь ценится и с точки зрения ее пользы для человечества, и с точки зрения права каждого человека на жизнь |
|                   | 6 | После 18 | Поступаю согласно общечеловеческим, универсальным принципам нравственности                             | Жизнь рассматривается как священная с позиции уважения к уникальным возможностям каждого человека           |

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ УСТАНОВКИ НА ЛИЧНУЮ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

(для школьных психологов и учителей)

Проживание в зоне, загрязненной радиацией, предъявляет к человеку повышенные требования к заботе о своем здоровье, к его собственной активности. В связи с этим рекомендуется стимулировать понимание детьми необходимости такого поведения, тесной зависимости между собственной активностью, старанием, настойчивостью, с одной стороны, и достижением успехов, с другой. Также важно систематически обогащать положительный эмоциональный опыт учащихся. Как показали исследования, этот опыт у многих учащихся, особенно связанный с учением, невелик.

Для решения данных задач рекомендуется использовать (на классном часе или на соответствующих уроках) следующее.

1. Психотренинг с помощью анализа художественных, биографических произведений (или отрывков из них), в которых в наглядной форме показано, как установка человека на личную ответственность помогает ему выйти из трудной жизненной ситуации, добиться высоких результатов. Чтобы этот анализ стимулировал отождествление себя с литературным героем, был лично направлен, чтение завершается заданием ответить примерно на такие вопросы: «Что помогло герою «преодолеть самого себя», победить свою слабость, освободиться от недостатка?», «Что полезного для себя ты узнал из этого произведения?».

2. Проведение упражнения с целью воссоздания в памяти личных достижений в учении, в кружках, во внеклассных мероприятиях, во взаимоотношениях с соучениками и другими людьми, поступков по отношению к ним, повлиявших на ход событий. После его выполнения дается задание ответить на вопрос «Благодаря чему тебе удалось достигнуть этих успехов?». В результате этого, во-первых, учащийся более глубоко осознает ту зависимость, о которой было сказано выше, во-вторых, воспроизводятся и закрепляются его стенические чувства (уверенность в своих силах, чувство гордости и др.). Данное упражнение может быть использовано как тест для выявления лиц, у которых беден положительный эмоциональный опыт и с которыми следует вести индивидуальную работу.

3. Обсуждение таких проблем, как «Сами создаем свое настроение» (с обменом опытом), «Как человек может помочь самому себе?», «Как человек делает свою жизнь?» (на примере великих людей) и др. Чтобы обсуждение и обмен опытом прошли успешно, необходимо заранее предупредить учащихся о недопустимости взаимных критических замечаний, иронических высказываний, оценки в какой-либо форме, которая сковывает инициативу учащихся и тем более унижает их достоинство.

4. Организация различных ситуаций успеха, широкой гласности достижений в учении и других видах деятельности. Поскольку неудача – это прерванное действие по достижению цели, ведущее к фрустрации – дезорганизации психики учащегося, необходимо помочь ему довести это действие до успешного завершения или же помочь понять причины неудачи.

Как показало исследование, источником стенических чувств для многих учащихся является такая форма поведения, как оказание помощи другим людям. Поэтому ее тоже следует широко использовать для обогащения положительного эмоционального опыта учащихся, особенно тех, у кого этот опыт беден.

#### ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ТРЕНИНГА УЧАЩИХСЯ

*Генри О.* Последний лист // О. Генри. Короли и капуста: роман, рассказы. М., 1982. (В наглядной форме показано, какую роль играет сам большой в своем выздоровлении и вообще в том, что с человеком происходит.)

*Зощенко М.* Перед восходом солнца // М. Зощенко. Письма к писателю; Возвращенная молодость; Перед восходом солнца. М., 1989. (Даются сведения о Платоне, Ньюtone, Канте, Толстом и других великих людях, здоровье и долголетняя жизнь которых были организованы собственными силами.)

*Орлов Ю.М.* Самопознание и самовоспитание характера: беседы психолога со старшеклассниками / Ю.М. Орлов. М., 1987.

*Рейнуотер Д.* Это в ваших силах: как стать собственным психотерапевтом / Д. Рейнуотер; пер. с англ. М., 1992.

*Цукерман Г.А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. М.; Рига, 1995. (Помещены упражнения для совершенствования системы саморегуляции. Даются советы, как развивать свои способности и психические процессы, контролировать свое поведение, организовать самовоспитание.)

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### АДАПТИРОВАННЫЙ ОПРОСНИК Г. ДЕВИСА НА КРЕАТИВНОСТЬ (ТВОРЧЕСТВО)

**Инструкция:** Внимательно прочитайте утверждения. Оцените степень вашего согласия или несогласия с каждым из них. Для этого используйте следующую шкалу:

«+» — согласен;

«-» — не согласен.

#### ТЕКСТ ОПРОСНИКА

1. Я думаю, что я аккуратен.
2. Я беспокоюсь обо всем, что делается вокруг.
3. Я люблю посещать новые места в коллективе с кем-нибудь, а не в одиночку.
4. Я люблю быть лучшим во всем.
5. Если у меня есть что-то вкусненькое, то я сразу раздаю.
6. Я очень волнуюсь, если работа, которую я делаю, не может быть сделана мною наилучшим образом.
7. Я хочу понять, как все происходит вокруг, найти всему причину.
8. Я не пользуюсь авторитетом в коллективе.
9. Я иногда поступаю по-детски.
10. Когда я что-либо хочу сделать, то ничто меня не остановит.
11. Я предпочитаю работать в коллективе и не могут работать в одиночку.
12. Я знаю наперед, когда я могу сделать что-либо по настоящему хорошее.
13. Я стремлюсь изменить свою точку зрения, когда со мной не соглашаются другие, даже будучи уверенным в своей правоте.
14. Я очень беспокоюсь и переживаю, когда делаю ошибки.
15. Я часто скучаю.
16. Я уверен в своей значимости.
17. Я люблю смотреть на красивые вещи.
18. Я предпочитаю знакомые увлечения новым.
19. Я часто свои фантазии выдаю за действительность.
20. В азартных играх и вообще в жизни я стараюсь как можно меньше рисковать.
21. Я предпочитаю отдать вещь в ремонт, чем самому ее ремонтировать.

Каждый ответ, совпадающий с приводимым ниже ключом, оценивается в один балл.

**Ключ к опроснику:**

№ 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 17, 19 — «+»;

№ 1, 3, 11, 13, 14, 15, 18, 20, 21 — «-».

Сумма соответствующих ключу ответов указывает на степень креативности. Чем больше сумма, тем выше креативность.

Если набранная вами сумма равна или больше 15, то можно предположить наличие у вас достаточной степени креативности.

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |            |
|--|------------|
| От автора .....  | 3          |
| <b>Глава 1. О психологической сущности воспитания .....</b>                            | <b>5</b>   |
| 1.1. Что в воспитании является предметом психологии .....                              | 5          |
| 1.2. Задачи психологического изучения воспитания .....                                 | 12         |
| 1.3. Психология и практика воспитания .....  | 15         |
| <i>Литература</i> .....  | 23         |
| <b>Глава 2. Изучение школьника как объекта и субъекта воспитания .....</b>             | <b>24</b>  |
| 2.1. Методы изучения личности учащегося .....  | 24         |
| 2.2. Методы изучения учащегося как субъекта воспитания .....                           | 38         |
| 2.3. Диагностика межличностного взаимодействия воспитателя и учащегося .....           | 47         |
| 2.4. Изучение влияния на развитие ребенка окружающих его людей .....                   | 51         |
| <i>Литература</i> .....  | 54         |
| <b>Глава 3. Воспитание и развитие личности .....</b>                                   | <b>55</b>  |
| 3.1. Основные закономерности развития личности .....                                   | 55         |
| 3.2. Зона ближайшего развития, ее определение и работа с ней воспитателя .....         | 60         |
| 3.3. Роль воспитания в развитии личности (краткий обзор теорий развития) .....         | 68         |
| <i>Литература</i> .....  | 84         |
| <b>Глава 4. Психологические механизмы формирования личности .....</b>                  | <b>85</b>  |
| <i>Литература</i> .....  | 92         |
| <b>Глава 5. Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей в воспитании .....</b> | <b>93</b>  |
| <i>Литература</i> .....  | 100        |
| <b>Глава 6. Общение педагога с учащимися в процессе воспитания .....</b>               | <b>101</b> |
| 6.1. Понятие о педагогическом общении .....  | 101        |
| 6.2. Восприятие и понимание воспитателем учащихся ..                                   | 103        |
| 6.3. Понимание учащимися воспитателя .....   | 109        |
| 6.4. Психологические барьеры в общении воспитателя с учащимися .....                   | 113        |
| <i>Литература</i> .....  | 120        |
| <b>Глава 7. Личность в коллективе .....</b>  | <b>122</b> |
| 7.1. Воспитательный потенциал коллектива .....   | 122        |

|   |     |
|---|-----|
| 7.2. Ожидания коллектива как детерминанта поведения             | 125 |
| 7.3. О возможном отрицательном влиянии коллектива на личность   | 130 |
| 7.4. Психологические барьеры в процессе взаимодействия учащихся | 133 |
| <i>Литература</i>   | 136 |

**Глава 8. Коррекционно-развивающая работа воспитателя** . . . . . 137

|  |     |
|--|-----|
| 8.1. Понятие о коррекции поведения                       | 137 |
| 8.2. Типичные причины отклонений в поведении детей       | 138 |
| 8.3. Тактика коррекционно-развивающей работы             | 143 |
| 8.4. Укрепление системы саморегуляции с помощью тренинга | 148 |
| <i>Литература</i>  | 158 |

**Глава 9. Особенности педагогического творчества** . . . . . 159

|   |     |
|---|-----|
| 9.1. Общее понятие о творчестве                     | 159 |
| 9.2. Творчество в области воспитания                | 163 |
| 9.3. Творчество А.С. Макаренко в области воспитания | 172 |
| <i>Литература</i>                                   | 180 |

|              |     |
|--------------|-----|
| Заключение   | 181 |
| Приложение 1 | 184 |
| Приложение 2 | 185 |
| Приложение 3 | 187 |
| Приложение 4 | 189 |