

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВИХОВАННЯ

Галузьяк В.М.

Психологічні дослідження свідчать, що розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості має свою внутрішню логіку і здійснюється за певними психологічними механізмами, від врахування яких суттєво залежить ефективність виховання. Для того, щоб цілеспрямовано формувати почуття, потреби, переконання, ціннісні орієнтації та риси характеру особистості, необхідно усвідомлювати об'єктивні психологічні механізми їхнього розвитку. По суті, виховання (у вузькому значенні цього поняття) полягає в цілеспрямованому створенні обставин, які запускають той чи інший механізм розвитку мотиваційно-ціннісної сфери вихованця. Будь-який метод виховання так чи інакше ґрунтується на одному або декількох психологічних механізмах розвитку особистості.

Поняття “механізм” досить часто вживається у психологічній літературі 2, 3, 6, 9, 13. Одне із значень цього терміну – “сукупність проміжних станів або процесів будь-яких явищ” [10; 431]. Відповідно психологічні механізми розвитку можна розглядати як сукупність проміжних станів і процесів, на основі яких виникають і формуються структурні компоненти особистості. Оскільки виховання полягає у керівництві розвитком мотиваційно-ціннісної сфери особистості, то психологічні механізми виховання мають розкривати шляхи формування нових мотивів, переконань, потреб і ціннісних орієнтацій особистості в процесі засвоєння нею соціокультурного досвіду. Необхідно зазначити, що психологічні механізми, як і закономірності розвитку, існують об'єктивно. Вони завжди діють, незалежно від того, усвідомлює їх педагог чи ні. Однак, лише за умови глибокого розуміння їхньої сутності та цілеспрямованого використання виховання стає справді свідомим, ефективним і науково обґрунтованим педагогічним процесом.

Аналіз психологічної літератури свідчить про недостатню розробленість у край важливого для теорії особистості та для практики виховання питання про психологічні механізми особистісного розвитку. Як механізми розвитку особистості часто розглядаються досить різнопланові психологічні феномени. Так, наприклад, Ф.І.Іващенко серед психологічних механізмів формування особистості виділяє мотив, потребу, інтерес, Я-образ, самооцінку та інші психічні утворення [5]. Самооцінка, на його думку, визначає роз-

виток домагань учня, таких особливостей його характеру, як впевненість чи непевність у своїх силах; Я-образ – формування ідеалу, самоконтролю, особистих норм поведінки й інших складових системи саморегулювання, а також формування самоповаги, рівня домагань і ініціативи.

На наш погляд, Ф.І.Іващенко некоректно отожднює психологічні механізми з структурними компонентами особистості. Самооцінка насправді не визначає розвиток домагань, а виявляється в певному рівні домагань, так само як Я-образ не визначає формування самоповаги, а складає з нею єдине ціле. Мотиви, потреби, інтереси, Я-образ і самооцінка – не механізми особистісного розвитку, а результат дії цих механізмів. На наш погляд, психологічними механізмами виховання можна вважати лише ті генетичні процеси, які розкривають походження і шляхи становлення мотиваційно-ціннісної сфери особистості, а також дають змогу пояснити відносно стабільні зміни в її структурі, а не ситуативну детермінацію поведінки.

Універсальним психологічним механізмом засвоєння суспільно цінних форм і способів поведінки, на думку Ф.І.Іващенко, є інтеріоризація. Прикладом дії цього механізму, вважає він, може бути формування будь-якої звички: спочатку та чи інша форма поведінки виконується дитиною за порадою або вимогою старшого, а згодом, унаслідок багаторазового повторення й усвідомлення її важливості, виконання дії стає потребою вихованця. Механізм інтеріоризації, на думку багатьох психологів, допомагає зрозуміти походження і становлення різних психічних утворень особистості. У радянській психології під інтеріоризацією розумілося формування внутрішніх структур людської психіки завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності. У педагогіці інтеріоризація часто трактується як механізм засвоєння особистістю культурно-історичного суспільного досвіду.

На наш погляд, концепт «інтеріоризація» є надто абстрактним і загальним. Він не тільки мало що пояснює в розвитку особистості, але й сам потребує пояснення й уточнення. Крім того, що предметна діяльність особистості якимось чином переходить у внутрішній план, «зовнішнє» стає «внутрішнім», він, власне, нічого не стверджує. Як правило, не розкривається, за яких умов відбувається таке

засвоєння, чи досить для цього одного лише багатозразового сприйняття і відтворення відповідних зразків поведінки, яким чином інтеріоризуються переконання, почуття, соціальні потреби, ідеали, інтереси, звички і моральні якості.

Слід зауважити, що поняття «інтеріоризація» вживається здебільшого в контексті когнітивного розвитку особистості (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін). Проблематичним є його використання з метою пояснення формування мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Навряд чи можна вважати інтеріоризацію універсальним механізмом розвитку всіх компонентів цієї сфери. Виділення інтеріоризації як специфічного механізму розвитку особистості матиме сенс лише за чіткого визначення його якісних особливостей, відмінностей від інших відомих механізмів розвитку, а також окреслення сфери й умов його дії.

Крім названих, Ф.І.Іващенко виділяє також такі психологічні механізми розвитку особистості, як: наслідування, зміщення мотиву на ціль, ідентифікація, рефлексія, співвідношення між рівнем домагань і досягнень особистості, когнітивний дисонанс. Наслідування він розуміє як відтворення одним суб'єктом поведінки іншого суб'єкта. Завдяки наслідуванню дитина засвоює суспільний досвід, опановує норми поведінки, трудові навички й ін.

У формуванні саморегуляції особистості значну роль, на думку Ф.І.Іващенко, відіграє механізм *рефлексії*, тобто усвідомлення своїх дій і станів. Важливим механізмом формування вольових рис характеру він вважає *співвідношення між рівнем домагань і досягненнями* дитини. Під рівнем домагань розуміється складність цілей, до досягнення яких прагне дитина. Якщо цей рівень з якихось причин не досягається, то дитина переживає неуспіх і може знизити домагання або ж робить нові спроби, щоб підтримати колишній рівень. У випадку досягнення мети дитина може претендувати на досягнення більш складних цілей. Даний механізм лежить в основі формування в дітей впевненості у своїх силах (чи невпевненості) і наполегливості (чи прагнення уникати труднощів).

Одним з механізмів розвитку особистості Ф.І.Іващенко вважає *когнітивний дисонанс*. Знання людини про світ і про самого себе звичайно складають стійку систему. Однак час від часу узгодженість між ланками цієї системи може порушуватися. Дисонанс між деякими когнітивними елементами приводить до психічної напруги, що спонукує індивіда до дій чи до вироблення нової позиції, завдяки чому усувається ця неузгодженість. Типовим прикладом когнітивного дисонансу є суперечність між моральним принципом і реальною поведінкою особистості. Вирішення подібних суперечностей піднімає особистість

на більш високий рівень розвитку.

Ю.Б.Гіппенрейтер виділяє три важливі механізми формування особистості: загальний механізм зміщення мотиву на ціль і більш спеціальні механізми ідентифікації й освоєння соціальних ролей [3]. Ці механізми, на її думку, є стихійними, оскільки суб'єкт повною мірою їх не усвідомлює і свідомо ними не керує. Вони можуть набувати й усвідомлених форм, однак усвідомлення не є необхідним для їхнього функціонування, більш того, часто воно неможливе.

Виділені механізми функціонують, починаючи з дитинства до підліткового віку, хоча потім продовжують брати участь у розвитку особистості разом із свідомими формами самовиховання. На думку Ю.Б.Гіппенрейтер, вони діють у руслі загального процесу *опредмечування потреби в спілкуванні*, «в іншому».

Механізм *зміщення мотиву на ціль* починає діяти вже на ранніх етапах розвитку особистості дитини. Він лежить в основі засвоєння нею норм поведінки. Ще до року дитина дізнається, що їй можна і слід робити, а що не можна; що викликає посмішку та схвалення матері, а що – суворий вираз обличчя і слово «не можна». Будні виховання дошкільника наповнені вимогами і роз'ясненнями: «скажи здрастуй», «не тягни руку першим», «скажи спасибі», «а де чарівне слово «будь ласка»?», «не віднімай», «поділися», «поступися місцем», «не ображай менших»... За правильного стилю спілкування вихователя, досить дружжелюбного, але наполегливого, дитина опановує ці норми, починає поводитися відповідно до них. Причому, результати виховання не обмежуються зовнішньою поведінкою, вони торкаються мотиваційної сфери дитини: з якогось моменту вона починає одержувати задоволення від «правильної» поведінки.

Яким чином це відбувається? Дитина з раннього віку відчуває потребу в спілкуванні: вона хоче бути з матір'ю, розмовляти з нею, гратись, шукати в неї захисту і співчуття. Але в неї немає безпосередніх спонукань бути ввічливою, уважною до інших, стримувати себе, відмовляти собі в чому-небудь і т.д. Однак мати ласкаво і наполегливо цього вимагає. Її вимоги освітлені для дитини позитивним особистісним смислом, тому що вони прямо зв'язані з предметом її потреби – контактом з матір'ю. Спочатку дитина виконує необхідну дію (ціль) заради спілкування з матір'ю (мотив). Згодом на цю дію «проектуються» все більша кількість позитивних переживань, і разом з їхньою акумуляцією правильна дія набуває самостійної спонукальної сили (стає мотивом).

Таким чином, процес підпорядковується загальному правилу: *предмет (ідея, ціль), що тривалий час насичувався позитивними емоціями, пере-*

творюється в самотійний мотив. У таких випадках говорять, що відбулося зміщення мотиву на ціль, чи, іншими словами, мета набула статусу мотиву. Сутність цього механізму можна проілюструвати в такий спосіб: уявіть собі, що предмет освітлюється з якогось джерела і світиться відбитим світлом; але цей предмет має особливу властивість: у міру нагромадження світла він починає світитися сам. «Предмет» – це нормативні дії, освітлені мотивом спілкування. Але щоб вони «засвітилися» самі, потрібно, щоб на них потрапляло «світло» позитивних емоцій. Якщо спілкування з дорослим безрадісне, завдає прикрощів, то розглянутий механізм не діє, нові мотиви в дитини не виникають, правильного виховання не відбувається.

Механізм зміщення мотиву на ціль діє на всіх етапах розвитку особистості. З віком лише змінюються й ускладнюються ті мотиви спілкування, що надають особистісного смислу засвоєваним нормам і цінностям. Кожному етапу розширення контактів особистості передують, а потім його супроводжує яскраво виражений мотив прийняття іншими, визнання й утвердження у відповідній соціальній групі.

Велику роль у формуванні особистості дитини відіграють непрямі соціальні впливи – особистий приклад, «зараження», наслідування. Відповідний механізм розвитку Ю.Б.Гіппенрейтер називає *ідентифікацією*. Першим об'єктом ідентифікації для дітей, як правило, є батьки. Діти наслідують їх в усьому: у манерах, мові, інтонаціях, одязі і т.д. Одночасно вони засвоюють і внутрішні риси батьків – їхні смаки, ставлення, переконання й цінності.

Характерна риса процесу ідентифікації полягає в тому, що він відбувається, особливо спочатку, незалежно від свідомості дитини і також не контролюється повною мірою вихователями. Це накладає особливу відповідальність на особистість вихователів. А. С. Макаренко писав з цього приводу: «Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте, чи повчаєте її, чи наказуєте їй. ... Як ви вдягася, як ви розмовляєте з іншими людьми і про інших людей, як ви радієте чи засмучуєтеся, як ви поводитися з друзями і з ворогами, як ви смієтеся, читаете газету – все це має для дитини велике значення. Найменші зміни в тоні дитина бачить чи відчуває, усі повороти вашої думки доходять до неї невидимими шляхами, ви їх не помічаєте» [8; 12].

На більш пізніх вікових стадіях коло осіб, з яких вибирається об'єкт ідентифікації, значно розширюється. Ним може стати лідер компанії, вчитель, знайомий дорослий, літературний герой, відомий сучасник чи герой минулого.

На наш погляд, Ю.Б.Гіппенрейтер ототожнює два дуже схожі, але все-таки різні механізми розвитку особистості: ідентифікацію і наслідування. Від-

мінності між ними будуть розглянуті пізніше.

Механізм прийняття й освоєння соціальних ролей, на думку Ю.Б.Гіппенрейтер, багато в чому подібний до механізму ідентифікації, але на відміну від останнього характеризується більшою узагальненістю і часто відсутністю персоналізації засвоєваного еталона.

У кожному суспільстві існує певна згода щодо того, якою повинна бути людина, що посідає ту чи іншу позицію в суспільстві. Посівши дану позицію, особистість повинна виконувати відповідну соціальну роль, тобто поводитися так, як від неї очікує соціальне оточення. У ході освоєння ролей в особистості, по-перше, з'являються нові мотиви, по-друге, відбувається їхня ієрархізація, по-третє, видозмінюються системи поглядів, цінностей, моральних норм і відносин.

Перше може бути проілюстровано прикладом, описаним А.С. Макаренко у «Педагогічній поемі». Одного разу він доручив своєму вихованцю (у недавньому минулому злодію) привезти в колонію велику суму грошей. А.С. Макаренко, звичайно, розумів ризикованість цього кроку: залишений наодинці, підліток міг у будь-який момент утекти разом із грошима. Проте, він пішов на цей ризик. Доручена місія глибоко потрясла підлітка. Він раптом відчув себе іншою людиною – людиною, якій можна довіряти, на яку можна покластися. Він не тільки з честю справився із завданням, але й незабаром став одним з найближчих помічників А. С. Макаренко в організації життя колонії.

Вплив соціальної ролі на ієрархізацію мотивів ілюструє приклад, описаний В. Джемсом. «...Приватна особа, – пише він, – може без докорів сумління залишити місто, заражене холерою, але священник чи лікар вважали б такий учинок несумісним з їхнім поняттям про честь. Честь солдата спонукає його боротися і вмирати за таких обставин, коли інша людина має повне право сховатися в безпечне місце чи втекти не накладаючи на своє соціальне Я ганебної плями» [4; 63]. Тут йдеться про встановлення ієрархії мотивів: мотив самозбереження поступається місцем соціально значущому мотиву (допомога хворим, захист співвітчизників), причому така ієрархія диктується роллю і стає справжньою, невід'ємною характеристикою особистості. Соціальна роль із запрограмованою системою дій і відносин входить в особистість, стає її органічною частиною.

Ю.Б.Гіппенрейтер підкреслює, що виділені механізми розвитку особистості діють, як правило, спільно, тісно переплітаючись і підсилюючи один одного. Лише абстрагування дозволяє розглядати кожний з них окремо.

Американський соціолог Т.Парсонс вважає, що

засвоєння індивідом культурних норм і цінностей відбувається в процесі спілкування зі «значимими іншими», внаслідок чого дотримання загальноприйнятих нормативних стандартів стає частиною його мотиваційної структури, його потребою. Соціалізація, згідно Парсонсу, відбувається завдяки дії психологічних механізмів катектичної оцінки, пізнання і засвоєння цінностей [14]. Механізм катектичної оцінки діє на основі сформульованого З.Фрейдом принципу задоволення – страждання, що приводиться в дію за допомогою винагород і покарань. Пізнавальний механізм включає процеси імітації й ідентифікації, що спираються на почуття поваги і любові. Засвоєння цінностей відбувається в ході формування супер-его, що закладається в структурі особистості дитини в результаті ідентифікації з фігурою батька, за Фрейдом, чи інтерналізації структури сім'ї як інтегрованої системи, за Парсонсом.

Нейл Смельзер виділяє чотири психологічні механізми соціалізації дітей: імітацію, ідентифікацію, почуття сорому і провини [11]. Зауважимо, що дослідник розрізняє механізми імітації та ідентифікації.

Імітація – усвідомлене прагнення дитини копіювати певну модель поведінки. Імітація полягає не в тому, що син, намагається пекти хліб, бачачи, як це робить батько, а в тому, що через 30 років він за прикладом батька буде вчити свого сина пекти хліб. Діти можуть брати приклад і з учителів чи інших людей, наділених владою або високим статусом, якщо між ними склалися теплі, емоційні відносини. Діти також схильні копіювати поведінку дорослого, який їх карає. Як правило, дорослі, що ображають дітей, самі зазнавали образ у дитинстві.

Ідентифікацією називається засвоєння дитини поведінки, установок і цінностей дорослих як своїх власних. Діти сприймають ціннісні орієнтації батьків, а також інших людей, з якими емоційно пов'язані. Наприклад, якщо мама вибрала професію адвоката, тому що глибоко вірить, що бідні потребують захисту, дочка може піти її шляхом і теж стати юристом чи брати участь у різних програмах допомоги бідним.

Імітацію й ідентифікацію Н.Смельзер вважає позитивними механізмами соціалізації, тому що вони сприяють формуванню певної поведінки. *Сором і провини* – негативні механізми, оскільки вони забороняють певну поведінку чи гальмують її. Почуття сорому і провини тісно зв'язані між собою, фактично вони багато в чому збігаються. Діти відчують сором, почувають себе подавленими і приниженими, якщо їх застають «на місці злочину», наприклад, коли вони без дозволу беруть печиво з вази. Сором звичайно асоціюється з викриттям і ганьбою.

Почуття провини зв'язане з покаранням самого себе незалежно від інших людей. Не важливо, піймали дитину «на місці злочину» чи не піймали, вона почуває себе винуватою у тому, що взяла без дозволу печиво. Це значить, що її мучить власна совість.

У біхевіористських теоріях основним механізмом розвитку особистості вважається формування умовних рефлексів на основі підкріплення – позитивних (нагороди, заохочення) чи негативних (покарання) наслідків, які настають після певної поведінки. Ідеї біхевіоризму беруть свій початок у дослідженнях оперантного обумовлювання, що проводилися Едвардом Л. Торндайком. Ним була виявлена закономірність, яка одержала згодом його ім'я і відома в психології як закон ефекту Торндайка. У цьому законі стверджується, що привабливі й непривабливі наслідки поведінки впливають на частоту ініціації поведінкових актів, які зумовлюють ці наслідки. Поведінка, що приводить до позитивних наслідків, закріплюється і має тенденцію до повторення, тоді як поведінка, що приводить до негативних наслідків, припиняється.

Прикладне застосування цієї моделі у вихованні полягає в систематичному підкріпленні бажаної поведінки вихованців. У школі виділяються способи поведінки, найбільш доцільні з погляду вчителя: висока активність на уроці, гарна дисципліна чи відсутність запізнь. При демонстрації цієї поведінки учень заохочується спеціальними жетонами, зірочками чи вимпелами. При нагромадженні певної кількості жетонів він може одержати більш цінні призи чи заохочення. Важливо відзначити, що ця система розрахована на підкріплення спершу нецікавої і непривабливої для людини поведінки. Хоча вона показала свою ефективність, проте багато дослідників вважає, що дитина при цьому виявляється маріонеткою підкріплення. Більш того, було помічено, що бажана поведінка має місце тільки в період дії підкріплення (якщо не вступають у дію інші мотиваційні механізми). Немає підкріплення – немає мотивованої поведінки.

Формування нової мотивації, на думку В.К.Вілюнаса, відбувається внаслідок зв'язування у свідомості особистості явища (норми, способу поведінки тощо), до якого виробляється мотиваційне ставлення, з іншими явищами, які таке ставлення вже викликають [1, 2]. Цей механізм лежить в основі виховних впливів, що мають двочленну будову: вказівну й аргументаційну частини, зв'язані причинно-наслідковими відношеннями. Найбільш чітко це проявляється, коли дитині все роз'яснюють у розгорнутій формі: смітити не можна, тому що комусь доведеться прибирати; якщо не будеш мити руки – захворієш; учитися треба, тому що без цього не зможеш стати програмістом і т.д. Вказівна

складова виховного впливу містить вказівку на те, до чого і як вихованець повинен ставитися. Вона безпосередньо визначається метою виховання і виражає її в доступній для вихованця формі: треба допомагати слабшим, дотримуватися слова, берегти природу і т.д. Друга складова виховного впливу виражає не мету, а підставу виховання – те, що, за задумом вихователя, повинно аргументувати вказівну складову, підкріпити її і забезпечити виникнення нового мотиваційного ставлення. Мова йде про всі позитивні чи негативні наслідки, що ставляться в залежність від того, чи з'явиться у вихованця новий мотив. З цією метою в хід пускається все, що може слугувати аргументом: посилання на обов'язок, честь, суспільну користь, приклад і авторитет інших людей, привабливі чи непривабливі життєві перспективи, зміна особистого ставлення тощо.

Можливість використання у виховному процесі широкого кола аргументів забезпечується тим, що обидві частини виховного впливу можуть зв'язуватися досить гнучко. Коли є можливість, основою для такого зв'язку виступають об'єктивні причинно-наслідкові відношення. У таких випадках дитині пояснюються віддалені, приховані і, як передбачається, нею не усвідомлювані наслідки її ставлень і вчинків (наприклад, їхній вплив на життя інших людей і власне благополуччя). Головне при цьому – переконати вихованця, що щось важливе для нього у світі зміниться чи не зміниться залежно від його ставлень і вчинків.

Найважливіша особливість аргументів, які використовуються у практиці виховання, полягає в тому, що всі вони повинні мати мотиваційне значення для вихованця. Що б не вибиралося як підстава виховного впливу, – воно повинно бути вже значущим для вихованця, бути для нього бажаним чи небажаним, привабливим чи непривабливим. Саме це вже існуюче мотиваційне значення, що суб'єктивно виражається в емоційному ставленні, вихователь намагається переключити на новий предмет, підшукаючи і роз'яснюючи причинно-наслідкові й інші зв'язки, здатні сприяти такому переключенню. Цей механізм розвитку мотивів особистості В.К.Вілліамс назвав мотиваційним опосередкуванням. Частковим варіантом цього механізму є вперше описаний О.М.Леонтьєвим механізм зміщення мотиву на ціль [7].

Таке уявлення про розвиток мотиваційної сфери особистості означає, що ніяка логіка, роз'яснення, переконування, інтелектуальні впливи самі по собі нових мотивів не створюють, а служать лише для переключення, перерозподілу вже існуючих емоційно-мотиваційних відношень.

Узагальнюючи результати аналізу психологічної літератури, можна виділити такі механізми роз-

витку мотиваційно-ціннісної сфери особистості: ідентифікація, емоційне обумовлювання, наслідування, мотиваційне опосередкування, конформність, вживання у соціальну роль, підтримання внутрішньої узгодженості поглядів, самоспостереження. Розглянемо детальніше кожний із них.

Ідентифікація – емоційно обумовлений процес ототожнення себе з іншою людиною, внаслідок чого засвоюються моральні норми, цінності, установки і способи поведінки цієї людини. З.Фрейд вважав, що ідентифікація – це “уподібнення Я іншому Я, внаслідок чого перше Я у певних відношеннях поводить себе як друге, наслідує його, приймає його до певної міри в себе” [12; 340]. Внаслідок ідентифікації відбувається прийняття індивідом цінностей та переконань оточуючих людей, включення їх у власний внутрішній світ. Ідентифікація передбачає наявність сильного емоційного зв'язку між індивідом і людиною, роль якої він на себе приміряє, з якою він себе ототожнює.

З.Фрейд вважав, що саме завдяки ідентифікації формується совість, яка, на його думку, приходить до нас в образі інших людей.

Ідентифікація відбувається мимовільно, незалежно від цілеспрямованих зусиль вихователя, а також без усвідомлених намагань з боку дітей. Їй сприяють дві умови: більш менш тривала взаємодія з вихованцями, формування в них позитивного емоційного ставлення, довіри до вихователя. Це висуває виняткові вимоги до особистості і поведінки педагога: його переконання, ціннісні орієнтації, манери повинні відповідати виховним цілям, оскільки незалежно від того, хоче він цього чи ні, діти будуть засвоювати їх.

Емоційне обумовлювання полягає у формуванні позитивного ставлення до об'єктів та способів поведінки, які супроводжуються позитивними емоціями, і негативного до тих, які супроводжуються негативними емоціями. Якщо та чи інша поведінка з певних причин регулярно викликає позитивні емоції, вона стає бажаною для індивіда, внаслідок чого формується відповідний мотив. Цей механізм лежить в основі методів покарання і заохочення. Діти засвоюють норми і способи поведінки внаслідок позитивного або негативного підкріплення їхніх дій соціальним оточенням. Щедрість, чуйність, агресивність – все це може отримати позитивне підкріплення, але може і гальмуватися покараннями.

Наслідування, імітація – засвоєння індивідом способів поведінки на підставі спостереження за оточуючими. Це цілеспрямоване відтворення манер, вчинків і звичок інших людей. На відміну від ідентифікації наслідування не вимагає безпосереднього спілкування з моделлю і передбачає наявність у індивіда свідомого прагнення засвоїти способи пове-

дінки, манери, звички іншого. Крім того, воно полягає в імітації здебільшого зовнішніх, доступних спостереженню способів поведінки, а не переконань і ціннісних орієнтацій.

Мотиваційне опосередкування – формування нових мотивів шляхом зв'язування у свідомості дитини явищ, до яких виробляється емоційне ставлення, з іншими явищами, які вже мають для неї цінність. Даний механізм набуває чинності у дошкільному та шкільному віці, коли достатнього розвитку досягають уява, мислення, здатність дитини прогнозувати і передбачати наслідки власних дій.

Механізм мотиваційного опосередкування лежить в основі вербальних (словесних) виховних впливів, які апелюють до свідомості вихованця, його здатності розуміти об'єктивні причинно-наслідкові взаємозв'язки між власними діями та їх наслідками. Будь-який вербальний виховний вплив явно чи неявно містить у собі два компоненти: вказівний (як слід поводитися, яких норм дотримуватися, що вважати цінним тощо) і ціннісний (чому, задля чого).

Конформність – зміна індивідом власної поведінки або поглядів внаслідок реального чи уявного тиску групи. Таким чином особистість пристосовує свою позицію до позиції більшості, яка спочатку нею не приймалась. Конформність – один з основних механізмів впливу колективу на особистість. Розрізняють зовнішню і внутрішню конформність. Зовнішня (публічна) – демонстративна поступливість індивіда тиску групи з метою заслужити схвалення або уникнути покарання. Внутрішня (особистісна) конформність – дійсна зміна установок внаслідок прийняття позиції оточуючих як більш обґрунтованої і доцільної, ніж власна.

Конформність залежить від ряду факторів: характеристик індивіда (стать, вік, інтелект, тривожність); характеристик групи, яка здійснює вплив (розмір, ступінь однотайності, послідовність у відстоюванні норм); особливостей взаємозв'язку індивіда з групою (статус в групі, ступінь відданості їй).

Вживання в соціальну роль – засвоєння особистістю норм і способів поведінки, дотримання яких вимагає прийнята нею соціальна роль. Цей механізм описується в соціальній психології за допомогою понять “соціальний статус (позиція)” і “соціальна роль”. Соціальний статус – це місце індивіда в системі соціальних стосунків, яке визначає його права і обов'язки. Зайнявши певну позицію, людина повинна виконувати й певну соціальну роль, тобто діяти так, як від неї очікують оточуючі. Роль – набір норм, які визначають, як поводитися людині, що займає дане соціальне положення. Набір соціальних позицій і ролей дуже широкий і різноманітний: роль дошкільника, першокласника, підлітка, юнака, члена дворової компанії, сина, дочки,

вчителя, батька, матері, чоловіка, жінки і т.д. У міру вікового розвитку кількість ролей зростає. Кожна нова роль вимагає від особистості пристосування до соціальних установок, очікувань і цінностей найближчих соціальних груп. Таким чином зміна соціальних ролей зумовлює зміни в поглядах і цінностях особистості. Це пояснюється тим, що, по-перше, кожна роль має певний престиж, привабливість, розширює можливості для самоствердження. Тому люди самі прагнуть посісти вищий соціальний статус і виконувати відповідну роль. Дошкільник, наприклад, мріє стати школярем, підліток – дорослим. По-друге, особистість намагається якнайкраще відповідати новій ролі, прагнучи заслужити схвалення оточуючих або уникнути осуду.

Дію механізму засвоєння соціальної ролі ілюструє відомий педагогічний прийом: якщо в класі є занадто активний і неспокійний учень, класний керівник призначає його відповідальним за дисципліну. Роль “захисника порядку” інколи цілком змінює поведінку самого “захисника”, несподівано викликаючи в нього справжнє прагнення до порядку.

Механізм підтримання внутрішньої узгодженості поглядів. Люди завжди намагаються зберегти певну гармонію в системі своїх переконань. Коли особистість усвідомлює їх суперечливість або невідповідність між поглядами і поведінкою, виникає *когнітивний дисонанс* – неприємне напруження, дискомфорт, від якого вона намагається позбавитися. Таке трапляється, наприклад, коли ми усвідомлюємо, що діяли без достатніх на те підстав всупереч своїм переконанням.

Ми схильні вважати, що наша поведінка впливає з наших установок і переконань. Однак соціальні психологи експериментально довели, що можлива зворотна залежність: наші установки, погляди можуть бути наслідком нашої поведінки. Люди, як правило, відстоюють те, у що вірять, однак вони також вірять у те, що відстоюють. Установки і вчинки породжують одне одного, як курка і яйце. Механізм підтримання внутрішньої узгодженості поглядів пояснює, яким чином поведінка індивіда може змінювати його установки. Когнітивний дисонанс виникає, коли вчинки індивіда розходяться з його Я-концепцією (самосвідомістю). Якщо особистість вдалася до поведінки, яка суперечить її поглядам, без відчутного зовнішнього тиску, то єдиною можливістю зняти дисонанс залишається зміна власних переконань, уявлень про себе, приведення їх у відповідність до фактичної поведінки.

Отже, для того щоб змінити ту або іншу неадекватну установку індивіда, слід спонукати його до дій, які суперечать їй, використовуючи для цього найменші достатні стимули.

Самоспостереження – механізм формування

уявлень про себе, свої якості та переконання на основі спостереження за власною поведінкою.

Яким чином ми дізнаємося про погляди і переконання інших людей? Спостерігаючи за їхньою поведінкою в різних ситуаціях. При цьому ми вбачаємо спонукальні причини поведінки оточуючих або в їхніх особистісних якостях, або ж у впливах зовнішніх обставин. Якщо ми бачимо, наприклад, як батьки змусили сина просити вибачення, то розуміємо, що дії хлопчика викликані зовнішнім тиском, а не докорами сумління. Якщо ж хлопчик просить пробачення без зовнішніх спонукань, ми вбачаємо причину такої поведінки у його внутрішніх якостях. Теорія самоспостереження, запропонована Д.Бемом [14], виходить з того, що люди роблять такі ж висновки, спостерігаючи за власною поведінкою. Коли ми не маємо чіткого уявлення про власні якості, то перебуваємо у становищі людини, яка спостерігає за своєю поведінкою мов би з боку.

Теорія самоспостереження стверджує: люди приписують свою поведінку власним якостям і переконанням лише тоді, коли не можуть пояснити її зовнішніми обставинами: тиском, примусом чи обіцяною винагородою.

Отже, згідно з теорією самоспостереження, для того щоб сформувані у вихованця певну позитивну якість, необхідно, не вдаючись до тиску, погроз чи обіцянок, використати мінімальні стимули (наприклад, прохання, натяк), щоб спонукати його до відповідної поведінки. За таких умов спрацьовує механізм самоспостереження: “Якщо я комусь допоміг і мене ніхто не змушував це робити, то, мабуть, я вчинив так, тому що добрий і чуйний”.

Як бачимо, у вихованні далеко не завжди слід починати із пояснення дітям важливості, необхідності тих чи інших поглядів і способів поведінки. В деяких випадках (особливо в молодшому віці) більш доцільно безпосередньо спонукати дітей до певної поведінки, у процесі якої за механізмом самоспостереження у них формуються бажані якості. Але при цьому не слід вдаватися до примусу і обіцяти винагороди.

Перелік розглянутих механізмів розвитку особистості навряд чи є повним. Цілком ймовірно, що

існують й інші, поки що недостатньо досліджені процеси формування мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Однак, врахування вже відомих, описаних у психологічній літературі механізмів розвитку шляхом створення необхідних для їхньої дії умов може стати важливим фактором підвищення ефективності виховної діяльності.

1. Вилюнас В.К. Мотивационное опосредование как универсальный принцип воспитания // Вестник Моск. ун-та. Сер. Психология. – 1989. – №2. – С. 16-27.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М.: ЧеРо, 1996. – 336 с.
4. Джемс В. Личность // Психология личности. Тексты. – М., 1982. – 368 с.
5. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Университэцкае, 1999. – 136 с.
6. Корниенко Н. А. Эмоциональные механизмы нравственного формирования личности. – Новосибирск : Сиб. кадровый центр, 1993. – 244 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психол. произв.: В 2 т. – М., 1983. Т. 2. – С. 218.
8. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Избранные пед. соч. в 2 т. Т. 2. – М., 1977. – 524 с.
9. Психологические условия и механизмы воспитания подростков : Сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии; [Редкол.: Д. И. Фельдштейн (отв. ред.) и др.]. – М. : АПН СССР, 1983. – 160 с.
10. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука. – К.: Головна редакція УРЕ, 1975. – 775 с.
11. Смелзер Н. Социология. – М., 1999. – 520 с.
12. Фрейд З. Введение в психоанализ / Перевод Г.В.Барышниковой. Литературная редакция Е.Е.Соколовой и Т.В.Родионовой. – СПб., Алетейя СПб, 1999. – 540 с.
13. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 1997 – № 4. – С.20-27.
14. Bem D.J. Self-perception theory // L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 6). – New York: Academic Press, 1972. – P. 1-62.
15. Parsons T., Bales P. Family, socialization and interaction process. – N.Y., 1956. – 346 p.