

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства»
(ПГУАС)

САМОВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ ВУЗОВ

Пенза 2016

УДК [378.6:69]:37.015.3(075.8)

ББК 74.58+88.52я73

С17

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой «Начертательная геометрия
и графика» Л.А. Найниш (ПГУАС);
доктор исторических наук, профессор,
член Научного Совета РАН С.Д. Морозов
(ПГУАС)

Самовоспитание студентов строительных вузов: моногр. /
С17 М.М. Щептев, Л.Ф. Колокатова, Т.А. Петухова, Ю.С. Корнилов. –
Пенза: ПГУАС, 2016. – 108 с.
ISBN 978-5-9282-1386-2

Рассмотрены основы современных теории и практики самовоспитания. Представлены полученные с использованием методов коррекционно-регрессивного анализа графики динамики параметров, определяющих качество процесса профессионального самовоспитания студентов.

Монография подготовлена на кафедре «Физическое воспитание» и предназначена для всех интересующихся проблемами самовоспитания, в том числе для преподавателей и студентов строительных вузов.

ISBN 978-5-9282-1386-2

© Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства, 2016

© Щептев М.М., Колокатова Л.Ф.,
Петухова Т.А., Корнилов Ю.С., 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. ГЛАВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОМПЛЕКСНОГО ЧЕЛОВЕКОВЕДЕНИЯ	5
1.1. Что есть человековедение.....	5
1.2. Суть и важнейшие положения человековедения. Человековедение в системе наук.....	7
1.3. О необходимости и возможностях верификации человековедения.....	10
2. ОСНОВЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ САМОВОСПИТАНИЯ.....	14
2.1. Понятие о самовоспитании и его социальная детерминация	14
2.2. Основные факторы, побуждающие личность к самовоспитанию .	16
2.3. Методы самовоспитания личности	17
2.4. Педагогическое руководство самовоспитанием обучающихся	21
3. ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ И МОРАЛЬНЫЕ МОТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	23
3.1. Из истории изучения структуры личности	23
3.2. Моральные мотивы деятельности человека	32
3.3. Постановка жизненных целей.....	41
4. ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ.....	46
5. СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ	52
5.1. Типы, принципы, методы и формы воспитания	52
5.2. Направления и концепции воспитательной работы	61
6. САМОВОСПИТАНИЕ, ЕГО ВИДЫ И МЕТОДЫ.....	69
6.1. Теоретические основы понятия «самовоспитание»	69
6.2. Виды самовоспитания.....	73
6.3. Методы самовоспитания	77
6.4. Приемы самовоспитания	79
7. ОСНОВНЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ДИНАМИКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПГУАС К САМОВОСПИТАНИЮ	88
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	105

ВВЕДЕНИЕ

Самовоспитание – управляемый процесс. Психологическая и практическая подготовка к работе над собой составляет одну из важнейших задач воспитания, и если показать человеку необходимость самовоспитания и помочь в его организации, то процесс формирования личности будет протекать более эффективно. Процесс самовоспитания протекает индивидуально. Однако коллектив при этом играет весьма важную роль, так как в коллективе человек находит образцы для подражания, познает себя, в коллективе его оценивают. Поэтому при организации самовоспитания центральное место должно занимать развитие способностей у человека к волевому усилию, чтобы всякое разумное решение переходило в действие. Отсутствие необходимых волевых качеств мешает претворению в жизнь поставленных перед собой задач.

В целом самовоспитание личности проходит несколько ступеней развития. Кроме физического и нравственного самосовершенствования, личность предпринимает усилия по профессиональному и социально-мировоззренческому самовоспитанию и достижению целей самоактуализации. Этот процесс продолжается всю сознательную жизнь человека.

В данной монографии, представляющей собой комплексное рассмотрение вопросов педагогики, психологии и физической культуры, собраны и обобщены методики самовоспитания студентов строительного университета.

1. ГЛАВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОМПЛЕКСНОГО ЧЕЛОВЕКОВЕДЕНИЯ

1.1. Что есть человековедение

Прежде чем говорить о том, что есть человековедение, было бы полезно найти подтверждение его необходимости и пользы. И оно есть, и не одно, например, принадлежащее Л.Н. Толстому: "Я твёрдо уверен, что люди начнут разрабатывать единую истинную и нужную науку – как жить". Или Р.П. Уоррену: "Если бы человек знал, как жить, он бы никогда не умер". С человековедением связывают свою работу педагоги и философы, актёры и менеджеры. Но что есть человековедение и почему не человекознание? Есть мнение, что основанием для выделения человековедения на первом уровне типологизации наук может быть объект, предмет исследования. При этом нередко человековедение включают в блок обществоведения, что не соответствует ни объекту исследования (человек, а не общество), ни нарастающему числу гуманитарных наук. Таким образом, человековедение – это учение о человеке. Что же касается «ведения», а не «знания», то «знание» предполагает некую определённую, точность, верифицируемость, а ведение допускает вероятностно-статистическое толкование, использование установок и концепций [4].

Мы не разделяем представления о том, что в отличие от физики или химии, для которых важны объективные знания, в системе человековедения важны только подходы или субъективные позиции... И для человековедения важны объективные знания, пусть не такие точные, как в естественных науках, но определяющие человека во всей его полноте-целостности и во взаимодействии с людьми и природой. А по мере своего развития, накопления и систематизации знаний человековедение естественно преобразуется в человекознание. Ярким примером научного субъективизма является философская антропология, собравшая много индивидуальных философских позиций и подходов к определению человека, но так и не сумевшая его определить.

Есть и ещё один аргумент в пользу «ведения»: обратившись к любой науке, мы найдём в ней некий массив общих знаний, являющихся её базовой частью, доступной для восприятия и изучения представителями различных наук, особенно смежных (например, землеведение или общая геология, изучаемые географами). В этом смысле человековедение можно представить как общую часть знаний о человеке, составляющих основу гуманитарных наук, например педагогики, истории и даже философской антропологии [4].

Существует немало вариаций человековедения и отсутствует сколь угодно устойчивое представление о нём. К человековедению относят и ли-

тературу (вспомним прямое определение М. Горького), и педагогику в представлении В. Сухомлинского, и театр (по мнению известных актёров Г. Жжёнова и В. Коршунова, И. Климовой и И. Ясуловича). О человековедении упоминают в психологическом и астрологическом, эзотерическом и бизнес-практическом, оздоровительном и развлекательном аспектах, однако до настоящего времени не сложилось чётких представлений о его содержании и задачах. Весьма показательны в этом отношении учебные курсы человековедения: одни из них в большей степени опираются на психологию, другие – на социологию и философию, но ни те, ни другие не дают новых знаний о человеке и не меняют ничего принципиально в педагогике. Очень немногие современные педагоги, например Н. Аверин (Украина) и В. Жохов (Россия), хорошо понимают задачи человековедения и применяют его на практике, добиваясь больших успехов. Однако это, скорее, исключения, которые мало влияют на развитие педагогики и научного человековедения. Деятельность многочисленных институтов человека в области философской антропологии, а также отечественных и зарубежных учёных не привела ни к формированию цельного видения человека и его сущности, ни к появлению систематизированного и конструктивного знания по этому предмету, которое могло бы послужить основой или точкой отсчёта для всех гуманитарных наук. По нашему мнению, это в значительной степени связано с отсутствием общих и объективных подходов к определению человека и его сущности вследствие кризиса (устаревания) представлений о задачах и методах наук о человеке, о котором говорил М. Шелер. Такая ситуация не может быть бесконечной по нескольким причинам: во-первых, появляются всё новые данные о человеке, расширяющие и углубляющие представления о нём; во-вторых, накопилось много проблем, порождённых самим человеком, понимание и разрешение которых невозможно без опоры на его разумную сущность; наконец, формируются новые методологические подходы к изучению и определению сущности человека.

Наш подход к определению сущности человека и содержанию человековедения сложился не сразу, и дело здесь не только в особенностях нашего мышления и мировоззрения, а в особом положении гуманитарных наук и философской антропологии, в частности, вследствие которого представления о человеке являются неоднозначными и неконструктивными. Без этого большой массив современных проблем человечества как бы повисает в воздухе, не имея причинно-следственных связей с сущностью человека и его разумом, которые их и порождают.

Действительно, человек многообразен: он имеет животную и духовную сущности, принадлежит нескольким расам и многочисленным национальностям, со своим языком, жизненным укладом и вероисповеданием. Люди отличаются уровнем развития и родом занятий, мировоззрениями и убежде-

ниями, темпераментом и уровнем нравственности. Заметим, что индивидуальные различия не мешают людям успешно взаимодействовать и понимать друг друга.

Человековедение не пытается увязывать и систематизировать разнородные представления о человеке, а ищет и находит то общее, что объединяет всех людей и является основой их индивидуального, социального и видового развития. Анализируя важнейшие моменты деятельности человека и социума, наше человековедение обосновало их общезначимые системные критерии – необходимости и пользы, следуя которым, человек оптимально развивается и способен с помощью разума, который также развивается в этом процессе, к самосовершенствованию. И что самое важное, человековедение определило сущность человека и её важнейшие основания и свойства, логически (системно) и функционально взаимосвязанные между собой и предопределяющие его действия – индивидуальные, в социуме и природе. Последнее наполняет конкретным содержанием природосообразную педагогическую методологию, о которой говорил ещё Я.А. Коменский, и может быть осуществлено в рамках системы природосообразного поведения человека, которую возможно и необходимо изучать, реализовывать и оптимизировать для развития и совершенствования природных и развиваемых в педагогическом процессе качеств человека.

1.2. Суть и важнейшие положения человековедения. Человековедение в системе наук

Сейчас уже трудно припомнить детали начала работы в области человековедения, разве что в сознании остались некие опорные мысли-антитезы о современном человеке, для которого важнее желания, а не необходимость, делающие его "чужим самому себе", и о человеке будущего – разумном и совершенном. Ещё одна мысль-наблюдение состояла в том, что последнее столетие в истории человечества характеризуется исключительными научно-техническими и экономическими достижениями и одновременно самыми кровавыми войнами, социальными потрясениями и экологическими катастрофами... В этом ужасном противоречии естественного и духовного просматривается логическая связь, которая и доселе остаётся вне поля важнейших интересов людей и связана с их представлениями о сущности и смысле жизни. Если люди не поймут всей меры опасности и противоестественности сложившегося и усугубляющегося положения, их жизнь на земле может закончиться мировым катаклизмом и гибелью цивилизации.

Без осознания этих проблем и формирования новых общечеловеческих ценностей ни у кого не может быть уверенности в будущем, которое закладывается уже сегодня. Возникший и невосполненный пока разрыв между

высоким уровнем развития экономики, естественных наук и техники и недостаточным развитием гуманитарных наук, не сумевших пока определить сущность человека и его рациональное взаимодействие с окружающим миром людей и природы, является первопричиной многих индивидуальных, социально-экологических и мировых проблем, без решения которых невозможно улучшение жизни людей и уверенное движение вперёд. Важнейшим условием решения проблем и улучшения жизни людей является рационализация её индивидуальной и социальной сфер на основе объективных знаний о сущности и сообразных ей эффективных развитии и самореализации человека, которые призвано дать человековедение и смежные гуманитарные науки.

Наши исследования в области человековедения доказывают, что сама суть человека и основа научного представления о нём состоят в соотношении его желаний, связанных с удовольствиями прежде всего тела, и необходимости, осознаваемой разумом. К сожалению, пока человек желает то, что ему приятно и выгодно, а не то, что необходимо и полезно, что свидетельствует о преобладании телесного животного начала над духовным и, как следствие, естественных наук над гуманитарными. В результате происходит его самоотчуждение и разобщение с окружающим миром, иначе говоря, нарушение индивидуального проявления сущности и взаимодействия с социумом и природой. В позитивном разрешении противоречия между желаниями и необходимостью человека посредством разума состоят важнейшие цель и задача человековедения. Чтобы помочь людям осознать роль разума в осуществлении жизненной необходимости, имманентной их сущности, человековедение даёт системное определение сущности человека с её основаниями и свойствами, процесса её познания и реализации и релевантных категорий жизненной необходимости и высшей пользы. Для обеспечения оптимального развития каждого человека и организации социума, человековедение определяет принципы рациональных самоорганизации и производства и использования жизненных ресурсов и энергии.

Квинтэссенция и сверхзадача человековедения может быть сформулирована как осознание и осуществление жизненной необходимости человека для достижения высшей пользы улучшения вида. Наука разумной жизни человека призвана дать теоретическое обоснование и определить практические рекомендации по осуществлению жизненной необходимости на всех стадиях жизни человека: рождения и воспитания, образования и самореализации – индивидуальных, в социуме и природе. Человековедение рассматривает жизнь человека как открытую систему, у которой есть свои имманентные целевые функции, алгоритмы взаимодействия подсистем и элементов и критерии рационального функционирования. Оно обосновывает оптимальный путь развития и совершенствования человека и его разума, кото-

рый имеет конструктивное звучание и находит своё выражение в природосообразной педагогике. Являясь комплексной наукой, человековедение входит в блок гуманитарных наук и взаимодействует с ними как одна из базовых дисциплин. Однако в силу того, что человек материален, очевидна связь человековедения и с естественными науками, например биологией, химией, медициной.

Анализируя действия и проблемы человека, становится ясно, что они системны и взаимосвязаны, а для их понимания и решения недостаточно методов отдельных наук и средств, – необходимы новые подходы и методы, привлечение комплексных данных. Формирование таких системных данных и методов предполагает новую научную методологию и реализующую её комплексную научную дисциплину – человековедение. Как знания о природе составляют природоведение или естествознание, так и знания о человеке должны были складываться в человековедение и человекознание... Однако с человековедением всё не так просто – пока не сложились скольконибудь определённые и общезначимые представления ни о его предмете, ни о методах.

Рассматривая человека как элемент универсума, наше человековедение поднялось над многозначностью представлений о нём, нередко поверхностных и индивидуализированных, и представляет его как цельное системное и доступное для познания, детерминирования и рационализации биосоциальное явление. Через сущность человека человековедение интегрирует-связывает знания о нём и формирует основу системы общих знаний, на которую должна опираться любая наука о человеке, будь то медицина или педагогика, чтобы быть объективно-адекватной в его понимании и отображении. Как человек и его сущность складываются из подсистем – природных и психосоциальных, так и человековедение, а впоследствии, по мере его развития и накопления знаний, и человекознание, должны представлять собой иерархическую систему взаимосвязанных знаний – естественных и гуманитарных.

Таким образом, развитие и изучение гуманитарных и естественных наук о человеке должно быть взаимосвязанным и давать людям цельное видение мира и человека. И связующим разные науки звеном призвано быть человековедение. На такой смысловой и методологической основе должно строиться здание общего и специального образования, ориентированное на человека и помогающее ему эффективнее развиваться и реализовываться. Человековедение необходимо и полезно всем людям, создавая основу гуманитарных знаний, придавая гуманистическую направленность их действиям и способствуя более здоровой, насыщенной и продолжительной индивидуальной жизни, более справедливой организации социума и рационализации его взаимодействия с природой.

1.3. О необходимости и возможностях верификации человековедения

Что в человековедении может вызвать наибольшие сомнения? Наверное, его базовые положения и категории и, прежде всего, определение сущности человека и её оснований и свойств. Многим они могут представляться спорными, но такова нынешняя ситуация, когда о природе человека можно говорить всё, что угодно, смешивая единичное и всеобщее, когда сосуществуют религиозные и научные, общепринятые и частно-субъективные представления о человеке, нередко взаимоисключающие или весьма далёкие друг от друга. Можно не принимать человековедения, которое в своих построениях опирается на развивающийся разум человека, и говорить об абстрактности категорий жизненной необходимости и высшей пользы, как и о том, что человек есть некая данность и другим не будет. Наконец, в силу различий в разумности людей и сложности развития их разума можно даже назвать человековедение идеей-фикс, но это ни на шаг не приблизит людей к решению их проблем и улучшению жизни...

Увы, теперь каждое положение или определение человековедения, будь то сущность человека или её основание/свойство, процесс реализации его сущности и развития, основы теории и система природосообразного поведения с её организацией, алгоритмами и технологиями, несмотря на их логичность и системную взаимосвязь, могут быть оспорены в зависимости от точки зрения на человека и его природу. С другой стороны, в силу относительной простоты некоторых используемых понятий и категорий, например жизненной необходимости или высшей пользы, они могут быть вульгаризованы и подвергнуты остракизму, особенно при рассмотрении вне контекста человековедения. И напротив, сложность системных кибернетических построений, необходимость использования моделей и алгоритмов жизненных процессов человека могут стать поводом для неприятия материала человековедения.

Сказанное выше делает затруднительным независимый и объективный анализ основных моментов человековедения, потому, наверное, имеет смысл отметить существенные логические моменты и обстоятельства их выделения и формирования.

Рассмотрим, например, инстинкты и разум. Они есть у каждого живого существа на Земле, самим фактом существования подтверждая иерархичность самоуправления и различное соотношение между ними у низших существ и высших. При этом инстинкты – это некие закрытые для изменения и быстрореализуемые рефлекторные схемы поведения, не всегда целесообразные, а разум – гибкое и способное к более оптимальным и не всегда быстрым, особенно в сложных ситуациях, решениям, средство управления поведением. Если инстинкты реализуют стереотипные поведенческие схемы для

некоторых жизненных ситуаций и по мере их изменения заменяются, впрочем, далеко не сразу, то разум в процессе его реализации в новых и более сложных условиях совершенствуется по критериям необходимости и пользы, адекватным его сущности.

Камнем преткновения в понимании соотношения инстинктов и разума человека является специфика проявления инстинктов, живущих как бы своей скрытой жизнью и проявляющихся спонтанно и резко, и общая недостаточность и различия в развитии разума у людей, по-разному способных, а нередко неспособных к анализу инстинктов и своих действий. Человековедение обосновывает потенциальную, постепенно развиваемую возможность контроля инстинктов с помощью разума и преодоления дисгармоний и рудиментов в организме и сознании человека, о которых говорил ещё И.И. Мечников. При этом важнейшими проявлениями разумности, как доказывает человековедение, являются процессы самоорганизации и рационализации жизненных ресурсов и энергии человека. С разумом связаны жизненные ценности людей, а с повышением разумности – изменение и улучшение их жизни. Безусловно, наиболее сложным для понимания является определение сущности человека и её оснований и свойств. Сущность человека чрезвычайно сложна и многомерна; можно даже усомниться в разумности сущности человека, если опираться на генетические представления о сущности человека Ф. Фукуямы, не признающего её энвироментальности, каковыми являются разум и социальность человека, или доказывать невозможность соединения тела и духа (Б. Паскаль). Можно говорить о том, что "природа человека существует как некая данность, но мы не можем представить её конкретную расшифровку" (П. Гуревич) или писать, что "у науки недостаточно данных для её выражения" (Б. Юдин), как и привести суждения о неопределённости сущности (П. Эрлих) или её отрицании (Ортега-и-Гассет) [13].

В определении сущности человека, данным человековедением, нет тенденциозности, оно материалистично и рационально, опирается на фундаментальные свойства, интересы и действия человека, имеет свою внутреннюю логику и выражает эволюционно-историческую тенденцию его развития. Определение человековедения кибернетически выверено; оно рассматривает человека и социум как открытую самоорганизующуюся систему и выражает общечеловеческие устремления к общности людей и их единению с природой. Наконец, в достаточно простых и доступных для понимания категориях жизненной необходимости и высшей пользы, увязанных с общеизвестными задачами существования человека, оно выражает высшую цель его существования – улучшение вида, которое в животном мире достигается посредством силы и естественного отбора, а у людей возможно в рамках разумной эволюции.

Человековедение доказательно и непротиворечиво, ибо ещё никто не указал ни на одно из противоречий в нём, и современно по стилю изложения, хотя местами и достаточно сложно. Прилагая к нему герменевтические правила Р. Элиэзера или Мальбима, можно видеть, что человековедение в основном отвечает принципам логической индукции. Изложение содержания человековедения строится от более лёгкого к более сложному и строгому, от частного к общему, отвечая принципам логической индукции и используя общезначимые и связывающие разные стороны жизни человека понятия и соотношения, например, системы и контура взаимодействий или жизненной необходимости, которую составляют самопознание и реализация сущности, последняя из которых, в свою очередь, подразделяется на самовоспроизводство и самореализацию, предполагая рациональную самоорганизацию. Материалы нашего исследования, посвященного человековедению, имеют ясную и содержательно обусловленную структуру, свою аксиоматику, а многие их теоретические положения могут быть реализованы на практике.

Таковы, например, категории-процедуры индивидуальных жизненного цикла и хозяйства жизни, представляющие собой информационно-логические конструкции, которые являются важнейшим средством описания и определения существенных сторон жизни человека и одновременно эффективным средством самоорганизации и рационализации жизненных ресурсов и энергии. На их основе возможна организация рационального индивидуального поведения человека и природосообразного педагогического процесса, в рамках которых может быть обеспечено значительное повышение эффективности развития человека и его разума, являющихся важнейшим условием улучшения жизни.

Обратимся к двум существенным вопросам человековедения и попытаемся рефлексировать их: есть ли у него свой предмет и метод и имеет ли оно право на существование среди наук, и что есть система природосообразного поведения и каково её место и значение в человековедении и жизни человека. По первому вопросу можно привести немало высказываний о предмете человековедения, например С.И. Каменского или А.К. Сухотина, определивших его, как учение о человеке. Однако этого недостаточно; более того, эти высказывания несколько расходятся с нашим видением предмета человековедения – познанием и реализацией сущности человека. Как же быть, если познание сущности – предмет философской антропологии, которой следовало бы определить сущность человека, но она этого не делает?

Пришлось сделать это в человековедении, хотя было бы естественно опереться на данные философской антропологии. Что касается реализации сущности, то это задача каждого разумного человека, науки и природосообразной педагогики, которые должны научить его этому. Впрочем, природо-

сообразной педагогику, как и другие гуманитарные науки, и призвано сделать человековедение, которое является своеобразным мостом-переходом от философии к гуманитарным наукам и практике. Система природосообразного поведения некоторым может показаться абстрактной и идеализированной, однако в опоре на теоретический фундамент человековедения и его конструктивный потенциал она становится органичной и реализуемой, например, в природосообразной педагогике. В рамках господствующих жизненных ценностей человековедение действительно может вызывать отчуждение и быть невостребованным, но как только люди задумаются об улучшении жизни и попытаются сделать практические шаги в этом направлении, оно актуализируется и станет необходимой и полезной наукой (и практикой).

2. ОСНОВЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ САМОВОСПИТАНИЯ

2.1. Понятие о самовоспитании и его социальная детерминация

Говоря о вопросах обучения и воспитания, мы должны понимать, что ни овладение знаниями, ни формирование личностных качеств не могут происходить без стремления самого человека к учению, без проявления им учебно-познавательной активности и работы над развитием своей нравственности, физической и эстетической культуры. Положение о том, что обучающийся – это не только объект, но и субъект воспитания, является тем фундаментом, на котором основывается как обучение, так и формирование личностных качеств студентов. Вот почему первостепенной задачей учебной и воспитательной работы является развитие и поддержание высокой активности обучающихся в познавательной, трудовой и нравственно-эстетической деятельности [16].

Уже в процессе воспитания имеет место самовоспитательная работа обучающихся. Но эта работа обуславливается и стимулируется специально организуемым воспитательным влиянием педагогов, которые ставят воспитательные задачи, формируют у обучающихся соответствующие потребности (активность), включают их в деятельность и таким образом побуждают их работать над собой.

Во многих случаях люди сами ставят перед собой определенные задачи по собственному развитию и самосовершенствованию, намечают пути их решения и, побуждаемые внутренним стремлением, начинают настойчиво добиваться поставленной цели. Примеров тому в истории множество.

Демосфен, известный древнегреческий оратор, еще юношей мечтал овладеть искусством публичного выступления, но первое же из них закончилось полным провалом. Его освистали, потому что он имел слабый голос, был косноязычен... Другой на его месте оставил бы свои честолюбивые мечты. Но Демосфен поступил по-другому. Он разработал целую систему упражнений и стал упорно овладевать ораторским искусством. Уединяясь, он тренировал свой голос, отрабатывал жесты. Чтобы избавиться от косноязычия, подкладывал под язык мелкие камешки и произносил импровизированные речи. Упорство и воля позволили Демосфену достичь поставленной цели: он стал выдающимся оратором.

Большое значение самовоспитанию придавал Л.Н. Толстой. В юности он завел дневник, в котором фиксировал свои недостатки и намечал пути их преодоления. Благодаря работе над собой он сумел преодолеть лень, тщеславие, лживость и многие другие дурные наклонности и выработал в себе человеколюбие, наблюдательность, творческое воображение, память.

А.П. Чехов в одном из своих писем жене отмечал: «Ты пишешь, что завидуешь моему характеру. Должен сказать тебе, что от природы характер у меня резкий, я вспыльчивый и пр., и пр. Но я привык сдерживать себя, ибо распускать себя порядочному человеку не подобает. В прежнее время я выделявал черт знает что».

Подобных примеров, когда человек благодаря самовоспитанию и упорной работе над собой совершенствовал и развивал у себя лучшие личностные качества, можно привести множество. Вот почему один из общественных деятелей писал, что обыкновенно люди являются продуктом обстоятельств и воспитания, но лучшие люди, как правило, представляют собой результат активной работы над собой. А известный французский философ Ж.П. Сартр даже утверждал, что «человек есть только то, что он сам из себя делает», подчеркивая определяющую роль самовоспитания в личностном развитии [15].

Все это говорит об исключительно важной роли самовоспитания в развитии и формировании личности и о необходимости его организации в условиях вузовского воспитания. Вот почему теоретические и методические основы самовоспитания активно разрабатываются в психологии и педагогике и, в частности, такими учеными, как А.Г. Ковалев, Д.М. Гришин, А.И. Кочетов, Л.И. Рувинский и др. [15].

Что же такое самовоспитание? «Самовоспитание – это сознательная и планомерная работа над собой, направленная на формирование таких свойств и качеств, которые отвечают требованиям общества и личной программе развития». Примерно такое же определение дает этому понятию А.И. Кочетов. «Самовоспитание, – пишет он, – это сознательное и управляемое личностью саморазвитие, в котором в соответствии с требованиями общества, целями и интересами самого человека формируются запроюктированные им силы и способности».

В нашей педагогике утвердилось положение о том, что самовоспитание, как и весь процесс развития личности, детерминируется общественно-экономическими условиями и служит определенным общественным интересам. Как бы кто ни относился к К. Марксу, но его мысли на этот счет не теряют своего научного значения. «Мое собственное бытие, – писал он, – есть общественная деятельность, потому и то, что я делаю из моей особы, я делаю из себя для общества, сознавая себя как общественное существо» [10].

Человек не может формироваться вне влияния общественных отношений и общественной морали. Другое дело, что от его собственного выбора зависит, какие отношения и какую мораль он будет формировать у себя. Но и в том, и в другом случае черты и качества, которые формируются у него, так или иначе определяются обществом и в идеальном виде существуют как система идеологических, нравственных и эстетических требований общества к

личности. Поэтому самовоспитание всегда носит социальный характер. Естественно, что в обществе, которое пронизано гуманизмом, передовой моралью и идеологией, люди стремятся вырабатывать у себя преданность прогрессивным идеалам, служить общему благу, бороться со всем, что ущемляет социальные права и унижает положение и достоинство личности.

2.2. Основные факторы, побуждающие личность к самовоспитанию

Практика показывает, что обучающиеся начинают заниматься самовоспитанием только тогда, когда они уже отдают себе ясный отчет в своих действиях и поступках, когда у них вырабатывается способность к самооценке, к осмыслению своих положительных и отрицательных качеств и возникает потребность в собственном совершенствовании. Они так или иначе задумываются над своим совершенствованием, предпринимают те или иные попытки работать над собой. Чаще всего это делают люди, обладающие волевыми качествами, умеющие заставить себя упорно тренироваться и преодолевать свои недостатки или вырабатывать те качества, которых у них недостает [5].

Нельзя не учитывать также того, что многие подростки пытаются использовать для самовоспитания рискованные и даже предосудительные поступки. Например, стремясь к выработке у себя смелости, с риском для жизни пытаются переплыть реки, во время ссоры ввязываются в драки и т.д. Все это показывает, что педагоги должны активно заниматься организацией самовоспитания обучающихся, помогать им в работе над собой. В этом смысле большое значение имеет знание и умелое использование всех тех факторов, которые побуждают к самовоспитанию. Какие же из этих факторов являются наиболее существенными?

Для побуждения к самовоспитанию большое значение имеет формирование у обучающихся общественных идеалов. С этой целью в вузе необходимо осуществлять содержательное и действенное общественное воспитание, формировать у обучающихся гражданские и нравственные качества. Следует стремиться к тому, чтобы у каждого студента был свой идеал, которого он стремится достичь. Вот почему огромное воспитательное значение имеет ознакомление обучающихся с жизнью и деятельностью выдающихся ученых, военачальников, писателей, общественных деятелей. Помочь каждому студенту выработать свой идеал для подражания, глубоко уяснить моральные ценности, определить благородные цели жизни, – значит, создать важные стимулы для самовоспитания.

В стимулировании к самовоспитанию существенное значение имеют притязания личности на признание своего достойного места в коллективе. Эти притязания нужно поддерживать и развивать, чтобы каждый обучающийся

мог завоевать уважение и авторитет среди своих товарищей. Вместе с тем следует в тактичной форме обращать внимание студентов на те недочеты в их характере и поведении, которые мешают им укреплять свое достоинство в коллективе и которые нужно преодолевать в процессе самовоспитания.

Важным фактором побуждения обучающихся к самовоспитанию является внесение в их работу, и особенно во внеучебную деятельность, атмосферы соревнования. Участие в общественно полезной и культурно-массовой работе создает множество ситуаций для этой состязательности в выдумке, в сноровке, в трудовых делах и художественно-эстетическом творчестве. В этих условиях многие обучающиеся замечают недочеты в своем поведении и характере и ставят перед собой задачи по их преодолению, выработке тех или иных качеств и начинают заниматься самовоспитанием.

Действенным фактором самовоспитания являются положительные примеры, которые подают педагоги и сверстники в нравственной, общественной и художественно-эстетической сферах. Вот почему так важно, чтобы педагог был образцом моральной чистоты, проявлял творческие способности, мог увлечь кружковой работой и т.д. Не меньшее значение имеют примеры лучших обучающихся, их скромность, стремление прийти на помощь товарищу, высокая активность в общественных делах.

Много стимулов, побуждающих к самовоспитанию, содержат в себе здоровые дискуссии на моральные темы и критика в студенческом коллективе, принципиальная оценка недостатков в поведении и характере отдельных обучающихся.

Психологические механизмы воздействия этих факторов на стимулирование студентов к самовоспитанию состоят в том, что они возбуждают у них переживание внутренних противоречий между достигнутым и необходимым уровнем личностного развития и вызывают потребность в работе над своим совершенствованием. Такая потребность периодически появляется у каждого человека, и чтобы она не угасала, педагогам необходимо обращать специальное внимание на организацию самовоспитания.

2.3. Методы самовоспитания личности

В основе самовоспитания лежит принцип опережающего отражения в сознании человека тех действий и поступков, которые он собирается совершить, определение тех черт и качеств, которые он предполагает выработать у себя. Если подобная «мысленная программа» формируется, она побуждает личность к практическим действиям по ее реализации, создает стимулы для проявления волевых усилий. Вот почему, когда у человека появляется потребность в преодолении тех или иных недочетов в своем характере или поведении, важно поставить четкую цель и обосновать необходимость ее достижения, иногда даже полезно определить сроки.

Все это, естественно, требует тщательного обдумывания, поиска аргументов для доказательства важности выдвигаемой цели, взвешивания всех «за» и «против», пока окончательно она не будет поставлена и мысленно сформулирована. Эту цель полезно в течение нескольких дней проговаривать вслух или про себя, пока она не закрепится прочно в сознании.

Одновременно с этим нужно составить детальную программу самовоспитания и определить то, чего конкретно необходимо достичь. Начинать, конечно, лучше с более простых программ, например: изжить употребление бранных слов; не совершать необдуманных поступков; преодолеть дурную привычку перебивать в разговоре собеседника; всегда держать свое слово и т.д. Программы по мере приобретения опыта самовоспитания, естественно, должны усложняться, совершенствоваться и становиться более долговременными. Очень четко определил когда-то программу работы над собой Л.Н. Толстой: «Важнее всего для меня в жизни исправление от трех главных пороков: Бесхарактерности, Раздражительности и Лени» [9].

Занимаясь самовоспитанием, К.Д. Ушинский разработал для себя специальные правила, которые выступали в качестве программы его саморазвития:

1. Спокойствие совершенное, по крайней мере, внешнее.
2. Прямота в словах и поступках.
3. Обдуманность действия.
4. Решительность.
5. Не говорить о себе без нужды ни одного слова.
6. Не проводить времени бессознательно; делать то, что хочешь, а не то, что случится.
7. Издерживать только на необходимое или приятное, а не по страсти издерживать.
8. Каждый вечер добросовестно давать отчет в своих поступках.
9. Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет.

Разрабатываемые личностью программы и правила самовоспитания имеют большое значение. По терминологии академика П.К. Анохина [10], они выполняют функцию «акцептора действия» (от лат. *acceptor* – принимающий), или механизма сличения и контроля за выполнением этой программы и правил, и тем самым стимулируют усилия человека в работе над собой. Чем детальнее и четче разработаны программа самовоспитания, правила поведения, тем эффективнее будет проходить работа над собой.

Намечая программу самовоспитания, необходимо также определить ее методы. Важнейшими из них являются следующие: а) самоубеждение, б) самообязательство, в) самокритика, г) мысленный перенос себя в поло-

жение другого человека (эмпатия, от греч. *emprateia* – сопереживание), д) самопринуждение (самоприказ), ж) самонаказание и др. В чем же заключается сущность каждого из этих методов?

Метод самоубеждения. Сущность его состоит в том, что обучающийся, выявив свои недостатки, например неумение держать свое слово, убеждает себя в необходимости изжить этот недостаток, при этом нельзя ограничиваться только мысленным самоубеждением. Гораздо эффективнее оно становится тогда, когда обучающийся будет вслух убеждать себя, т.е. несколько раз проговаривать: «Нехорошо давать слово и не держать его», «Надо постараться всегда держать свое слово» и т.д.

О важной роли проговаривания намеченной программы саморазвития писал проф. С.Я. Долецкий.

«Я считаю, – подчеркивал он, – что в основе процесса самовоспитания лежит необходимость самооценки. Надо ясно оценивать собственные качества, поступки, привычки, поставить, как говорят врачи, диагноз. Надо составить список всего, что ты считаешь в себе хорошим и дурным, и почаще в него заглядывать. И обязательно надо говорить о своих недостатках. Да, да, именно говорить. Давайте откровенно: ведь мы нередко осуждаем себя за какой-нибудь поступок, но осуждаем мысленно. И мысленно довольно быстро и легко находим ему оправдание и прощаем себя. Высказанное вслух признание простить себе труднее» [9].

Метод самовнушения. Его сущность заключается в том, что человек сам стремится воздействовать на собственную психику и чувства, сам, как правило, вслух внушает себе, как он будет вести себя или каких действий не будет делать. Например, обучающийся, который решил покончить со сквернословием, внушает себе, проговаривая вслух: «Я никогда не употреблю плохих слов», «Я не допускаю сквернословия», «Скверные слова позорят того, кто их употребляет», и т.д. Такое самовнушение нужно осуществлять до того времени, пока не будет преодолен этот недостаток. Воздействие самовнушения обуславливается тем, что, закрепившись в сознании и чувствах человека, оно определяет его поведение.

Самообязательство. Этот метод по своей сущности близок к методу самоубеждения. Суть его состоит в том, что обучающийся, задавшись целью преодолеть у себя тот или иной недостаток или выработать какое-то положительное качество, например аккуратное выполнение домашних заданий, берет на себя обязательство не проявлять поспешности, хорошо обдумывать порядок выполнения заданий, чтобы не допускать ошибок и поправок. Это самообязательство нужно неоднократно проговорить, чтобы оно закрепилось в сознании. В таком случае оно и будет побуждать ученика к достижению намеченной цели и способствовать формированию соответствующей привычки.

Метод самокритики. Сущность его в том, что студент, который выявил у себя тот или иной недостаток и поставил перед собой цель изжить его, подвергает себя самокритике с тем, чтобы мобилизовать свои волевые усилия к его быстрейшему преодолению. Например, обучающийся, обративший внимание на свою небрежность в отношении к своему внешнему виду, начинает упрекать себя в этом: «Какой я небрежный. Небрежность – это же примета бескультурья» и т.д. Естественно, подобную самокритику нужно практиковать до того времени, пока не будет достигнута поставленная цель.

Метод эмпатии, или мысленного переноса себя в положение другого человека, сопереживания его чувств. Этот метод весьма хорош, когда речь идет о самовоспитании отзывчивости к людям, стремления к взаимопомощи. Сущность его отражена в самом названии. Она заключается в том, что в процессе самовоспитания обучающийся вырабатывает у себя положительные качества и преодолевает отрицательные, ставя себя в положение другого человека, сопереживая его чувствам, и таким образом побуждает себя к самосовершенствованию. Когда, например, человек видит, с какой неприязнью воспринимают люди черствость, бездушие, грубость, и сопереживает их чувствам, он задумывается над тем, чтобы преодолеть у себя эти недостатки.

Самопринуждение, или самоприказ. Это очень действенный метод самовоспитания. Он применяется в тех случаях, когда обучающийся определил те или иные правила поведения, например вставать утром ровно в 7 часов, но не проявляет достаточной силы воли в соблюдении данного правила. Самопринуждение, или самоприказ, тут как раз кстати. Проснувшись в указанное время, необходимо заставить себя встать с постели, проговаривая вслух или про себя следующие слова: «Немедленно вставай. Хватит лежать. Уже 7 часов». Этот метод нужно применять и во многих других случаях, когда обучающийся чувствует у себя недостаток волевых усилий.

Метод самонаказания. Как следует из его названия, он применяется тогда, когда в процессе самовоспитания человек делает те или другие отступления от намеченных им самим правил поведения. Обнаружив такие отступления, нужно обязательно использовать определенные санкции по отношению к самому себе и применить то или иное наказание. В этом смысле исторический интерес представляет такой факт. Томас Мор, будучи канцлером, т.е. премьер-министром Англии, имел в своем рабочем кабинете специальную плетку, которой он «наказывал» себя, когда допускал неверные действия. Пример этот, разумеется, приводится здесь не для копирования. Он имеет значение в том смысле, что, когда человек занимается самовоспитанием, нельзя обходиться без контроля и определенных санкций в случае отступления от установленных для себя правил и требований.

Изложенное показывает, что если представить процесс самовоспитания в целом, то в его структуре можно выделить следующие компоненты:

- а) критический анализ, оценка своих недостатков и постановка конкретной цели самовоспитания;
- б) разработка программы самовоспитания;
- в) определение его методов;
- г) аутотренинг, т.е. непосредственная работа личности над собой;
- д) самоконтроль.

2.4. Педагогическое руководство самовоспитанием обучающихся

Учитывая важную роль самовоспитания в развитии и формировании обучающихся, педагогам следует активно заниматься его организацией.

Содержание и формы работы по организации самовоспитания могут быть самыми разнообразными. Тут многое зависит от того, насколько сами педагоги компетентны в вопросах самовоспитания и его методов, в какой мере они знакомы с научной и популярной литературой по этой проблеме, насколько ответственно они относятся к исполнению своих педагогических обязанностей. В целом же организация самовоспитания осуществляется по трем основным направлениям. К ним относятся:

- а) формирование мнения студенческого коллектива о необходимости и пользе самовоспитания;
- б) оказание помощи обучающимся в уяснении сущности самовоспитания, его методов и путей осуществления;
- в) практическая помощь обучающимся в разработке программ самовоспитания и их реализации.

Какой же должна быть эта работа на практике?

Очень важным ее направлением является формирование общественного мнения в студенческом коллективе по вопросам самовоспитания. Не все знают, что такое самовоспитание, поэтому студенту необходимо объяснить, как важно самому человеку совершенствовать себя, бороться со своими недостатками. По вопросам самовоспитания необходимо проводить этические беседы, выносить эти вопросы на обсуждение, посвящать им «круглые столы», встречи с известными людьми и т.д. Тематика этих форм воспитательной работы может охватывать самые разные аспекты данной проблемы: «Что такое самовоспитание», «Как преодолевать свои недостатки», «Методы самовоспитания», «Как работали великие люди над собственным совершенствованием» и др. Полезно, чтобы перед обучающимися по этим вопросам выступали не только педагоги, но и ученые, врачи, психологи, работники производства, ветераны войны и труда [18].

Особое значение в организации самовоспитания имеет формирование у обучающихся нравственных идеалов. Носителем их чаще всего бывает конкретный человек – выдающийся общественный деятель, ученый, военачальник и т.п. Только в процессе познания образцов героизма и подвигов, негибаемой верности Родине, народу у обучающихся будут формироваться нравственные идеалы, побуждающие их к работе над собой.

Однако нельзя ограничивать эту работу только организацией познавательно-просветительской деятельности обучающихся и разъяснительными мероприятиями. Не менее важной ее формой является оказание практической помощи в самовоспитании. С этой целью полезно обсуждать, как нужно ставить цели самовоспитания по преодолению тех или иных недостатков в поведении и характере, как использовать методы самоубеждения, самовнушения, самопринуждения и другие в работе над собой.

Примеры из жизни многих выдающихся людей говорят о том, что большую роль в побуждении к самовоспитанию играет ведение дневников. Такие дневники вели Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. Они фиксировали в них личные наблюдения над собой, отмечали недостатки и определяли цели предстоящей работы по самовоспитанию [10]. Можно рекомендовать и обучающимся вести такие дневники, не делая, однако, их обязательными.

3. ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ И МОРАЛЬНЫЕ МОТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

3.1. Из истории изучения структуры личности

Был поставлен вопрос о способе связи социально-обусловленных стереотипов с личностным опытом индивида, о пересечении и взаимообусловленности индивидуально-бессознательного и социально-ценностного [17].

Поскольку изучение "основной личностной структуры" и связанных с ней "вторичных общественных институций", которые и должны были бы, если исходить из этнологических теорий прошлых лет, определять характер поведения человека, не дали ожидаемых результатов, то часть антропологов попробовала прибегнуть к статистическим исследованиям, для того чтобы выяснить, можно ли вообще говорить, что в каком-то обществе доминирует определенный тип личности. К моменту возникновения исследования национального характера как особой научной школы было уже очевидно, что невозможно ожидать, что хотя бы одной нации присуща единая модальная личностная структура, их всегда несколько.

Этнологи Алекс Инкельс (Inkeles) и Даниэль Левенсон (Levenson) попытались описать национальный характер через посредство понятия "модальной личности" (близкого к понятию "модальная личностная структура" Кору ДюБуа), т.е. собирательной личности, которая воплощает в себе особенности, черты характера и психологические характеристики, присущие большинству взрослых членов данной нации. С точки зрения Инкельса и Левенсона, "национальный характер соответствует сравнительно прочно сохраняющимся личностным чертам и личностным моделям (типам личности), являющимся модальными для взрослых членов данного общества." [29] Таким образом, личностно-центрированный подход к исследованию "национального характера", как его видели Инкельс и Левенсон, представляет собой изучение степени распространенности в рамках того или иного общества определенных личностных характеристик. "Модальной личностью" является тип, к которому относятся большинство членов данного общества. В свою очередь, национальный характер связан с частотой распространения определенных типов личности в этом обществе. Причем подразумевалось, что самые различные личностные типы могут быть представлены в любой из наций, но одни из них встречаются особенно часто, а другие – реже или совсем редко.

В некоторых случаях эмпирические данные подтверждали гипотезу о существовании модальных личностей – при исследовании некоторых индейских племен удалось установить, что какими-либо характерными общими личностными характеристиками обладает от 20 до 40 % членов этих племен. Определенные различия, например, в мере авторитарности, были

установлены и между европейскими народами, но это не были собственно этнические различия, скорее их следует рассматривать как культурно-обусловленные. Кроме того, очевидно было, что внутрикультурные различия, то есть различия между разными слоями и классами населения, могли быть значительно выше, чем межкультурные.

Поскольку признавалось, что в обществе присутствует несколько "модальных личностей", то получалось, что "модальная личность" – комплекс особенностей, свойственный только какой-то части нации в противоположность другой ее части. В этом случае вопрос о национальном характере как совокупности поведенческих, эмоциональных и т.п. характеристик, присущих всем членам нации, должен был либо вовсе сниматься, либо ставиться совершенно иначе, а именно так, что характер нации определяется особенностями распределения внутри национальной целостности различных типов личности, а не является совокупностью психологических черт, характерных для каждого представителя данной нации. "Модальная личность", которая в толковании Алекса Инкельса и Даниэля Левенсона практически синонимична "национальному характеру", является теоретической абстракцией, комплексом психологических черт, имеющих более-менее широкое распространение среди членов данного общества. Эти психологические черты в отдельных личностях могут выражаться в различных комбинациях, преломляться различными способами. Таким образом, признавалась вариативность внутри единой культуры типов личностной организации. При рассмотрении такой мультимодальной нации можно говорить скорее о "характеристиках нации" как коллектива, а не о "национальном характере" индивидуумов, составляющих этот коллектив. "Модальная личность", таким образом, распределяется между членами общества, и общество, в свою очередь, может рассматриваться как конфигурация психологических типов, имеющих общее основание. О происхождении этого общего основания, равно как и о характере распределения внутри общества "модальной личности", о наличии или отсутствии у конфигурации психологических типов какой-либо функциональной нагрузки, способствующей, например, устойчивости данного общества, Инкельс и Левенсон не говорят. Более того, они ставят под сомнение связь между "вторичными общественными институтами" и "модальной личностной структурой".

Если "основная личностная структура", как ее определил Кардинер, такова, что делает индивида максимально способным воспринять и реализовать в своей жизни данную культуру и идеологию и получать в рамках данной культуры максимально адекватную оценку своей личности, достигать максимальное соответствие "социальным требованиям", максимальную приспособленность к культурным моделям, максимальную психологическую защиту, то, по мнению Инкельса и Левенсона, "социальные требования" и следование определенным культурным моделям вообще не должно

быть частью дефиниции "национального характера". Между типом личности и социальными условиями нет неизбежной связи или, во всяком случае, характер этой связи неясен.

В личностно-центрированных исследованиях национального характера использовалось, главным образом, определение понятия "личность", данное Линтоном. Согласно ему, личность – это "организованная совокупность психологических процессов и состояний, переживаемых индивидом, из которых вытекает его поведение...". Подчеркивалась связь между скрытыми психологическими процессами и поведением человека. Под психологическими процессами понимались прежде всего ощущения, чувства, эмоциональные установки, которые, по мысли ряда этнологов, в том числе Инкельса и Левенсона, имеют национальную специфику. Однако основное внимание этих исследователей было обращено на изучение путем тестирования и других аналогичных методов процентного соотношения различных типов эмоциональных систем (как составных частей "модальной личностной структуры"), а не связи внутренних психологических процессов с поведением человека.

Впрочем, те задачи, которые ставили перед собой исследователи "модальной личности" в сороковые – пятидесятые годы XX в., оставались нерешенными и в конце шестидесятых. И в эти годы Алекс Инкельс продолжал писать о необходимости "замерить у достаточно репрезентативной выборки из национальной популяции распределение межличностных черт и синдромов, или типов личностей, подобно тому, как сейчас мы строим распределение установок и намерений избирателей. Прежде чем приступить к этой трудной задаче, мы должны знать, какие элементы личности следует измерять для целей социологического анализа. Сделав замеры важных личностных параметров таких популяций, мы должны будем научиться интерпретировать результаты, а затем интегрировать эти выводы с информацией о структурных аспектах системы, разработать тактику прогнозирования и испытать адекватность наших теорий на новых популяциях и новых условиях."

В рамках личностно-центрированного подхода, так же, как и в рамках культурно-центрированного, этнологи поставили проблему распределения, на этот раз – распределения психологических типов личности внутри единого общества. Вопрос о распределении культурных моделей и вопрос о распределении психологических типов безусловно связаны между собой, однако характер этих связей оставался неясным.

Психоанализ играл особую роль в исследованиях национального характера. Как справедливо заметил психоантрополог Клод Клакхон (Kluckhohn), не существует никакой другой концепции личности, которая имела бы на социальные науки влияние, хотя бы сопоставимое с влиянием психоанализа. Однако ранние психоаналитические теории, которые были распространены

до середины 1930-х годов, не давали возможность для достаточно широкого развития социокультурных теорий. Психоданалитики с давних пор осознали, что социальное окружение имеет особое влияние на человеческую личность и ее формирование, что структуры "эго" и "супер-эго" основаны на взаимодействии внешних сил и импульсов организма. Тем не менее, относительно мало делалось в русле такого наиважнейшего направления, как создание психоданалитической теории реакции человеческой психики на внешние воздействия и взаимодействия между личностью и этими внешними импульсами. Психоданалитики концентрировали свое внимание на тех процессах, которые происходили внутри индивида, на взаимодействии инстинктов и репрессивных механизмов и игнорировали когнитивные и коннотативные процессы в индивиде, которые так же были связаны с деятельностью бессознательного.

Развитию новых направлений в психоданализе способствовало и развертывание исследований в области национально характера, где вопросы взаимодействия человека со средой, восприятие человеком внешней среды, репрессирование определенных срезов внешней информации, проблема когнитивной функции бессознательного вставали особо остро. Так, в частности, в рамках личностно-центрированного подхода к исследованиям национально характера временами ставились вопросы о национально-специфических структурах бессознательных механизмов психологической защиты индивида и национально-специфических структурах адаптивных механизмов.

Примером изучения адаптивных свойств человеческой психики в рамках исследований национально характера может послужить концепция "социального характера" Эриха Фромма. Эта концепция зародилась как один из вариантов культуру-центрированного подхода Фромм первоначально понимал под "социальным характером" совокупность норм, ценностей и верований, наиболее распространенных в той или иной культуре). Но, как это часто бывает, полемика вокруг предложенной концепции привела к ее значительному перетолкованию. "Социальный характер" стал восприниматься не просто как характер, приемлемый в рамках данной культуры, но и требуемый данной культурой, данной социокультурной организацией. Иными словами, "социальный характер" в этом истолковании включает в себя те черты, которые ведут человека к комфортному ощущению себя внутри данного общества. Впрочем, вопрос о комфорности индивида своему обществу подспудно ставил еще А. Кардинер и его соавтор Р. Линтона, (речь шла о соответствии между социальными требованиями и личностной структурой). Разница состояла в том, что Фромма интересовала комфорность личности данному состоянию общества (фашизму, например) и эта комфорность была неразрывна связана с изменчивостью, подвижностью личностной структуры. У Кардинера же соответствие личности и среды

формируется в раннем детстве и любые инновации в данной среде происходят более-менее болезненно для индивида.

Постепенно создавалась новая пост-фрейдийская модель психоанализа. В чем ее основные отличия? Личность рассматривается как относительно стабильная система, организованная особым образом, как бы имеющая центр и периферию. Функциональная важность той или иной черты характера состоит в том, какое место она занимает в целостной структуре личности. На периферии лежат сознательные желания, верования, ценности человека. На более глубоких уровнях происходят "эго"-защитные и "эго"-интегративные процессы. На еще большей глубине находятся неосознаваемые желания, внутренние конфликты, образы себя и других. Все эти структуры находятся в постоянном взаимодействии в рамках динамической системы ("эго", "ид", "супер-эго"), причем, если "ид" и "супер-эго" бессознательны, то "эго" имеет три составляющие (сознательное, предсознательное и бессознательное). Каждая из сфер психики имеет свою собственную функциональную нагрузку и роль в поддержании личности как целостной системы. Две схемы психической системы, которые мы встречаем в работах Фрейда – в более ранних (сознательное, предсознательное и бессознательное) и в более поздних ("эго", "ид", "супер-эго") – в данном случае накладываются друг на друга и отчасти переосмысливаются ("супер-эго" у Фрейда относится к сфере сознания).

Подобный взгляд на структуру личности был широко распространен в том направлении исследований национального характера, которое рассматривало культуру как «выученный феномен» - то есть феномен, усвоенный в глубоком детстве. Примером такого подхода могут служить работы Горера. Впоследствии такой подход получил свое продолжение и развитие в трудах Джона Вайтинга и Ирвина Чайлда в 60-е годы XX века.

Понятие «защитные механизмы» было введено Зигмундом Фрейдом для «общего обозначения техники, которую эго использует в конфликтах, могущих привести к неврозам». Дочь Зигмунда Фрейда, Анна Фрейд, автор классического труда «Я и защитные механизмы», развившая теорию своего отца (причем именно в том аспекте, который оказался важным как для психологической антропологии, так и для исторической этнологии) подчеркивала, что «эго» – защитные механизмы – бессознательны, и они отвергают требования инстинкта. Психоаналитик К. Холл и Г. Линдцей выделяли две основные характеристики защитных механизмов:

- 1) они отрицают или искажают реальность;
- 2) они действуют на бессознательном уровне.

Причем защитные механизмы могут исказить факты как внутренней, так и внешней реальности. Например, «я» может защищать себя и незнанием о существовании определенных нужд и инстинктов, и незнанием о существовании внешних объектов.

В психоанализе выделяют различные типы защитных механизмов психики [14], такие, как:

1. Репрессия – механизм, посредством которого травмирующий опыт изымается из сознания. Репрессия может сопровождаться отрицанием определенных мыслей и чувств.
2. Проекция – процесс, в ходе которого неприемлемые собственные импульсы приписываются другим людям и объектам. Так, если враждебность чувствуется к родителю или учителю, то посредством бессознательного манипулирования у индивида появляется представление «они (родители, учителя и т.п.) ненавидят меня».
3. Интроекция – процесс, в результате которого человек приписывает себе черты значимого для него другого лица (которое он любит или которое ненавидит), как бы интериоризирует его. (Частный случай этого механизма – идентификация с агрессором.)
4. Замещение, когда человек переносит свои чувства, импульсы и эмоции с неприемлемого с точки зрения его сознательных установок объекта на другой, легитимный; с более значимого объекта на менее значимый. так, человек, униженный своим начальником, отыгрывается на жене и детях.
5. Регрессия, когда человек, столкнувшись с травмирующей ситуацией, использует способ поведения, характерный для более раннего периода его развития.
6. Рационализация – снимающее конфликт истолкование событий.
7. Сублимация – один из наиболее распространенных типов защиты, когда неприемлемые с сознательной точки зрения для индивида цели трансформируются и превращаются в приемлемые. Иногда в процессе сублимации происходит замена целей на противоположные.

Учение о защитных механизмах, как мы видим, могло дать значительный толчок в исследовании культур под тем ракурсом, как это делала психологическая антропология.

В качестве примера продемонстрируем психоантропологическую интерпретацию процесса идентификации в качестве механизма культурной адаптации. Сам термин "идентификация" впервые был применен в психоанализе Зигмундом Фрейдом для объяснения некоторой специфической трансформации в отношениях между родителями и детьми, когда ребенок переносит на себя образ родителя. Позднее Фрейд использовал этот термин для объяснения некоторых аспектов трансформации "эго" в ходе отношений внутри организованных групп. По Фрейду, идентификация – это способ связи эго с объектом, в ходе которого объект как бы интериоризируется внутрь "эго".

Функция процесса идентификации двойная. С одной стороны, он способствует процессу социализации (ребенок идентифицирует себя со взрослым, причем характер этой идентификации специфичен для каждой культуры). С другой, идентификация имеет защитную функцию – на что особо указывает Анна Фрейд. Так, человек, защищаясь, может идентифицировать себя с агрессором, то есть с более сильным, приписывать себе черты более сильного. Существуют целые культуры, где этот тип коллективной психологической защиты выступает как доминирующий.

Тип социализации, присущий той или иной культуре, связан с типом тревожности, характерным для этой культуры, и, в конечном счете, этот тип самоидентификации во многом определяет восприятие членами культуры реального мира, что влияет на всю конфигурацию элементов культуры. Адаптационная функция идентификации именно в том и состоит, что внешний мир предстает человеческому сознанию в скорректированном, адаптированном виде, где степень присущей всему внешнему миру тревожности снижается. Реальность как бы структурируется через символические элементы, получающее особое значение в ходе активности защитных механизмов.

С этим же взглядом на структуру личности был связан и ценностный подход, развитию которого исследование национального характера дали мощный толчок. Прежде всего, надо отметить, что его применение впервые в истории психологической антропологии наглядно показало существенные и порой резкие различия между культурами, впрочем, не объясняя внутренний механизм, который вызывает эти различия, и не давая достаточной базы для интерпретации полученных результатов.

Коротко остановимся на истории ценностного подхода. Первый, кто дал определение понятию ценностей, был польский психолог Флориан Знанецкий (Znanieski, 1882–1958). Произошло это в 1918 г. Он полагал, что вводимое им понятие может стать центральным для новой дисциплины – социальной психологии, которую он рассматривал как науку о том, как культурные основания проявляются в сознании человека. Тем же Знанецким в широкий научный оборот было введено и понятие "установка" [2].

Понятие «установка» впервые появилось в вышедшей в 1862 году книге Герберта Спенсера "Первые принципы". Однако подлинная история научных идей – это история, которая может быть прослежена от учителей к ученикам, становящимся затем учителями других учеников и т.д. В этом смысле изучение установок начинается в американской социологии в 1918 году работой У.И. Томаса и Флориана Знанецкого "Польский крестьянин в Европе и Америке"... Томас и Знанецкий определяли социальную психологию как научное исследование установок". За "Польским крестьянином" последовал знаменитый расцвет социологических работ в Чикагском университете... С этой школой ассоциируется много известных имен" [2].

Установки стали одной из основных проблем психологии 20-х и особенно 30-х годов XX в.

Темой установок занимались и социальные психологи, которые изучали ценностные доминанты, присущие социальным группам (этническим, религиозным и т.п.). В частности, они стремились найти ответ на вопрос: каким образом установки могут укореняться в человеческой психике и проникать на глубину, значительно превышающую ту, на которую проникают идеологические доминанты. Однако в целом этот период изучения установок был описательным и чаще всего базировался на сравнительных исследованиях. Шло накопление материала, и работ, которые всерьез бы затрагивали проблему формирования и изменения установок, было сравнительно мало.

Среди них следует выделить работы Г. Оллпорта [2], в которых перечисляется четыре условия формирования установок: 1. Интеграция индивидом повторяющегося специфического опыта. 2. Формирование различных реакций на обстоятельства, имеющие внешнее сходство, но различные культурные основания. 3. Травмы, которые принудительным образом приводят к формированию определенных чувств по отношению к определенным обстоятельствам. 4. Адаптация, также вызывающая формирование определенного комплекса чувств в определенной ситуации.

Оллпорт упоминает и категорию "ценностей", утверждая, что изучение их наиболее плодотворно, если исходить из концепции 6 основных интересов или мотиваций личности: теоретической, экономической, эстетической, социальной, политической и религиозной. В качестве основной Оллпорт выделял когнитивную установку и понятие ценностей прежде всего связывал с ней. Главной жизненной задачей индивида Оллпорт считал необходимость упорядочить и систематизировать наше знание о мире. Так, экономический тип систематизирует все предметы окружающего мира с точки зрения их полезности. Полезность является высшей ценностью для такого типа людей; любые знания о мире они рассматривают только с точки зрения "образования", позволяющего получить доступ к определенной профессии. Для эстетического типа (который Оллпорт считал наивысшим) ценности – это форма и гармония. Представители этого типа стремятся к индивидуализму и самопознанию. Для социального типа высшей ценностью является любовь к народу, для политического типа – власть, соревнование и борьба. Для религиозного типа, по представлению Оллпорта, наивысшая ценность состоит в достижении высшего единства. Таким образом, для Оллпорта понятия "ценности" и "установки" не синонимичны. Установку можно условно уподобить форме, а ценность – содержанию. Все люди имеют когнитивную установку, но ее конкретное наполнение будет зависеть от того, каких ценностей придерживается человек.

Однако для большинства исследователей "ценности" было производным от понятия "установка", которое, хотя и толковалось разными исследователями по-разному, в большинстве случаев обозначало иерархически расположенные присущие индивиду (или в иной трактовке – приемлемые для него) мнения, чувства, а по мнению некоторых исследователей – и намерения совершить определенное действие. Концепция установок традиционно была предметом исследований психологов, которые изучали, от чего зависит формирование изначальной иерархии, как происходит изменение установок, в частности, каковы условия их изменения в ходе личностной трансформации в случае изменения физического, социального и информационного окружения индивида.

По мнению большинства психологов, установки как бы аккумулируют в себе опыт, приобретенный человеком, и связаны с характерными для него реакциями на проявления внешнего мира. Именно поэтому теорию установок в некоторых случаях трактуют как теорию когнитивных (познавательных) процессов. Ей придавали огромное значение для формирования концепции личности. Кроме того, систему установок обычно понимали как динамическую систему, в рамках которой личностные установки меняются, например, под воздействием смены ролей.

Под ценностями же часто понимали те установки, которые определяют личностную структуру, причем установки особого рода – те, которые воспринимаются как "стандарты", нормы, являющиеся основой для выбора, совершаемого человеком. При этом "выбор" рассматривается как ядро личностной организации.

Итак, в рамках социальной психологии ценности связаны с установками, с одной стороны, и с нормами – с другой. Приверженцами школы "Культура и Личность" ценности рассматривались как результат процесса ранней социализации подобно другим элементам поведения, но не как нечто предшествующее поведению.

Одним из первых среди этнологов определение понятию ценностей дал Клод Клакхон (Kluckhohn, 1905–1960): "... ценности – это осознанное или неосознанное, характерное для индивида или для группы индивидов представление о желаемом, которое определяет выбор целей (индивидуальных или групповых) с учетом возможных средств и способов действия". Такое определение дало возможность М. Смитту рассматривать ценности как установки особого рода, "действующие в качестве стандартов, посредством которых оценивается выбор. Личностные ценности относятся к области желательного и предпочтительного; они скорее сопряжены с глаголом "должен", чем с глаголами "быть" и "хочу". Впрочем, дефиниции понятия "ценности" довольно многообразны. Так, Милтон Рокич подчеркивал, что то определение ценностей, которое дает он, не подразумевает категории долженствования. По его мнению, "ценности – это устойчивая вера в то, что определенные

формы поведения или состояния мира (state of existence) предпочтительнее для личности и общества, чем какие-либо иные" [16].

Ценности представляют собой как бы точку пересечения между индивидуумом и обществом, а ценностный подход в целом направлен на изучение и объяснение межкультурных вариаций. Некоторые исследователи рассматривали ценности как квинтэссенцию личности. С такой трактовкой ценностей связано, в свою очередь, понятие ценностной ориентации (value orientation), которую Клайд Клакхон определил как "обобщенную концепцию природы, места человека в ней, отношения человека к человеку, желательного и нежелательного в межличностных отношениях и отношениях человека с окружающим миром, концепцию, определяющую поведение людей".

В дальнейшем Клакхон разработал подход к кросс-культурным исследованиям ценностей и предложил способ систематизации ценностей и соответствующий тест. Это была одна из первых работ такого рода. Разработка методик и изучение ценностей и ценностных ориентации продолжают антропологами, социологами, психологами до сих пор.

3.2. Моральные мотивы деятельности человека

Понятие "моральной деятельности" в этике

Мораль в истории философии рассматривалась главным образом как моральное сознание. Но ее можно рассматривать и как сторону, характеристику, свойство практической деятельности человека в обществе. А С.Ф. Анисимов говорит о морали даже как о виде общественного поведения людей. Это весьма спорное суждение. Так, А.В. Разин считает, что "она [мораль] не способна существовать как независимый от других средств социальной регуляции феномен" [11].

В зависимости от представления о степени примата морали в регуляции поведения личности понятие "моральная деятельность" можно употреблять в двух смыслах: узком и широком.

В первом смысле моральную деятельность рассматривал И. Кант – как особый род человеческой деятельности, мотивированный чисто моральными, и никакими другими, побуждениями, императивами. Если человек говорит, что поступает так, а не иначе, потому что поступить иначе ему не позволяет совесть, то в этом случае, по Канту, мы имеем дело с чистой моральной мотивацией поведения.

Что касается широкого смысла моральной деятельности, то мораль в нем понимается как специфическое свойство всякой человеческой деятельности, поведения людей, какими бы иными непосредственными мотивами

они ни стимулировались. Здесь следует сказать, что поведением в этике называют не всякую деятельность человека, а лишь "сознательную, в условиях свободы выбора... и притом еще в более специфическом и узком смысле – под углом зрения морального качества действий" [3].

Иными словами, поведение в этике состоит не из действий-операций, а из действий-поступков. Первая категория включает в себя неморальные, не подлежащие моральной оценке действия. Когда человек принимает пищу или спит, – все это действия-операции, так как они естественны для всех и никак не соотносятся с категориями добра и зла. "Студент пьет". В этом предложении нет информации о моральных качествах действия или самого студента, так как у любого человека периодически возникает жажда. Если же "студент пьет пиво", да еще "на лекции", то такое добавление придает действию отрицательный оттенок, так как распитие пива молодежью вообще весьма сомнительно с моральной точки зрения, а уж в учебное время – тем более безнравственно. В центре рассмотрения такого действия оказывается не факт или способ его совершения, а его моральное качество. Поэтому студент в описанной ситуации совершил не просто операцию, а поступок. "Поступок есть действие, имеющее ценностное значение и потому возбуждающее к себе то или иное, положительное или отрицательное отношение, реакцию одобрения или осуждения". К этому определению надо добавить, что поступок может и не быть действием-операцией, он может быть отсутствием действия. Например, бездействие человека, когда в его силах помочь другому, – это тоже поступок, причем отрицательный с точки зрения этики.

Структура поступка в этическом анализе

В частных науках, которые интересуются человеческим поведением (педагогике, социологии, криминологии и др.), оно рассматривается не вообще, полностью (как в этологии, или – шире – в психологии), а только в той части, понятие о которой может помочь решить конкретные задачи, стоящие перед этими науками. Поэтому и средства анализа в разных науках будут различаться, и структура одного и того же объекта (человеческого поведения) будет представляться по-разному. В связи с этим в структуре поступка разные дисциплины могут выделять внешние стимулы, внутренние побуждения, цель, борьбу мотивов, принятие решения, действие, результат, оценку. В этическом же анализе достаточно принять во внимание лишь три элемента поступка: мотив, результат и условия совершения поступка, а также взаимосвязи между этими тремя элементами. «Поступок с равным основанием можно понять как субъективно мотивированный результат и как объективно

реализованный мотив» [3]. Иначе говоря, мотив субъективен, результат объективен. Условие же могут быть и субъективными, и объективными.

Что касается объективности результата, то некоторые исследователи (например, Б.О. Николаичев) разводят понятия результата предметного и результата морального. Последний представляет собой моральную ценность поступка в целом.

Зависимость мотивов от потребностей в моральной деятельности

Мотив (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) – гипотетический конструкт, и эта его неопределенность, недоказуемость, дает возможность для всяческих спекуляций с использованием термина. В разных науках его значения могут значительно различаться. «Подобно тому, как нет и не может быть философского, физического или биологического определения материи, – пишет А.Г. Спиркин в своей работе «Сознание и самосознание», – точно так же не может быть философско-психологического и наряду с этим, например, психиатрического или юридического определения сознания». Н.Г. Иванов распространяет это сравнение и на мотив «...Мотив как двигатель поведения имеет единое содержание применительно к любой изучающей это явление науке». Если принять эту точку зрения, то моральный мотив, как и мотив утолить жажду, мотив посмотреть интересный фильм, является разновидностью мотива как психического феномена и подчиняется тем же законам, по которым формируются и другие мотивы.

Общепризнано, что мотив как побуждение – это источник действия, его порождающий. Полемика идет о том, где находится тот исток, из которого исходит побуждение.

Классическое определение мотива: мотив есть предмет потребности. Некоторые психологи определяют его также как опредмеченную потребность.

Потребность – это состояние нужды в объективных условиях, предметах, объектах, без которых невозможны развитие и существование живых организмов, их жизнедеятельность. Потребность – источник активности человека.

Элементы сознания, выступающие в качестве мотивов

Как указывает Р.С. Немов [2], любое поведение детерминируется как внутренними, так и внешними причинами. В первом случае такими причинами выступают психологические свойства субъекта поведения, а во втором –

внешние условия и обстоятельства его деятельности. К внутренним причинам относятся мотивы, потребности, цели, намерения, желания, интересы и т.п., а к внешним – стимулы, исходящие из сложившейся ситуации. Примерно то же говорит и С.Ф. Анисимов. Иногда внутренние психологические факторы поведения называют личностными диспозициями. Тогда говорят о диспозиционной и ситуационной мотивациях как аналогах внутренней и внешней детерминации поведения соответственно.

Классификация мотивов – один из спорных вопросов психологии. Как считает В.И. Ковалев, "...до сего времени в психологии не сложилось непротиворечивой теории мотивации, системы основных понятий". Вследствие этого термином "мотив" обозначают инстинкты, цели, интересы, стимулы, влечения, желания и т.д. Поэтому значительное число разногласий по вопросам мотивации происходит всего лишь оттого, что разные авторы используют понятие мотива в разных по широте смыслах. Другими словами, в дискуссиях по проблемам мотивов нарушается начальное требование формальной логики к любому рассуждению – определиться с дефинициями (определениями).

Как считает С.Ф. Анисимов, понятие "мотив" неверно отождествлять с понятиями причины, побуждения, стимула, намерения (умысла). Побуждением является любая (внутренняя и внешняя) причина поступка, которая всегда предшествует по времени самому поступку. Внешнее побуждение еще называют стимулом. Мотив же – это всегда внутреннее побуждение. Намерение, по С.Ф. Анисимову, не является мотивом поступка, хотя многие психологи (в частности, Р.С. Немов называет намерения наряду с желаниями "мотивационными... состояниями") рассматривают намерение как разновидность мотива. Так, Анисимов пишет: "Намерение нередко не совпадает с мотивом... Кто-то намерен взять слово на собрании, мотивы при этом могут быть разными: желание доказать истину, свести счеты с противником, а может быть – просто покрасоваться перед публикой, прослыть златоустом, записным оратором" [11, 372]. Вместе с тем Н.В. Гришина пишет: "Цель и мотив не совпадают. Так, например, у человека может появиться цель – сменить место работы, а мотивы могут быть различными: улучшить свое положение; избежать грядущих неприятностей; приблизить место работы к месту жительства; работать рядом с друзьями и т.д." [7, 191]. Очевидно, что и Анисимов, и Гришина говорят об одном и том же, но называют это по-разному: намерение и цель соответственно, хотя это разные явления. Подобных примеров можно приводить множество. Напрашивается вывод, что оснований для спора о сущности мотива в большинстве случаев нет, просто оппоненты пользуются разной терминологией.

Итак, в широком смысле термина мотивом могут выступать потребности, интересы, цели, установки, социальные ориентации, привычки. "К

числу высших мотивов поступков следует отнести также убеждения – глубоко осознанные, продуманные и прочувственные установки и ориентации, ставшие общими принципами поведения, на рациональном уровне определяющие и контролирующие более частные мотивы поступков...". Р.С. Немов выделяет еще, как уже указывалось, желание, намерение, а также задачу.

Интересом называют особое мотивационное состояние познавательного характера, которое, как правило, напрямую не связано с какой-либо одной, актуальной в данный момент времени потребностью. Иначе говоря, интерес – это избирательная направленность сознания на те или иные потребности. Интерес к себе может вызвать любое неожиданное событие, непроизвольно привлекающее к себе внимание, любой новый появившийся в поле зрения предмет, любой частный, случайно возникший слуховой или иной раздражитель. Интересу соответствует ориентировочно-исследовательская деятельность. С.Л. Рубинштейн в "Основах общей психологии" определяет интерес как "мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности".

Цели – образы ожидаемых или желаемых результатов деятельности, направленной на удовлетворение потребностей и интересов. Установки – состояние стабильной готовности действовать определенным образом в определенных ситуациях. Социальные ориентации – относительно устойчивые избирательные отношения к тем или иным ценностям жизни и культуры, имеющие более обобщенный, менее ситуативный характер. Привычки – установки на определенные, автоматически повторяющиеся формы поведения, осознанные раньше и ставшие столь устойчивыми, что не обязательно требуют деятельности рассудка при каждом конкретном поступке. Задача – ситуационно-мотивационный фактор, возникающий при появлении в ходе деятельности препятствия на пути к цели.

Кажется справедливым вывод Р.С. Немова о том, что "интересы, задачи, желания и намерения хотя и входят в систему мотивационных факторов, участвуют в мотивации поведения, однако выполняют в ней не столько побудительную, сколько инструментальную роль" [2].

Осознаваемые и неосознаваемые мотивы

Могут ли мотивы быть неосознанными? Гегель считал, что мотив – всегда внутреннее, субъективное побуждение, и притом осознанное побуждение. Что по этому поводу думают современные психологи?

Как известно, потребность формирует мотив, обнаруживая какую-то конкретную цель, предмет потребности, и побуждает действие. Р.С. Немов пишет, что "целью называют тот непосредственно осознаваемый результат,

на который в данный момент направлено действие" и что "цель является основным объектом внимания". Но тут же он противоречит сам себе, утверждая: "Мотивация поведения человека может быть сознательной и бессознательной... Одни потребности и цели, управляющие поведением человека, им осознаются, другие нет".

Гиппенрейтер Ю.Б., представляющая школу А.Н. Леонтьева (теории деятельности), также пишет, что "мотивы осознаются далеко не всегда" [2]. Осознаваемые мотивы исследовательница предлагает называть мотивами-целями и считает, что "существование таких мотивов характерно для зрелых личностей" [2]. Класс же неосознаваемых мотивов "значительно больше, и до определенного возраста в нем оказываются практически все мотивы". Логично предположить, что с созреванием человека как личности, с приближением его к третьей стадии нравственного развития (по Лоуренсу Колбергу) – стадии автономии личности, базирующейся на способности признавать вину (в противоположность предшествующим страху и стыду), все большее число мотивов, в том числе моральных, становятся осознаваемыми.

Если мотивы не осознаваемы, это не значит, что они вообще не представлены в сознании. Такие мотивы проявляются в сознании, по крайней мере, в двух формах: эмоциях и личностных смыслах. Вообще эмоции – это ключ к разгадке человеческих мотивов, если последние не осознаются.

По Ю.Б. Гиппенрейтер, личностный смысл – это "переживание повышенной субъективной значимости предмета, действия или события, оказавшихся в поле действия ведущего мотива".

Может ли моральный мотив быть неосознанным? Думается, что ответ на этот вопрос должен быть положительный. Именно неосознанными бывают моральные мотивы у зрелых личностей, которые давно уяснили, что убивать, обманывать, предавать плохо. Действительно, сложно представить, к примеру, чтобы священник или врач, да вообще любой человек, осознающий ответственность своей работы, каждое утро задумывался: поспать ли подольше ("очень уж хочется!") или все-таки пойти исполнять свой профессиональный долг. Можно предположить, что моральные мотивы становятся осознанными в условиях борьбы мотивов, когда исполнение своего морального долга ставит под большую угрозу собственное благополучие.

"Мнимое благодеяние", или способы рационального объяснения морального поведения

Апресян Р.Г. выделяет 5 видов "мнимого милосердия" [3]. Во-первых, это милосердие в надежде на одобрение и благодарность других. Признание со стороны общественного мнения является единственным мотивом такого благодеяния.

Во-вторых, одна из форм "мнимого" благодеяния связана с разумно-эгоистической позицией в нравственности. Фактически совершение блага другому в этом случае является средством достижения собственного блага, так как оправдательными мотивами здесь выступают мысли типа: страдание других людей вызывает страдание в моей душе; я сострадаю страдающим не только из симпатии к ним, но и из антипатии к страданию, из желания не страдать, из желания быть счастливым.

В-третьих, это эгоистическое (корыстное) благодеяние, главная цель которого -удовлетворение потребностей самого "благотворителя". Единственной корыстью такого милосердия может быть моральное удовлетворение от чувства выполненного долга.

В-четвертых, это "идеалистическое" благодеяние. Оно может совершаться с целью исполнить долг (ради долга), идеал (ради идеала). Побуждением к нему может быть благородный порыв. "Но там, где порыв, – пишет Р.Г. Апресян, – там случайность, возможность более сильного порыва. Тот, кому оказывается помощь, при этом уже как бы и не принимается благотворителем в расчет" [3].

В-пятых – патерналистское благодеяние, совершаемое с целью завоевать сердце и волю того, кому оно оказывается.

По Апресяну, это все ложные добродетели. Но, думается, других, "истинных" добродетелей и не может быть, так как любой моральный поступок можно в конечном итоге подвести под вторую либо третью категорию. Логика проста: поведение направляется мотивами, а мотив – это предмет потребности, потребности, которую необходимо удовлетворить. В словаре СИ. Ожегова удовольствие определено как чувство радости, а удовлетворение – как удовольствие от исполнения желаний. Вероятно, что удовольствие от удовлетворения собственных потребностей не испытывают какие-то группы душевнобольных, людей со значительными психическими отклонениями. Любой же психически здоровый человек по крайней мере подсознательно получает удовольствие от удовлетворения собственных потребностей. "В основе мотива лежит потребность, ориентированная на получение человеком удовлетворения (синонимы – удовольствие, счастье), которое следует понимать как полезный результат..." [3]. Если так, то какую потребность удовлетворяет моральный мотив? Действительно, чего не хватает человеку, в чем он нуждается, когда подает нищему деньги, когда закрывает собой тело друга на войне, когда выручает человека, который до этого сделал ему много зла, и т.д.? Как – очевидно, верно – отмечает А.В. Разин, "изображение морального поведения по типу удовлетворения потребностей, даже высших, явилось бы невероятным упрощением теории". Косвенным доказательством этого является тот факт, что в моральном поведении не происходит таких перепадов настроения, какие характерны для процесса удовлетворения обычных потребностей.

Проблема возможности автономного существования моральных мотивов

Можно ли рассматривать моральный мотив вне связи с другими мотивами в мотивации поступка? Может ли моральный мотив функционировать отдельно от других мотивов?

Как отмечает Ю.Б. Гиппенрейтер, обычно действия человека побуждаются сразу несколькими мотивами: "Полимотивированность человеческих действий – типичное явление" [2]. Исследовательница приводит пример: человек может работать ради высокого качества результата, но попутно удовлетворять и другие мотивы: социального признания, материального вознаграждения и др. Правда, не все мотивы одной деятельности равнозначны. Как правило, один из них главный, другие – второстепенные. Главный мотив называется ведущим, или доминирующим (в философской литературе) мотивом, второстепенные – мотивами-стимулами: они не столько иницируют, сколько дополнительно стимулируют данную деятельность.

Как считает Ю.А. Шрейдер, "этика – это раздел философии, изучающий феномен морали. Этот феномен играет важную роль в человеческом поведении, соотнося его с ориентирами, выходящими за пределы непосредственных мотивов и целей совершаемых поступков" [3]. Из этого определения этики можно сделать вывод о несоответствии "непосредственных мотивов" поступков их моральным "ориентирам", идеалам. Иными словами, должные, истинно моральные мотивы – нечто запредельное по отношению к обыденным мотивам, тем, которыми управляются действия людей в повседневной жизни.

Анисимов С.Ф. считает, что "деятельность, мотивированная исключительно моральными представлениями, нормами, чувствами, – редкое исключение". Люди руководствуются в своем поведении неморальными целями, интересами, помыслами и критериями оценки: выгодой, правоммерностью, модой, здравомыслием и т.д.

А может быть, "деятельности, мотивированной исключительно моральными представлениями, нормами, чувствами", вообще не бывает в природе? Психология не дает ответа на этот вопрос. Ответить на него можно, лишь приняв определенную философскую точку зрения. Рассмотрим две основные позиции по этому поводу, существующие в этике.

Стремление к положительным эмоциям и избегание отрицательных эмоций как два возможных основания нравственной мотивации

Функционирование норм в моральной деятельности обеспечивается двумя типами моральной мотивации.

Во-первых, как это представлено в этике долга, предписания морали осуществляются на основе отрицательных эмоций (угрызений совести), которых личность стремится избежать. На стадии борьбы мотивов человек думает: "Если я не сделаю этого (не скажу правду, не помогу нуждающемуся), то я не смогу жить, это будет мучением для меня". В классификации мнимого милосердия (по Апресяну) это второй вид моральной мотивации; он связан с разумно-эгоистической позицией в нравственности.

Во-вторых, согласно этике добродетелей, моральное поведение может быть побуждено стремлением к положительным эмоциям. Это позитивная мотивация. Допустим, человеку приятно делать людям добро, он не задумывается о том, как бы он себя чувствовал, если бы не совершил этого добра. Просто через совершение добродетельных поступков происходит утверждение достоинства, самоуважения личности, а это не может не повлечь за собой радость. Это третий вид мнимого милосердия в классификации Р.Г. Апресяна, названный им эгоистическим благодеянием. Психолог Петражицкий разделял все эмоции на эмоции-стимулы и эмоции-контроллеры. Многие ученые не разделяют такой дифференциации (Анохин, Симонов), считая ценностью только потребности и закрепляя за эмоциями лишь контролирующие поведение функции.

Как указывает А.В. Разин, в поведении второго типа "положительная мотивация... вносится в нравственно одобряемое действие не со стороны каких-то особых нравственных, а со стороны всех высших социальных потребностей личности". Иными словами, нравственный мотив сам по себе рассматривать нельзя, т.к. непосредственные мотивы поступка (и в их числе нравственный) тесно переплетены между собой. Но каким образом происходит объединение мотивов, диалектическая методология ответить не в состоянии, считает А.В. Разин. Он предлагает альтернативный принцип – принцип дополнительности, который «предполагает... взаимодействие какого-то локального системного образования с двумя или большим числом принципиально несводимых друг к другу систем, т.е. дает пример того, что можно назвать несистемным взаимодействием».

Согласно этому принципу, в моральной деятельности одни мотивы не просто действуют наряду с другими, а взаимообогащают, усиливают друг друга. Так, например, в чемпионате мира по какому-либо виду спорта воля к победе спортсмена усиливается от сознания того, что он отстаивает честь своей страны.

В связи с разным пониманием функционирования морали в практической жизни в этике долга и этике добродетелей используются разные принципы оценки поступков. Так, первый тип этики предполагает одинаковые требования ко всем людям, не взирая на их характер, «послужной список» (прежние заслуги и провинности) и т.д. Этика добродетелей в этом смысле

ближе к жизни. Она оценивает поступки, исходя из конкретных черт характера людей и их достижений с общественной жизни, исторических условий. Об этом говорит С.Ф. Анисимов «...Иногда мы тем выше оцениваем доброе деяние, чем труднее было совершить его человеку из-за присущих ему физических, волевых, моральных недостатков или по внешним обстоятельствам». Трудовой подвиг человека, известного прежде как заведомого лодыря, часто вызывает больше восхищения и уважения, чем постоянный добросовестный труд какого-либо ответственного человека. М.И. Бобнева также считает, что анализируя чье-либо поведение нельзя пренебрегать общим личностным фоном поступка. «Исключение из анализа мотивации поведения деонтического модуса психики, личности, сознания, мотивации уплощает и упрощает, делает одноплановой и фактически биологизирует личность, психику, сознание человека» [5].

3.3. Постановка жизненных целей

Понять, что вам нужно в жизни, будет легче, если вы используете процесс постановки цели. Часто оказывается полезным взять бумагу и ручку и проделать некоторые упражнения. Работая над постановкой цели нужно помнить, что, если вы ставите цель, это не означает, что вы все время должны оставаться ей верны. Вы можете менять цели, когда хотите, и когда это необходимо.

Помните, что постановка цели не означает, что нужно бороться за нее и прикладывать усилия к ее осуществлению. Не нужно себя эмоционально привязывать к достижению цели. Напротив, постановка цели может помочь вам идти по жизни с большим удовольствием, легче и без усилий. Природа жизни состоит в движении и созидательности, а цели помогают вам выбрать направление, по которому вы будете посылать свою естественную созидательную энергию, они помогают вам внести свой вклад в мир и, таким образом, усилить чувство здоровья, благополучия и удовлетворенности жизнью. Цели помогут и поддержат вас на пути к достижению истинной цели.

Цели можно ставить, исходя из того факта, что жизнь прекрасная и приятная игра. Не нужно воспринимать их слишком серьезно. В то же время нужно придать им достаточно веса и значимости, чтобы показать, что они обладают действительной ценностью для вас.

Может оказаться, что процесс выбора цели вызовет в вас эмоциональное сопротивление. У вас может возникнуть чувство подавленности, безнадежности и сопротивления при мысли о необходимости ставить цель. Или вы можете почувствовать желание отвлечь себя едой, сном или чем-то еще. Такие эмоциональные реакции (если они имеются у вас) помогают понять те пути, которыми вы стараетесь избежать того, что вам нужно в жизни. Важно

идти вперед, ощутить эти чувства и реакции, пройти через них и продолжить свой путь, встав на который, вы поймете его ценность.

Не придавайте слишком большое значение постановке цели и не усложняйте этот процесс. Начните с простого и очевидного. Помните, что цели всегда можно изменить.

Упражнения:

1. Возьмите карандаш и бумагу, сядьте и запишите следующие понятия:

- а) работа/карьера;
- б) деньги образ жизни/имущество;
- в) отношения с людьми;
- г) творческое самовыражение;
- д) досуг/путешествия;
- е) личностный рост/образование.

Теперь под каждым из этих понятий запишите то, что вы хотели бы достичь, изменить или улучшить в ближайшем будущем. Не нужно долго думать – запишите, что придет вам в голову. Задача этого упражнения – раскрепостить вас и заставить думать о том, что вы хотите достичь в различных областях вашей жизни.

2. Возьмите еще один лист бумаги и вверху напишите: «Если бы я мог быть, кем хочу, делать и иметь все, что хочу, то идеальная ситуация была бы следующей ...».

Теперь перечислите те же семь понятий и под каждым напишите абзац или два (или сколько захотите), описывая самую идеальную ситуацию, насколько у вас хватит фантазии.

Задача этого упражнения – вывести вас за существующие рамки вашего воображения и действительно позволить вам иметь все, о чем вы могли когда-либо мечтать. Покончив с этим, добавьте еще одно понятие – ситуация в мире/окружающая среда. Опишите те изменения, которые вы хотели бы произвести на планете в течение вашей жизни, если бы имели достаточно энергии для этого: мир во всем мире, покончить с бедностью, превратить школы в необыкновенные учебные заведения, а больницы в центры истинного исцеления и т.д. Будьте созидательны; может обнаружиться, что у вас возникают интересные идеи, которые никогда раньше не приходили вам на ум. Теперь заново прочтите все написанное и потратьте немного времени на соответствующую медитацию. Создайте мысленную картину прекрасной жизни в чудесном мире.

3. Снова возьмите чистый лист бумаги. На основании составленной прежде идеальной ситуации определите и запишите десять или двенадцать наиболее важных в вашей жизни целей – тех, что кажутся вам наиболее значимыми в данный момент. Помните, что этот список вы можете изменить в любое время (и время от времени это следует делать).

4. Теперь запишите: «Мои цели на пять лет», и перечислите все наиболее важные цели, достичь которых вы хотите в течение ближайших пяти лет. Очень важно записывать свои цели в форме утверждений, как будто они уже осуществились. Это позволяет достичь более четкого, сильного эффекта. Обязательно записывать именно те цели, которые имеют для вас значение, то, что вы действительно хотите, а не то, что, как вам кажется, вы должны хотеть. Никто посторонний не должен знать о ваших целях, если только вы сами не захотите поделиться ими, и обязательно нужно быть абсолютно честным с собой.

5. Повторите тот же процесс с целями на один год. Не нужно брать много целей, в таком случае надо отбросить все лишние, оставив пять или шесть наиболее важных. Проверьте, чтобы они соответствовали вашим целям на пять лет. Т.е. удостоверьтесь, что, выполнив их, вы будете ближе к выполнению своих пятилетних целей. Например, если вы хотите через пять лет открыть свое дело, то одной из ваших целей на год может быть накопление определенного количества денег или получение соответствующей работы, где бы вы могли приобрести необходимый вам опыт.

Теперь напишите цели на полгода, на месяц, и на неделю вперед. Они тоже должны быть простыми, и нужно выбрать три или четыре наиболее важных. Будьте реалистичны по отношению к своим ближайшим целям. Удостоверьтесь, что они соответствуют вашим более далеким целям.

Вам может показаться трудным точно определить события в таком далеком будущем, и при его планировании у вас может возникнуть неприятное чувство. Однако принятие плана не обязывает вас выполнять его; в действительности, коренные изменения неизбежны. Цель этого упражнения:

- а) попрактиковаться в постановке цели;
- б) понять, что некоторые наши фантазии могут стать реальностью, если мы хотим этого;
- в) увидеть в своей жизни наиболее важные цели и направления.

Записывайте свои цели в записную книжку. Время от времени, может быть, каждый месяц, или всегда, когда у вас возникает желание, берите свою записную книжку и заново проделывайте некоторые из приведенных выше упражнений, по необходимости изменяя свои цели. Обязательно при этом каждый раз ставить дату, так как потом будет очень интересно посмотреть, как ваши задачи постепенно эволюционируют.

Рассмотрим основные правила постановки и достижения цели (алгоритм от Брайана Трейси) [2].

1. Возьмите лист бумаги и напишите на нём 10 целей, которые вы хотите достичь за 12 мес. (вверху поставьте сегодняшнюю дату). Обязательно пишите цели на бумаге, ибо вы не можете попасть в цель, которую не видите абсолютно ясно.

2. Затем спросите себя – если бы вы могли достичь одну цель из этого списка, какая бы из них оказала бы наибольшее позитивное влияние на вашу жизнь? Обведите эту цель и сделайте её главной. И здесь же напишите крайний срок достижения этой цели (реальный срок).

3. Далее, сразу же составьте список всего, что можно сделать для достижения этой цели и начинайте работать по этому списку.

4. Основное правило – обязательно делайте что-либо из этого списка каждый день!

Как только вы начинаете думать о цели – цель начинает двигаться навстречу вам.

А теперь рассмотрим более детальный алгоритм работы с целям, чтобы максимально ускорить их достижение, убрать противоречия между ними и подключить все ресурсы своего сознания, включить максимальную энергию для их достижения!

Конечно в идеале, стратегические цели нужно прорабатывать минимум на 10 лет, а лучше на 25. Но максимально подробно они должны быть проработаны на 1 год, как советует Брайан Трейси.

1. *Составление списка всех целей* (результатов), которых вы хотели бы достичь; можно внести в этот список все самые свои заветные мечты. Напротив каждой цели поставьте дату, когда вы хотите ее достичь (реальную расчетную дату).

2. *Определение приоритетов*. Нужно выделить одну главную или несколько целей – самых главных, высоких и масштабных, которые наиболее позитивно повлияют на вашу жизнь (максимально изменят судьбу). Обведите главные цели маркером и выстройте их по номерам: №1 – самая главная и далее по убыванию. Все остальные цели списка, как правило, будут напрямую зависеть от определенных главных целей, то есть они будут им подчинены или связаны с ними косвенно.

Определенные главные цели – это те шаги, по достижению которых вам нужно будет делать каждый день обязательно.

3. *Определение условий достижения цели*. Составьте список всего, что будет способствовать достижению главных целей (все, что как-то поможет их достичь). Из данного списка выберите то, что необходимо делать обязательно каждый день. Каждый день обязательно делайте что-то из этого списка.

А лучше составьте план, когда и что вы будете выполнять, чтобы реализовать весь список и достичь своей цели.

4. *Включение стремлений к цели* – усиление мотивации. Ваши мотивы – это главная сила, от которой зависит скорость достижения цели (это будет вяло и долго или быстро и с огромным воодушевлением). Для того чтобы понять, какие мотивы вас ведут, чего не хватает, вначале

просто ответьте для себя на вопрос – почему и зачем вам это нужно, зачем вам достигать поставленных целей?

Чтобы сформировать заряд для достижения цели, последовательно отвечайте на следующие вопросы:

- Как изменитесь вы как личность, когда достигнете поставленных целей? Как изменится ваше отношение к себе?
- Как изменится ваша судьба? Что исчезнет из вашей жизни (что вам не нравится), и что появится из того, о чем вы мечтаете?
- Какую пользу получают другие люди и общество, когда вы достигнете своих целей?
- Опишите дополнительно, как достижение целей изменит все сферы жизни: вашу работу, взаимоотношения, отдых, быт, сам образ жизни.

Ответ на каждый вопрос иметь объем не менее 5 развернутых пунктов (по 2-3 строки).

Конечно, чтобы достичь цели, вышеперечисленного мало, нужно ещё и адекватно, эффективно действовать, обучаться, уметь видеть и признавать свои ошибки; для этого необходимо уметь анализировать и корректировать все свои действия.

Для успеха, кроме постановки Целей, ещё нужны вера, воля, активность, обучаемость, способность к анализу и основополагающие личные качества, такие, как дисциплина, ответственность, коммуникабельность и др.

4. ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Воспитание традиционно определяется как специально организованное педагогическое воздействие на развивающуюся личность с целью формирования у нее определяемых обществом социальных свойств и качеств, отношений и поведения [6].

Выделяют следующие виды воспитания: семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), этническое, а также воспитание в детских, юношеских организациях и в специализированных образовательных учреждениях (детских домах, школах-интернатах).

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.

Указанный подход к трактовке развития личности получил название деятельностно-отношенческой концепции воспитания. Сущность этой концепции, как показано выше, состоит в том, что только включая растущего человека в разнообразные виды деятельности по овладению общественным опытом и умело стимулируя его активность (отношение) в этой деятельности, можно осуществлять его действенное воспитание. Без организации этой деятельности и формирования положительного отношения к ней воспитание невозможно. Именно в этом состоит глубинная сущность этого сложнейшего процесса.

Само по себе внешнее воспитательное воздействие не всегда ведет к желаемому результату: оно может вызывать у воспитуемого как положительную, так и отрицательную реакцию или же быть нейтральным. Вполне понятно, что только при условии, если воспитательное воздействие вызывает у личности внутреннюю положительную реакцию (отношение) и возбуждает ее собственную активность в работе над собой, оно оказывает на нее эффективное развивающее и формирующее влияние.

Что же следует понимать под закономерностями воспитания? Это понятие означает устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности.

1. Характер воспитания на всех исторических этапах определяется объективными потребностями производства и интересами правящих классов общества, что, безусловно, является его существенной закономерностью.

2. Следует указать другую важную закономерность: единство целей, содержания и методов воспитания.

3. Неразрывное единство обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе.

4. Воспитание личности происходит только в процессе включения ее в деятельность. Чтобы человек овладевал знаниями, ему необходимо осуществлять познавательную деятельность. Нельзя воспитать трудолюбие, коллективизм, не вовлекая воспитанника в трудовую деятельность, в межличностные отношения и решение коллективных проблем. Вот почему еще раз подчеркнем, что воспитание в его глубинном значении состоит вовсе не в воспитательных разговорах, назидательных беседах и наставлениях, как это представляется иногда, а во включении растущего человека в деятельность, в соответствующие его возрасту общественные отношения. Исходя из этого, С.Т. Шацкий и А.С. Макаренко с полным основанием определяли воспитание как содержательную организацию жизни и деятельности воспитанников.

Поскольку целью воспитания является всестороннее и гармоничное развитие личности [16], то в процессе его осуществления необходимо включать обучающихся в разнообразные виды деятельности. К ним, в частности, относятся:

- *учебно-познавательная и технико-творческая деятельность*, в процессе которой решаются задачи умственного и технического развития;
- *гражданско-общественная и патриотическая деятельность, связанная с гражданским и патриотическим воспитанием;*
- *общественно полезный, производительный труд*, формирующий стремление к созидательной деятельности и цементирующий развитие всех других сторон развития личности;
- *морально-познавательная и нравственно-практическая деятельность* (защита слабых, взаимопомощь в учебе, шефство над стариками, инвалидами и т.д.);
- *художественно-эстетическая деятельность, способствующая эстетическому развитию;*
- *физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа, обеспечивающая физическое развитие.*

Если обучающийся не принимает участия во всех этих видах деятельности, например, в спорте, техническом творчестве или общественно полезном труде, он и не будет развиваться в этих направлениях. Необходимость комплексной *организации всех названных видов деятельности как предпосылки всестороннего развития личности является существенной закономерностью воспитания.*

Воспитание есть стимулирование активности формируемой личности в организуемой деятельности. Эффективное развитие и формирование личности происходит только при условии, если она проявляет высокую активность в организуемой деятельности. Если же человек участвует в организуемой деятельности без желания или, как говорят, спустя рукава, эта деятельность практически не развивает его. Вот почему правильно говорится:

можно силой привести лошадь к воде, но нельзя силой заставить ее пить. И человека, как отмечал Л.В. Занков, нельзя силой заставить впитывать знания, овладевать культурой.

Первопричиной активности человека являются те внутренние противоречия между достигнутым и необходимым уровнем развития, которые он переживает в различных жизненных обстоятельствах и которые побуждают его к деятельности и к работе над собой. Например, обучающийся, попадая в более культурную языковую среду, замечает и эмоционально переживает недостатки своей речи, что может побудить его к ее совершенствованию. То же самое происходит, когда при выполнении той или иной работы он сталкивается с отсутствием соответствующих умений, внутренне переживает этот недостаток и стремится овладеть новыми приемами работы.

Искусство воспитания в этом случае состоит в том, чтобы педагог умел создавать педагогические ситуации для возбуждения у обучающихся подобных внутренних противоречий и таким образом стимулировал их активность в различных видах деятельности. На основе переживания этих внутренних противоречий у личности формируются потребности, мотивы и установки как стимулы ее активной деятельности.

Только развивая потребностно-мотивационную сферу личности и создавая необходимые условия для формирования у нее здоровых потребностей, интересов и мотивов деятельности (поведения), представляется возможным стимулировать ее активность и добиваться надлежащего воспитательного эффекта.

В процессе воспитания необходимо проявлять гуманность и уважение к личности в сочетании с высокой требовательностью. Психологической основой этой закономерности является то, что характер отношений педагога и воспитуемой личности вызывает у последней определенные внутренние (эмоционально-чувственные) переживания и непосредственно сказывается на ее деятельности и развитии. Если эти отношения проникнуты взаимным уважением, доверием, доброжелательностью и демократизмом, носят гуманный характер, то воспитательное влияние педагога, как правило, будет вызывать у обучающихся положительную реакцию и стимулировать их деятельность.

В тех же случаях, когда отношения между педагогом и воспитанником несут на себе печать негативности, авторитарности, воспитательное влияние педагога вызовет у последнего отрицательные переживания и не будет иметь положительного воспитательного эффекта. В воспитательной работе уважительное и заботливое отношение к детям должно сочетаться с высокой требовательностью, поддержанием необходимого порядка в работе и поведении.

В процессе воспитания необходимо открывать перед обучающимися перспективы их роста, помогать им добиваться радости успехов. Если эти

цели и намерения реализуются, личность переживает внутреннее удовлетворение, радость от достигнутых успехов. В тех же случаях, когда намеченные цели не реализуются, она испытывает внутреннее беспокойство, чувство неудовлетворенности и психического напряжения. Нетрудно понять, что повторение подобных неудач парализует деятельность личности, и она перестает работать над собой, теряет всякую активность. Вот почему, включая обучающихся в разнообразные виды деятельности и стимулируя их активность, необходимо обеспечить надлежащие условия и позаботиться о том, чтобы каждый из них добивался успехов в этой деятельности, чтобы она вызвала у них положительные эмоциональные переживания и в порядке обратного воздействия обуславливала их активность и личностное развитие.

В процессе воспитания необходимо выявлять положительные качества обучающихся и опираться на них. В силу физических и психических различий, а также особенностей предшествующего опыта деятельности каждая личность развивается по-разному. У одних этот процесс происходит более, у других менее интенсивно, у третьих бывают неудачи и срывы. Если эти неудачи и срывы повторяются, приобретают устойчивость, то, как уже отмечено выше, обучающийся чувствует, что он отстает в своем развитии, а «ситуация ожидания» радости успехов сменяется для него разочарованием, становится недостижимой, что, как правило, ведет к пассивности, к переживанию чувства изолированности в коллективе и психологического дискомфорта. Критика и осуждение недостатков в поведении того или иного студента не только не снимают у него негативных психологических переживаний, но, наоборот, усугубляют их. Всякое осуждение и упреки в условиях, когда сам обучающийся не в состоянии преодолеть встретившиеся трудности и имеющиеся недостатки, в определенной мере обладают отрицательным внушающим воздействием. П.П. Блонский считал, что в этих случаях гораздо эффективнее другой подход: нужно бороться не с обучающимся, у которого есть недостатки, а совместно с ним бороться против этих недостатков. Но тогда чаще всего нужны не критика и осуждение, а проявление душевной чуткости к обучающемуся и оказание ему реальной помощи в преодолении встречающихся трудностей.

Глубоко прав был А.С. Макаренко [16], когда утверждал, что каким бы плохим в нашем представлении ни был воспитанник, к нему всегда надо подходить с оптимистической гипотезой, проектировать в нем всегда хорошее, помогать развиваться его лучшим задаткам и способностям и, опираясь на них, создавать условия для преодоления его недостатков.

Не меньшее влияние на воспитание оказывают индивидуальные особенности умственного, физического и нравственного развития обучающихся, их реакция на внешние воздействия. Один студент отличается спокойным, уравновешенным характером, чутко реагирует на замечания, в отношениях

с педагогами и сверстниками проявляет благожелательность и уважение. Другой же, наоборот, обладает повышенной раздражительностью, проявляет резкость в общении с другими людьми, не умеет поддерживать хороших товарищеских отношений. Все это должно находить соответствующее отражение в воспитании.

Воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив [6].

Важной целью воспитания является формирование личности в духе коллективизма, развития у нее товарищеских черт и качеств. Единственно, что указанная цель может быть достигнута только при условии, что личность будет воспитываться в хорошо организованном и здоровом в социальном и духовном отношении коллективе.

Второе положение связано с тем, что воспитание не может быть ограничено лишь личным влиянием педагога на каждого воспитанника. Воспитание по принципу парного воздействия «педагог – воспитанник» А.С. Макаренко считал недостаточным. Оно обязательно должно подкрепляться разносторонним влиянием коллектива, который не только обеспечивает свободу и защищенность личности, но и обогащает ее тем, что выступает как носитель здоровой морали и аккумулирует в себе богатство нравственных и художественно-эстетических отношений. Вот почему в процессе педагогической работы необходимо создавать здоровый и сплоченный воспитательный коллектив и умело использовать его для разностороннего развития учащихся. Без такого коллектива трудно рассчитывать на высокую эффективность воспитания.

В процессе воспитания необходимо добиваться единства и согласованности педагогических усилий педагогов, семьи и общественных организаций.

Воспитание должно носить скрытый характер, обучающиеся не должны чувствовать себя объектом приложения педагогических нравоучений и постоянно осознавать свою подверженность продуманным педагогическим влияниям. Скрытая позиция педагога обеспечивается совместной деятельностью, интересом педагога к внутреннему миру обучающегося, предоставлением ему личностной свободы, уважительным и демократичным стилем общения.

В процессе воспитания необходимо побудить обучающегося к осуществлению самовоспитания. Самовоспитание – деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями [10]. Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Самоопределение представляет собой сознательный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей нравственных норм, профессии, условий жизни. К методам самовоспитания относятся:

- самопознание;
- самообладание;
- самостимулирование.

Самопознание включает в себя: самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение.

Самообладание опирается на самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение.

Самостимулирование предполагает самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

Рассмотренные выше закономерности воспитания выступают как основополагающие требования, на основе которых необходимо осуществлять воспитательную работу.

5. СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ

5.1. Типы, принципы, методы и формы воспитания

В каждом обществе формируется своя система воспитания – свои цели, принципы и методы воспитания. Первый исторический тип воспитания появился в первобытном обществе: воспитание осуществлялось вместе с борьбой за выживание и требовало усвоения жизненно необходимого ряда навыков, умений, обрядов, жесткого соблюдения тех ограничений, запретов, табу, которые были в общине, так как они были коллективны и носили обязательный характер.

Второй исторический тип воспитания детерминирован общественным разделением труда, имущественным и социальным неравенством, и поэтому различные социальные группы имели специфические цели и методы воспитания. Второй тип представляет историческое многообразие воспитания человека, обусловленное социокультурными особенностями цивилизации, эпохи, страны, нации.

Для каждой великой или локальной цивилизации характерны свои особенности воспитания. Например, в Древнем Китае главной целью воспитания было развитие нравственности человека, которая предполагала почтительное отношение к старшим, соблюдение норм и традиций, стремление к самосовершенствованию, к достойной жизни, когда свою жизнь нужно было сделать добродетельной, не убегая от страданий в нирвану, не возлагая все надежды на мир иной. Но в Древней Индии сложилась своя кастовая система воспитания, когда в касте брашманов главной целью воспитания было развитие интеллектуальных способностей, мудрости и самообуздания, в касте воинов воспитывали смелость, мужество, силу, в касте вайшьев – трудолюбие и терпение, в то время как в низшей касте, шудров, воспитывали лишь покорность.

Базисные педагогические традиции великих цивилизаций Востока определили восточный тип воспитания: коллективистский дух (интересы общества, нормы, традиции важнее личных интересов и желаний человека), обращение к эмоциям человека, к сердцу как средоточию божественного и человеческого, стремление к физическому и нравственному самосовершенствованию, но ограничение индивидуальной свободы, независимости мышления и самостоятельности в различных сферах общественной жизни.

Западная цивилизация зародилась в античную эпоху. Становление западной педагогической традиции началось в Древней Греции. Именно тогда сложилась спартанская и афинская модели воспитания.

Спартанская модель воспитания во главу ставила военно-физическое воспитание (развивали силу, выносливость, здоровье – больных детей даже

физически уничтожали, растили в суровых условиях, впроголодь) и социально-гражданское воспитание (человек должен посвятить себя служению государству, защите его от врагов).

Афинская модель воспитания выдвинула идеал воспитания свободной творческой личности, создала систему всестороннего и гармоничного развития человека на основе синтеза физического, эстетического, умственного, нравственного и гражданского воспитания.

Западный тип воспитания базируется на следующих особенностях:

- ценностно-рациональный характер обучения и воспитания;
- преимущественная ориентация на развитие воли и разума;
- поощрение индивидуализма и творческого начала в человеке;
- стремление не к самосовершенствованию, а к преобразованию внешнего мира, к достижению успехов, прибыли;
- гармонизация отношений с обществом.

Воспитательные традиции в России развивались следующим образом:

в древний период – семейно-общинное воспитание и мифологическое образование;

– затем под влиянием западной культуры, в особенности византийской, возникло христианское воспитание, приобщение к православию с самого раннего детства, стремление к совершенствованию души;

– с 1917 г. – коммунистическое воспитание, которое формировало атеизм, трудолюбие, коллективизм, доминирование общественных и государственных интересов над личными интересами, классовый подход, нетерпимость к врагам, патриотизм;

– с 1990-х гг. Россия перешла к новому этапу решения воспитательных и образовательных задач, поэтому принципы воспитания в определенной степени изменились по сравнению с советским периодом. В современную эпоху целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир.

Принципы воспитания – общие руководящие положения, требующие последовательности действий при различных условиях и обстоятельствах. Принципы воспитания – это исходные начала, руководящие положения, основные требования, на основе которых строится процесс воспитания, его содержание и организация.

На современном этапе выделяют следующие основные принципы воспитания (по П.И. Пидкасистому, [16]).

Первый принцип воспитания, вытекающий из цели воспитания и учитывающий природу воспитательного процесса, – ориентация на ценностные отношения и постоянство профессионального внимания педагога на формирующееся отношение воспитанника к социально-культурным ценностям

(человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основам жизни – добру, истине, красоте. Условием реализации принципа ориентации на ценностные отношения выступает философская и психологическая подготовка педагога.

Второй принцип воспитания – принцип субъектности – заключается в том, что педагог максимально содействует развитию способности воспитанника осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений. Принцип субъектности исключает жесткий приказ и предполагает совместное принятие решения.

Третий принцип воспитания вытекает из попытки согласовать социальные нормы, правила жизни и автономность неповторимой личности каждого человека. Этот принцип гласит – принятие воспитанника как данность, признание за ним права быть индивидуальностью, уважение его истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому человеку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважения к его личности.

Границы принятия данности существуют; они отражены в двух постулатах: «нельзя посягать на другого человека» и «нельзя не работать, не развивать себя» – эти запреты безусловны и категоричны для человека современной культуры.

Союз трех принципов придает воспитанию гармонически сочетающиеся характеристики: философическую, диалогическую, этическую. Они не могут существовать одна без другой, точно так же, как реализация одного из названных принципов современного воспитания невозможна в оторванности от других.

На современном этапе развития российского общества выделяют следующие общие стратегические принципы воспитания, которые определяют стратегию отношений педагога и воспитанника:

Принцип гуманизма в воспитании. По словам С.В. Кульневича, этот принцип предполагает нормальные, а не казенно-официальные отношения между педагогом и воспитанником. Человек является главной ценностью, со своим внутренним миром, интересами, потребностями, способностями, возможностями и особенностями.

Принцип культуросообразности.

Принцип личностного функционирования. Воспитание должно способствовать становлению и проявлению таких личностных структур сознания, которые воплощают творческие качества человека.

Принцип субъективного контроля предполагает формирование интернального типа личности, когда все происходящее рассматривается как результат собственных усилий человека, когда он берет на себя ответственность за принятые решения, поступки, за все хорошие и плохие события своей жизни.

Принцип веры в воспитанника (оптимистическая гипотеза) реализуется в неиссякаемой вере педагога в доброе начало каждого обучающегося, оказании ему помощи в его самоутверждении в жизни, самовыражении.

Принцип сотрудничества педагога с воспитанниками.

Принцип включения личности в значимую деятельность. Задача педагога – совместно с обучающимися разработать такие виды и формы значимой деятельности, при которых каждый ученик чувствует, что он нужен людям как неповторимая индивидуальность.

Частные принципы воспитания помогают создать непосредственные условия для воспитания творческой личности на основе сотрудничества с обучающимися.

I группа частных принципов учитывает направленность личности обучающегося, ее моральные качества, интересы, потребности, мотивы деятельности:

- принцип самосовершенствования;
- принцип самореализации в творчестве;
- принцип готовности к ответственным действиям;
- принцип самоуважения.

II группа – это принципы социально-профессионального опыта:

- принцип учета поведения;
- принцип учета привычек;
- принцип развитости общения;
- принцип учета профессиональных умений;
- принцип учета развития аудио-визуальной культуры.

III группа – это принципы учета индивидуальных психических процессов обучающегося, его эмоционально-волевых качеств.

IV группа частных принципов – учет типологических свойств личности обучающегося:

- принцип учета половых и возрастных различий;
- принцип учета особенностей характера и свойств нервной системы.

Методы воспитательного воздействия – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение воспитанников для решения педагогических задач в совместной деятельности, общении воспитанников с педагогом-воспитателем.

Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они связаны [18]. Средствами воспитания являются прежде всего предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога-воспитателя, средство же (книга, кинофильм и пр.) может влиять и вне деятельности педагога, без педагога.

Методы воздействия на личность в педагогически-воспитательных целях разнообразны. Для должного функционирования педагогического процесса нужно как минимум шесть групп методов воздействия на личность:

- убеждение;
- внушение и заражение, «личный пример» и подражание;
- упражнения и приучения;
- обучение;
- стимулирование (методы поощрения и наказания, соревнование);
- контроль и оценка.

Методы воздействия – совокупность приемов, реализующих воздействие на:

- потребности, интересы, склонности – т.е. источники мотивации активности, поведения человека;
- установки, групповые нормы, самооценки людей – т.е. на те факторы, которые регулируют активность;
- состояния, в которых человек находится (тревога, возбужденность или депрессивность и т.п.) и которые изменяют его поведение.

Например, беседа по душам, диспут, разъяснение, лекция – это примеры приемов убеждения. Одобрение, похвала, благодарность – приемы поощрения.

Убеждение – это воздействие на разум, логику человека. Оно предполагает систему доказательств на основе жизненных примеров, логических выводов и обобщений.

Но чаще всего педагог обращается одновременно к разуму и чувствам воспитанника, сочетая убеждение и внушение, заражая воспитанника своей убежденностью и верой в успех. Но наиболее весомо можно убедить, когда воздействуют слово, чувство, дело и личный пример педагога. *Пример* как метод воспитания заключен в убедительном образце для подражания. Как правило – это самостоятельная личность, образу жизни, манере поведения и поступкам которой стремятся следовать другие.

Эффективность методов убеждения зависит от соблюдения следующих педагогических требований.

Высокий авторитет педагога у воспитанников (логически грамотные убеждающие речи неуважаемого человека вызывают лишь раздражение

слушателей и желание поступать наоборот, но, с другой стороны, и авторитет не поможет, если в речи наблюдаются логические неточности, противоречия в рассуждениях, подтасованные примеры).

Опора на жизненный опыт воспитанников.

Искренность, логическая четкость, конкретность и доступность убеждения.

Сочетание убеждения и практического приучения.

Учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Педагогическое требование как метод воспитания может:

– выражать нормы поведения человека, которые необходимы в данном обществе;

– помочь ребенку понять смысл, полезность или необходимость определенного действия;

– выступить как конкретная задача;

– иметь стимулирующую или «сковывающую» функцию в виде указаний о начале работы, о прекращении действий или переходе к новым действиям.

Для практической работы педагога больше всего подходит следующая классификация методов воспитания:

– методы убеждений, с помощью которых формируются взгляды, представления, понятия воспитуемых, происходит оперативный обмен информацией (внушение, повествование, диалог, доказательство, призывы, убеждение);

– методы упражнений (приучений), с помощью которых организуется деятельность воспитуемых и стимулируются позитивные ее мотивы (различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в виде поручений, требований, состязания, показа образцов и примера, создание ситуаций успеха);

– методы оценки и самооценки, с помощью которых производится оценка поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемым в саморегуляции их поведения (критика, поощрение, замечания, наказания, ситуации доверия, контроля, самоконтроля, самокритики).

Упражнение – это планомерно организованное выполнение воспитанниками различных действий, практических дел с целью формирования и развития их личности. Приучение – это организация планомерного и регулярного выполнения воспитанниками определенных действий в целях формирования хороших привычек.

Привычки, как отмечал К. Д Ушинский, укореняются путем повторения какого-либо действия до тех пор, пока «не установится склонность к этому действию». «Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество – все равно в чем, – в

сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости» (А. С. Макаренко).

В практике воспитательной работы применяются в основном три типа упражнений:

- упражнения в полезной деятельности;
- режимные упражнения;
- специальные упражнения.

Упражнения в разнообразной полезной деятельности имеют целью выработать привычки в труде, в общении. Главное, чтобы польза этих упражнений осознавалась воспитанниками. Режимные упражнения – это эффект воздействия оптимального режима организации жизнедеятельности воспитанников в семье или учебном заведении, когда происходит синхронизация психофизиологических реакций организма с внешними требованиями, что благотворно сказывается на здоровье, физических и интеллектуальных возможностях воспитанника, на результатах его деятельности.

Специальные упражнения – это упражнения тренировочного характера, имеющие целью выработать и закрепить умения и навыки. (Например, приучение к выполнению правил поведения, к формированию каких-то качеств либо преодолению недостатков: нарушителя дисциплины назначают ответственным за порядок, неопрятному поручают обязанности санитара.)

Методы стимулирования. Стимулировать – значит побуждать, давать импульс, толчок мысли, чувству и действию. Метод соревнования побуждает людей достигать лучших результатов. Главная задача педагога – не дать соревнованию выродиться в жесткую конкуренцию и в стремление к первенству любой ценой. Соревнование должно быть проникнуто духом товарищеской взаимопомощи и доброжелательности.

Поощрение за правильное действие вызывает чувство удовлетворения у воспитанника, вызывает подъем энергии, уверенность в своих силах, сопровождается высокой старательностью и результативностью, желанием и впредь действовать правильно. Но поощрение не должно быть слишком частым и одинаковым, чтобы не привести к обесцениванию, ожиданию награды за малейший успех.

Важнейшее условие педагогической эффективности поощрения – принципиальность, объективность, понятность для всех, поддержка общественным мнением, учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Наказание – хотя одно из старейших методов воспитания, но жесткие методы наказания калечат психику и судьбу человека, принося вред, а не пользу. Лишь разумная система взысканий корректирует поведение человека, направлена на устранение неправильных форм поведения. Но наказание не должно причинять человеку морального унижения или физического

страдания. Педагогические требования к применению мер наказания следующие:

- нельзя наказывать за неумышленные поступки;
- недопустимо наказание без достаточных оснований, по подозрению;
- важно, чтобы человек понял, за что и почему его наказывают, т.е. наказание должно сочетаться с убеждением и другими методами воспитания;
- необходимо соблюдать педагогический такт, не оскорбляя личности обучающегося;
- следует учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанника;
- по возможности не применять наказание при посторонних свидетелях, учитывать общественное мнение по оценке того или иного поступка.

Косвенные методы воспитательного воздействия предполагают, что они незаметны для обучающегося, но эффективно воздействуют благодаря созданным педагогическим ситуациям.

Ситуация авансирования доверием (А.С. Макаренко) характеризуется тем, что доверие дается авансом еще неокрепшей личности, но уже готовой оправдать его. Создаются условия для выражения доверия со стороны товарищей или значимого для воспитанника взрослого.

Ситуация непринужденной принудительности (Т.Е. Конникова) – это механизм влияния конкретной ситуации не в виде бескомпромиссного требования педагога, а в виде актуализации уже имеющихся мотивов поведения в новых условиях, обеспечивающих активное участие каждого обучающегося в жизни коллектива, благодаря чему складывается позиция субъекта, творческого соучастника.

Ситуация свободного выбора (О.С. Богданова, В.А. Краковский). В ней обучающийся ставится перед необходимостью и получает возможность сделать самостоятельный выбор поступка. Иногда ситуация выбора приобретает характер конфликтной ситуации, в которой происходят столкновение и борьба несовместимых интересов и установок (М.М. Яценко, В.М. Басова).

Ситуация соотнесения (Х.Й. Лийметс) предполагает оценку, принятие решения и поступка человека на основе уже имеющегося опыта, благодаря чему человек становится субъектом ситуации. В педагогической практике ситуация соотнесения часто создается в тех случаях, когда у обучающихся возникает потребность сравнить свой коллектив с другими во время обсуждения перспектив жизни коллектива. По отношению к личности педагог создает подобную ситуацию, когда необходимо побудить обучающегося к самосовершенствованию, самовоспитанию («Ты что, хуже?»).

Ситуация соревнования (А.Н. Лутошкин) предполагает не только желание быть лучше, но и волевое усилие и, как результат, достижение лучших

в сравнении с другими показателями. Это достижение подтверждается и официальным признанием: призовое место, количество баллов, почетная грамота и т.п.

Ситуация успеха (О.С. Газман, В.А. Краковский, А.С. Белкин) наиболее широко используется в практике воспитания. Создается в том случае, когда нужно поддержать коллектив или отдельного обучающегося, закрепить положительное в их развитии, преодолеть неуверенность в своих силах, заставить взглянуть на себя по-новому. Успех в ситуации гарантирован, но его предопределенность не должна быть заметна для воспитуемых. Должна быть обеспечена объективность успеха, но в противном случае это вызовет негативные последствия. Необходимым условием является желание коллектива или личности достигнуть успеха, приложить усилия.

Ситуация творчества (В. А. Краковский). Суть ее заключается в создании таких условий, в которых актуализируются выдумка, воображение, фантазия обучающихся, их способность к импровизации, умение выйти из нестандартной ситуации.

Опытный педагог может предложить не один десяток и других ситуаций; здесь перечислены наиболее характерные.

Формы воспитания – способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся. Используют и термин «воспитательное мероприятие, организационные формы воспитания». Мероприятие – организованное действие коллектива, направленное на достижение каких-либо воспитательных целей.

В педагогической литературе единого подхода к классификации форм воспитательной работы нет. Наиболее распространенной является классификация организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы обучающиеся: массовые формы (участие всей группы), кружково-групповая и индивидуальная работа. Заслуживает внимания подход к определению форм воспитательной работы, связанный с направлениями воспитательной деятельности, например, для организации познавательно-развивающей деятельности обучающихся более подходят такие формы, как викторина, конкурс проектов, деловые игры, научные конференции и т.п.

При осуществлении задач нравственного воспитания могут применяться такие формы, как диспуты, круглый стол, беседа на этические темы, телемосты, акции милосердия, литературно-музыкальные композиции и т.п. Для каждого коллектива следует выбирать наиболее подходящие формы. Чем разнообразнее и богаче по содержанию формы организации воспитательного процесса, тем он эффективнее. В основе выбора форм воспитательной работы должна находиться педагогическая целесообразность.

К средствам воспитания в узком смысле этого слова относятся книги, кинофильмы, произведения живописи, живое слово педагога и все то, что

необходимо для воспитательных целей. В широком понимании к средствам воспитания относятся виды деятельности, способствующие формированию личности: учеба, общественно полезный труд, игры, кружковая работа, спортивные занятия, художественная самодеятельность. Выбор средств определяется возрастом обучающихся, возможностями социума, склонностями педагога.

Прием воспитания – это составная часть метода. Это лишь звено воспитательного процесса, одноактное действие. Например, метод поощрения включает в себя такие приемы, как одобрение, похвала, благодарность, награда. А метод убеждения – внушение, разъяснение, беседу. Метод наказания может включать такие приемы, как замечание, предупреждение, выговор, строгий выговор.

Прием педагогического воздействия – это способ организации определенной педагогической ситуации, при которой на основе соответствующих закономерностей у обучающихся возникают новые мысли и чувства, побуждающие их к положительным поступкам и преодолению своих недостатков. Эти приемы воспитания можно разделить на две группы.

Приемы, корректирующие поведение, воодушевляющие учащихся, – радость, благодарность. Это созидаящая группа приемов, так как они способствуют развитию новых положительных качеств и подавляют негативные начала в человеке. Зарождаются новые мысли и чувства, новые мотивы поведения одерживают победу над недостатками и становятся ведущими в поведении обучающихся. Это – убеждение, поощрение, внимание, забота, просьба, показ умений, побуждение гуманных чувств, проявление огорчения, моральная поддержка, доверие, организация успеха в учебе, вовлечение в интересную деятельность, нравственные упражнения, авансирование личности и т.п.

Приемы, помогающие исправить поведение, пробуждая отрицательные чувства обучающегося – стыд, раскаяние и др. Даже русская народная мудрость подсказывает жизненность этих приемов: *«Детей наказывают стыдом, а не кнутом»*. Эта группа приемов называется тормозящими, потому что они способствуют преодолению негативных качеств и расчищают почву для развития положительных.

5.2. Направления и концепции воспитательной работы

Как уже ранее отмечалось, в комплексном воспитательном процессе можно выделить следующие направления: физическое, умственное, нравственное, эстетическое, трудовое и профессиональное воспитание. Кратко раскроем основные направления воспитательной работы.

Содержание физического воспитания включает [20]:

- совершенствование организма человека, ведь известно, что от физического состояния зависит успешность учебной, профессиональной деятельности, счастье всей жизни человека. Совершенствование организма предполагает развитие двигательной и костно-мышечной систем, нервной системы, пропорций тела при сохранении и укреплении здоровья человека;
- просвещение обучающихся в вопросах физической культуры и личной гигиены;
- формирование механизма физического самовоспитания, стимулирование самовоспитания воли, выносливости, настойчивости, дисциплины;
- разностороннее развитие конкретных спортивных умений и мастерства;
- развитие профессионально значимых физических качеств, обеспечивающих повышение работоспособности, устойчивости нервной системы, появление хорошего самочувствия;
- индивидуальную работу с физически одаренными ребятами с учетом их интересов и склонностей.

Содержание умственного (интеллектуального) воспитания:

- развитие интеллекта посредством развития всех познавательных функций человека: психических процессов ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи;
- умственное просвещение обучающихся в области наук, деятельности, общения;
- формирование механизма самоорганизации умственной деятельности;
- развитие индивидуальных интеллектуальных способностей и познавательных возможностей обучающихся;
- развитие сознания и самосознания обучающихся, их творческого потенциала;
- формирование профессионального мышления.

Умственное воспитание осуществляется прежде всего через образование и обучение.

Содержание нравственного воспитания составляет:

- моральное воспитание – формирование сознания, нравственных чувств и навыков нравственного поведения;
- этическое воспитание – формирование правил хорошего тона, культуры поведения и отношений;
- патриотическое воспитание – формирование чувства любви и ответственности за свою Родину, формирование готовности прийти на защиту Родины и своего народа;

– национальное и интернациональное воспитание – формирование чувства собственного национального достоинства и уважения к другим нациям и народам;

– политическое воспитание – формирование политического сознания.

В свою очередь, каждое из этих направлений включает в себя:

– формирование духовных начал человека, его стремления к познанию себя и своего места на Земле, в космосе;

– нравственное просвещение в вопросах морали, этики, политики. Мораль представляет собой совокупность правил, норм поведения людей, их обязанности по отношению к себе, другим людям, к обществу, критерии различения зла и добра, хорошего и плохого, достойного и позорного;

– развитие механизмов нравственного самовоспитания, саморегуляции поведения;

– воспитание чувства личной ответственности за свои поступки и деятельность;

– формирование не только взглядов и отношений, но и убеждений человека. Убеждения – это глубокая вера человека в идеи, взгляды, отношения, требующая реализации в поведении и поступках человека.

Содержание трудового и профессионального воспитания составляет:

– формирование потребности в труде, воспитание человека-труженика, способного к созданию материальных и духовных ценностей для себя и общества;

– формирование общетрудовых знаний, умений и навыков, положительного, сознательного и творческого отношения к труду;

– профессиональное просвещение в области труда и производственной деятельности, экономики и права;

– развитие механизма самообучения в сфере труда и профессиональной деятельности;

– профессиональная ориентация – подготовка молодежи к выбору профессии, формирование интереса к ней;

– профессиональное образование на основе профессионально-производственного труда;

– профессионально-правовое воспитание – передача обучающимся сведений о законах и нормах, имеющих юридическую силу в области трудовых и производственных отношений.

Содержание эстетического воспитания составляет:

– развитие эстетического восприятия окружающего мира и способностей ценить и создавать прекрасное;

– развитие эстетических чувств и эмоций, развитие воображения;

– эстетическое просвещение обучающихся в области искусства, культуры, объектов природы;

- индивидуальное эстетическое воспитание, направленное на развитие художественных задатков, способностей и склонностей обучающихся;
- формирование механизма эстетического самообразования;
- формирование эстетических отношений, восприятия, чувств, вкуса и идеала.

Различные цели воспитания по-разному определяют и его содержание, и характер его методики.

В Европе, Америке, Японии имеется значительное разнообразие теорий и подходов к воспитанию.

Первую группу составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство обучающимися, формирование заданных обществом свойств личности. Это можно назвать авторитарной, технократической педагогикой. Воспитательным концепциям второй группы можно дать обобщенное название – гуманистическая школа. В общем воспитательные системы Запада базируются свои теории на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма. Психоанализ и бихевиоризм являются психологической основой большинства воспитательных концепций Запада.

Разработчики технократической авторитарной педагогики исходят из того, что задачей воспитательной системы школы и общества является формирование «функционального» человека – исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей. Так, в США эти роли таковы: гражданин, работник, семьянин, потребитель. Воспитание следует строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием (Б. Скиннер – создатель технократической педагогики).

Советская педагогика пыталась строить воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс, стремясь определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Представители технократического подхода на Западе также стоят на позиции, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемым результатам. Однако в этом подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих навыков. В основе технократической педагогики лежит принцип модификации поведения обучающихся в нужном направлении.

Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение.

Модификационная методика предполагает выработку желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкрепителей»:

одобрения или порицания в разных формах. В модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития. Но если модификация поведения приводит к манипуляции личностью, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это носит антигуманный характер. Крайним выражением технократического подхода является теория и практика психотропного воздействия на обучающихся и взрослых. Воспитание с помощью фармакологических препаратов противоречит всем нравственным и юридическим нормам.

В качестве парадигм традиционной педагогики, которая до сих пор доминирует в педагогической практике, И. Б. Котова и Е. Н. Шиянов рассматривают следующие:

- формирующее воспитание, согласно которому обучающиеся целенаправленно присваивают социально заданные и идеологически ориентированные качества;

- обучающийся – объект педагогических воздействий, а педагог – исполнительный субъект с ограниченной инициативой в рамках директивных указаний управленческих органов;

- функциональное взаимодействие в педагогическом процессе, когда каждому из его участников предписываются определенные ролевые обязанности, отход от которых рассматривается как нарушение нормативных основ поведения и деятельности;

- внешняя обусловленность поведения и деятельности воспитанника, которая становится основным показателем его дисциплинированности, исполнительности и которая приводит к игнорированию внутреннего мира личности при осуществлении педагогического воздействия;

- прямой (императивный) стиль управления деятельностью обучающегося, для которого характерно монологизированное воздействие, пресечение инициативы, творчества воспитанников;

- стандартизация образовательного процесса, при которой содержание и технология обучения ориентированы главным образом на возможности среднего обучающегося.

Гуманистическая педагогика

Модель воспитания, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивалась в 50–60-х гг. XX в. в США в трудах таких ученых, как А. Маслоу, С. Франк, К. Роджерс, Дж. Келли, А. Комбс и др.

Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации – развитию своих природных способностей, поиску

своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству.

Самоактуализация – это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полнокровной «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это состояние означено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек». В психотерапии и педагогике К. Роджерса психотерапевт и педагог должен возбудить собственные силы человека по решению его проблем, не решать за него. Не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов.

Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний фактов, теорий и пр., а изменение личности обучающегося в результате самостоятельного учения. Задача воспитания – дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, помочь человеку идти к самоактуализации.

Учение, в котором заинтересован обучающийся, где есть не просто накопление фактов, а изменение его поведения, его «Я-концепции», К. Роджерс назвал «значимым для человека учением» и считал, что только такое оно и может быть. Он определял следующие условия, при которых оно может состояться.

Обучающиеся решают в процессе учения проблемы, интересующие их и значимые для них.

Педагог чувствует себя по отношению к обучающимся конгруэнтно. Иначе говоря, проявляет себя таким человеком, как он есть, выражая себя свободно.

Педагог проявляет безусловное положительное отношение к обучающемуся, принимает его таким, как он есть.

Педагог проявляет эмпатию к обучающемуся, т.е. способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, оставаясь при этом самим собой.

Педагог играет роль помощника и стимулятора значимого учения, должен создать психологический комфорт и свободу обучающемуся, т.е. учение должно быть центрировано на обучающемся, а не на учебном предмете. Воспитатель в рамках гуманистической педагогики должен побудить обучающихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа. Методами воспитания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов. Для родителей и педагогов ученые гуманистической школы предлагают такие приемы: Я-высказывание, активное слушание, безусловная любовь, положительное внимание, контакт глаз, физический контакт.

Подходы к воспитанию

Личностный (индивидуальный) подход в воспитании – последовательное отношение педагога к воспитаннику как личности, как ответственному субъекту собственного развития. Он представляет собой базовую ценностную ориентацию педагогов на личность, ее индивидуальность, творческий потенциал, которая и определяет стратегию взаимодействия. В основе личностного подхода лежит глубокое знание воспитанника, его врожденных свойств и возможностей, способности к саморазвитию, знание того, как его воспринимают другие и как он воспринимает себя сам.

Деятельностный подход в воспитании придает первостепенную роль тем видам деятельности, которые способствуют развитию личности. Он привел к разработке новой системы воспитания, основанной на идее единства сознания и деятельности.

Личностно-деятельностный подход к воспитанию означает, что педагогическое учреждение должно обеспечить деятельность человека, становление личности.

Творческий подход ставит во главу угла творчество педагога и воспитанника в процессе воспитания.

Отношенческий подход можно рассматривать как в рамках деятельностного, так и самостоятельно. Он связан с идеями корректировки возникающих в совместной деятельности и общении отношений, их гуманизации с помощью специально создаваемых ситуаций.

Событийный подход тоже следует рассматривать как один из аспектов деятельностного подхода. Смысл его в том, чтобы превратить то или иное планируемое мероприятие в увлекательное для всего коллектива дело, оставить яркий след в памяти его участников.

Дифференцированный подход в сфере воспитания – это учет индивидуальных интересов обучающихся, их «лидерских» возможностей, способностей к реализации организаторских функций в коллективе.

Ценностный (аксиологический) подход ставит главной задачей воспитания освоение ценностей общечеловеческой культуры – духовной и материальной.

Классовый подход, характерный для социалистического общества, ставит цели и принципы воспитания в зависимости от социальных классов – имущих или неимущих (отсюда и терминология «буржуазное воспитание», «советское воспитание»).

Средовый подход проник в педагогику в последние годы. Средовый подход в воспитании – это интеграция влияний всех воспитательных инструментов общества в рамках окружающей среды, в результате чего может появиться региональная воспитательная система.

Выделяют методы социально-активного воспитания:

- создание обучающимися различных материальных и духовных ценностей культуры;
- свободный выбор способов и форм культурной жизнедеятельности, жизнетворчества;
- моральная деятельность, направленная на возрождение национальной культуры.

В соответствии с действующим законом об образовании педагог имеет право:

- иметь авторскую воспитательную программу;
- использовать различные способы коррекции развития воспитанников;
- с учетом интересов обучающихся самостоятельно определять формы, методы и содержание воспитания.

6. САМОВОСПИТАНИЕ, ЕГО ВИДЫ И МЕТОДЫ

6.1. Теоретические основы понятия «самовоспитание»

Самовоспитание – сознательная деятельность, направленная на возможно более полную реализацию человеком себя как личности [15]. Основываясь на активизации механизмов саморегуляции, предполагает наличие ясно осознанных целей, идеалов, личностных смыслов. Находится в неразрывной связи с воспитанием, не только подкрепляя, но и развивая процесс формирования личности. Необходимые компоненты самовоспитания – самоанализ развития личностного, самоотчет и самоконтроль. В приемы самовоспитания входят самоприказ, самоодобрение и самовнушение.

Необходимым условием самовоспитания является наличие истинного знания о себе, правильной самооценки, самосознания. Самовоспитание обусловлено рядом субъективных и объективных причин: стремлением стать лучше, требованиями общества к гражданам, их образованию и качествам; педагогическими воздействиями, которым подвергался учащийся в процессе обучения и воспитания. Под влиянием этих причин создаются внутренние предпосылки для самовоспитания, формируются потребности, взгляды и убеждения, уточняются или складываются жизненные идеалы и цели.

Основываясь на активизации механизмов саморегуляции, самовоспитание предполагает наличие ясно осознанных целей, личностных смыслов. Необходимыми компонентами самовоспитания являются: рефлексия личностного развития, самоотчет, самоконтроль. В приемы самовоспитания входят: удовлетворенность, самосуждение, самовнушение, самоубеждение и самоприказ. В подростковом возрасте решающую роль в самовоспитании играет самооценка. Важным мотивом становится недовольство собой, своими достижениями, несоответствие своим идеалам. Самовоспитанием большинство людей практически занимаются всю жизнь.

Важное значение самосовершенствования в становлении личности признано многими современными деятелями педагогической и психологической науки. В исследованиях А.Г. Ковалева дается обоснование сущности процессов саморегуляции и самосовершенствования. В работах В.Г. Куценко, А.А. Бодалева и других ученых рассматривается взаимосвязь воспитания и самовоспитания, методика организации процесса самовоспитания. В работах И.И. Чесноковой, Л.С. Сапожниковой рассматриваются особенности использования средств самосовершенствования в подростковом возрасте. В трудах П.М. Якобсона анализируется проблема самовоспитания чувств, психологические особенности саморегуляции в сфере эмоций. Теории, включающие основные понятия, описание мотивов, целей, задач, средств, способов самовоспитания и самосовершенствования, факторов,

влияющих на развитие этих процессов, созданы П.Я. Аретом, А.Г. Ковалевым, Л.И. Рувинским, И.И. Чесноковой, С.М. Ковалевым [15].

В понятии «самовоспитание» педагогика описывает внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы – лишь условия, средства его пробуждения, приведения в действие. Вот почему философы, педагоги, психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития. В процессе воспитания необходимо побудить подростка к осуществлению самовоспитания.

Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками организации самовоспитания.

Самовоспитание – сознательная деятельность субъекта, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности, изменение своей личности в соответствии с ясно осознанными целями, идеалами, личностными смыслами. Самовоспитание – относительно позднее приобретение онтогенеза, связанное с определенным уровнем развития самосознания, критического мышления, способности и готовности к самоопределению, самовыражению, самосовершенствованию. Самовоспитание основывается на адекватной самооценке, которая соответствует реальным способностям человека, умении критически оценить свои индивидуальные особенности и потенциальные возможности. По мере повышения степени осознанности самовоспитание становится все более значительной силой саморазвития личности. Необходимыми компонентами самовоспитания являются самоанализ личностного развития, самоотчет и самоконтроль.

Самовоспитание проходит определенный путь развития. Если попытаться охватить его основные возрастные ступени, то весь путь его преобразования с возрастом представляется следующим [9]. Первая ступень – физическое и волевое самовоспитание, подростковый возраст. Типичной целью в этом возрасте является волевое и физическое самосовершенствование подростка, а задача – улучшение волевых качеств личности, таких, как смелость, выносливость, самообладание, выдержка, уверенность в себе и др., – через применение специальных средств и упражнений. То же самое касается физического развития, в связи с которым многие дети в этом возрасте начинают заниматься физической культурой и спортом. Вторая ступень – нравственное самосовершенствование, ранний юношеский возраст. Наиболее часто встречающаяся цель самовоспитания в это время – духовное, моральное развитие, понимаемое как выработка у себя благородных качеств личности: порядочности, доброты, щедрости, верности другу, преданности лю-

бимому человеку, готовности прийти на помощь и др. Третья ступень – профессиональное самовоспитание – средний и поздний юношеский возраст, начало взрослости (от 20 до 40 лет).

Этот период жизни можно рассматривать как время делового самосовершенствования, связанного с развитием у человека целого комплекса профессионально необходимых качеств, включая способности, умения и навыки, важные для успешной работы по избранной специальности. Цель профессионального самосовершенствования, возникнув в этом возрасте, у многих людей закрепляется и становится одной из главных в жизни. Четвертая ступень – социально-мировоззренческое самовоспитание, период жизни после 40–45 лет. Здесь задачей самосовершенствования становится выработка социальной позиции, мировоззрения, определенного взгляда на жизнь. Иногда встречается и пятая ступень, соответствующая постановке и реализации человеком цели самоактуализации, отмеченной как высшая ступень личностного развития в гуманистической психологии.

Две из пяти перечисленных ступеней в развитии самовоспитания человека приходятся на подростковый и ранний юношеский возраст. Успешность занятий личностным самосовершенствованием в эти годы, его результаты определяют характер человека как личности.

Самовоспитание предполагает использование таких приемов, как самообязательство; самоотчет; осмысление собственной деятельности и поведения; самоконтроль. Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Самовоспитание, систематическая деятельность человека, направленная на выработку или совершенствование моральных, физических, эстетических качеств, привычек поведения в соответствии с определённым социально обусловленным идеалом. Содержание самовоспитания всегда зависит от общественно-исторических условий, в которых живёт и развивается индивид. Его требования к самому себе и качества, которые он стремится сформировать, определяются условиями жизни, обуславливая идейные основы, идеалы самовоспитания, а также средства их достижения. "... Моё собственное бытие, – писал К. Маркс, – есть общественная деятельность; а потому и то, что я делаю из моей особы, я делаю из себя для общества, сознавая себя как общественное существо" [15].

Самовоспитание – составная часть и всего процесса духовного развития людей. В общественной, трудовой и учебной деятельности, когда достигнут определённый уровень сознания и самопознания, у человека возникает способность к самоанализу, самонаблюдению и самооценке, умение разбираться в поступках других людей, осознаётся необходимость соответствия

личных качеств, своего поведения требованиям социалистического общества, коммунистической морали.

Сознательное и целеустремленное самовоспитание начинается обычно в подростковом возрасте. Подростки обладают значительным опытом самостоятельной деятельности. У них появляются навыки самоконтроля и самоанализа. Они пытаются разобраться в своих поступках, стремятся быть похожими на взрослых. У них формируются основы характера, вырабатываются устойчивые привычки поведения.

Чем старше человек, тем лучше он понимает, что самовоспитание начинается, прежде всего, с самокритической оценки своих поступков, с осознания недостатков и путей их преодоления. В юношеские годы самовоспитание сочетается с самообразованием, с самостоятельным приобретением и расширением знаний о природе, обществе и человеке. Впоследствии обучающиеся приучаются более критически оценивать свои поступки. У них больше по сравнению с подростками развита способность анализировать и критически оценивать свои поступки и действия.

В подростковом и раннем юношеском возрасте роль самовоспитания в становлении личности имеет особенно важное значение, поскольку в это период завершается подготовка к самостоятельной жизни человека, формирование ценностей, мировоззрения, выбор профессиональной деятельности и утверждение гражданской значимости личности. Под воздействием этих факторов перестраивается вся система отношений обучающегося с окружающими его людьми и изменяется его отношение к самому себе. Вследствие этого изменяется его отношение к учёбе, устанавливается определённая взаимосвязь между интересами будущей профессии, учебными интересами и мотивами поведения.

Уже в подростковом возрасте происходит знакомство с такими формами и методами самовоспитания, как самокритика, самоубеждение, самовнушение, самообязательство, эмоционально-мысленный перенос в положение другого человека и др. В юношеском возрасте крепнет связь самовоспитания с самообразованием, деятельным стремлением к нравственному и физическому самоусовершенствованию. Сознательное преодоление препятствий на пути к благородным целям, соревнование с другими индивидами в достижении таких целей, непримиримость к собственным недостаткам, систематическая критическая проверка своего поведения – все это способствует формированию правильных взглядов на действительность, закаляет волю, повышает сознательность человека.

Формирование качеств личности путем самовоспитания происходит в семье, в учебном, производственном коллективах. Требования коллектива, желание заслужить положительную оценку своих поступков, стремление поднять авторитет среди товарищей – важные побудительные мотивы самовоспитания.

Большое значение самовоспитанию придавал Л.Н. Толстой. В юности он завел дневник, в котором фиксировал свои недостатки и намечал пути их преодоления. Благодаря работе над собой, он сумел преодолеть лень, тщеславие, лживость и многие другие дурные наклонности и выработал в себе человеколюбие, наблюдательность, творческое воображение, память. Известный французский философ Ж.П. Сартр даже утверждал, что «человек есть только то, что он сам из себя делает», подчеркивая определяющую роль самовоспитания в его личностном развитии.

Все это говорит об исключительно важной роли самовоспитания в развитии и формировании личности и о необходимости его организации в условиях школьного воспитания. Вот почему теоретические и методические основы самовоспитания активно разрабатываются в психологии и педагогике и, в частности, такими учеными, как А.Г. Ковалев, Д.М. Гришин, А.И. Кочетов, Л.И. Рувинский и др. [5, 15, 18].

Таким образом, самовоспитание – систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование своей базовой культуры. Проблемой самовоспитания занимались и занимаются сейчас многие педагоги и психологи. Самовоспитание призвано укрепить и развить способность к добровольному выполнению обязательств, как личных, так и основанных на требованиях коллектива, формировать моральные чувства, необходимые привычки поведения, волевые качества. Самовоспитание – составная часть и результат воспитания и всего процесса развития личности. Оно зависит от конкретных условий, в которых живет человек.

6.2. Виды самовоспитания

Интеллектуальное самовоспитание

В пору студенчества основной элемент интеллектуального самовоспитания – учеба. Результат тем более важен, чем старше человек, так как именно заложенная в пору учебы база будет использоваться всю жизнь. Отсюда острая необходимость в оценке и переоценке собственных моральных принципов, повышении уровня мышления. Здесь лучшего союзника, чем литература, не найти. При обучении в строительном вузе приходится работать со специализированной литературой технического характера. Это придаёт излишнюю абстрактность мышлению, заменяет живую устную речь профессиональной фразеологией. Именно недостатки устной речи будут мешать общению, – техническая терминология не поможет, а образности в речи уже как не бывало. Поэтому необходимо как можно больше читать литературную классику. Происходит значительное изменение восприятия

даже сугубо абстрактного материала, ведь, оказывается, можно оживить и сухие физические формулы.

Делая вывод, можно сказать, что решающим фактором является хорошо развитая устная речь. Сразу за ней стоит письменная речь, так как умение объяснить – ничто без умения закрепить свои мысли на бумаге. После – глубокие профессиональные знания самого разнообразного характера, включающие высокий уровень общего образования и необходимый набор навыков самообучения. Это позволит приспособиться к любым изменениям окружающей обстановки.

Физическое самовоспитание

Этому аспекту, к сожалению, уделяется слишком мало внимания. Здоровье студента в наибольшей степени зависит от его образа жизни.

Его образ жизни есть не что иное, как определенный способ интеграции потребностей и соответствующей деятельности, сопровождающихся переживаниями.

Структура образа жизни выражается в тех отношениях субординации и координации, в которых находятся различные виды жизнедеятельности.

Это проявляется в той доле запаса времени студента, которая на них тратится; в том, на какие виды жизнедеятельности он расходует свое свободное время, каким видам отдает предпочтение в ситуациях, когда возможен выбор.

Образ жизни студенту трудно навязать извне, так как его личность имеет реальную возможность выбора значимых для нее форм жизнедеятельности и типов поведения. Образ жизни современного студента не всегда характеризуется упорядоченностью и организованностью.

Естественно, это отражается в таких важнейших компонентах, как несвоевременный прием пищи, систематическое недосыпание, малое пребывание на свежем воздухе, недостаточная двигательная активность, отсутствие закалывающих процедур, выполнение самостоятельной учебной работы вовремя, предназначенное для сна, курение, злоупотребление алкоголем и т.д. Накапливаясь в течение учебного года, негативные последствия такого образа жизни студентов наиболее ярко проявляются ко времени его окончания. А так как эти процессы наблюдаются в течение 5–6 лет обучения, то они оказывают существенное влияние на состояние здоровья студентов.

Одним из основных элементов здоровья студента является физическая составляющая, которая измеряется физическим развитием и физической

подготовленностью, физической активностью и функциональной готовностью [1]. Поэтому огромное значение для формирования здорового образа и спортивного стиля жизни студента имеет физическое самовоспитание.

Под физическим самовоспитанием понимается процесс целенаправленной, сознательной, планомерной работы над собой, ориентированный на формирование физической культуры личности. Он включает совокупность приемов и видов деятельности, определяющих и регулирующих эмоционально окрашенную, действенную позицию студента в отношении своего здоровья.

Основными мотивами физического самовоспитания выступают: требования социальной жизни и культуры, стремление получить признание в коллективе, осознание несоответствия собственных сил требованиям социально-профессиональной деятельности.

Процесс физического самовоспитания студента включает три основных этапа.

Первый этап связан с самопознанием собственной личности, выделением ее положительных психических и физических качеств, а также негативных проявлений, которые необходимо преодолеть.

К методам самопознания относятся:

- самонаблюдение,
- самоанализ,
- самооценка.

Первый этап завершается решением работать над собой.

На втором этапе, исходя из самой характеристики, определяется цель, задачи и программа самовоспитания.

Цель может носить обобщенный характер и ставится на большой период времени.

Задачами могут быть:

- соблюдение здорового образа и спортивного стиля жизни;
- укрепление и сохранение здоровья;
- формирование нравственно-волевых качеств личности;
- овладение основами методики физического самовоспитания, улучшение физического развития.

Общая программа оздоровления студента должна учитывать условия жизни, особенности самой личности и ее потребности.

На основе программы формируется личный план физического самовоспитания студента.

Третий этап физического самовоспитания связан непосредственно с его практическим осуществлением. Он базируется на использовании способов воздействия на самого себя с целью самоизменения.

К методам самовоздействия, направленным на совершенствование личности студента, относят:

- самоприказ;
- самовнушение;
- самоубеждение;
- самоупражнение;
- самокритику;
- самоконтроль;
- самоотчет.

Важным фактором в воспитании здорового образа жизни является приобщение студентов к занятиям физическими упражнениями. Наряду с широким развитием и дальнейшим совершенствованием организационных форм оздоровительной физической культуры, решающее значение имеют самостоятельные занятия физической культурой.

К основным формам таких занятий можно отнести дозированную ходьбу, оздоровительный бег, плавание, тренировочную ходьбу по ступенькам лестницы, упражнения на тренажерах, спортивные и подвижные игры, езду на велосипеде.

Следовательно, физическое самовоспитание является одним из необходимых условий здорового образа и спортивного стиля жизни студента. В то же время физическое здоровье студента является основой его благополучия и способствует всестороннему развитию его личности [21].

Психологическое самовоспитание

В подготовке студента к будущей работе внимания психологическому самовоспитанию уделяется недостаточно. Молодой специалист выходит на работу практически неподготовленным к специфике своей профессиональной деятельности. Он не умеет длительно концентрироваться, снимать психологическое напряжение, правильно общаться с коллегами. Несмотря на большой объём дисциплин по психологии и педагогике, прикладных элементов в программе обучения немного, всё больше теория. С другой стороны, психологический аспект достаточно сильно выражен в различных системах самоконтроля и психотехниках. Комплекс навыков по управлению своими эмоциями, чувствами включен в программу многих оздоровительных систем. Вот почему подчеркивается необходимость спорта, физической активности, объединённых в единую стройную систему. Более того, нужен соответствующий внутренний настрой, недопустимы вспышки ярости, недовольства, агрессии. Достичь этого можно, только имея устойчивую, уравновешенную нервную систему. Следовательно, людям с бурным темпе-

раментом необходима специальная тренировка. А многие ли знают, как разрядить порыв ярости без вреда для здоровья? Во время вспышки ярости выделяется целый комплекс возбуждающих веществ и гормонов, так как организм готовится к активным действиям на пределе возможностей. Эти вещества так или иначе должны быть потрачены, иначе вызовут расширение сосудов и последующие атеросклероз и гипертонию. Лучше всего подойдет психосистема типа самогипноза или самовнушения, возможно также применение какой-либо восточной системы концентрации-расслабления [10].

6.3. Методы самовоспитания

Когда у человека появляется потребность в преодолении тех или иных недочетов в своем характере и поведении, важно поставить четкую цель и обосновать необходимость ее достижения. Эту цель полезно в течение нескольких дней проговаривать вслух или про себя, пока она не закрепится прочно в сознании. Кроме того, нужно составить детальную программу самовоспитания и определить то, чего конкретно необходимо достичь. Конечно, начинать лучше с простых программ, например: не совершать недуманных поступков, преодолеть дурную привычку перебивать собеседника, держать свое слово. По мере приобретения опыта по самовоспитанию программы должны усложняться, совершенствоваться, становиться более долговременными [9].

В основе самовоспитания лежит принцип опережающего отражения в сознании человека тех действий и поступков, которые он собирается совершить, определение тех черт и качеств, которые он предполагает выработать у себя. Если подобная «мысленная программа» формируется, она побуждает личность к практическим действиям по ее реализации, создает стимулы для проявления волевых усилий. Вот почему, когда у человека появляется потребность в преодолении тех или иных недочетов в своем характере или поведении, важно поставить четкую цель и обосновать необходимость ее достижения, иногда даже полезно определить сроки.

Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками организации самовоспитания.

Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Среди методов самовоспитания можно отметить следующие: самоубеждение, самовнушение, самообязательство, самокритика, эмпатия, самопринуждение, самоприказ, самонаказание [15].

Самоубеждение – метод, основанный на самооценке. Выявив в себе нехорошее, человек обычно мысленно убеждает себя в необходимости искоренения этого недостатка. Наиболее действенным является проговаривание вслух того, что необходимо сделать по устранению этого недостатка. С. Я. Долецкий писал о важности произнесения вслух своих провинностей, о том, что гораздо сложнее простить себе и оставить без внимания то, что произнесено вслух. Высказывание это основано на том, что очень важно четко определить идеал стремления и свое настоящее состояние.

Метод самовнушения так же использует проговаривание вслух, но уже не своих недостатков, а только цели. При этом более эффективно открывать для себя правильные пути, а не закрывать ошибочные. Искореняя плохое, необходимо найти ему замену хорошим, вот об этом хорошем и следует говорить, внушая себе программу действий, указывая сознанию путь к цели, не заостряя внимание на неправильных путях. Действуя таким образом, человек отчетливее видит себя хорошим и повышает внутреннюю веру в свои силы и возможности. Например, искореняя привычку сквернословия, нужно говорить себе: «Я говорю красиво, чисто, грамотно. Моя речь приятна окружающим. Каждое мое слово приятно слышать». Говоря так, человек закрепляет в своем сознании эти правила, являющиеся руководством к действию и определяющие его поведение в дальнейшем.

Самообязательство. Этот метод заключается в проговаривании человеком обязательства, которое он дает сам себе. При постоянном напоминании себе о нем сознание стремится выполнить его, что ведет к постепенному формированию соответствующей привычки.

Самокритика – метод, рождающий внутреннее противоречие в сознании человека, которое побуждает к работе над собой, усовершенствованию личностных качеств, искоренению дурного.

Эмпатия – мысленный перенос себя на место другого человека. Этот метод особенно эффективен в воспитании у себя нравственных качеств, способности сочувствовать, сопереживать, стремиться оказать помощь и т.д. Применяя этот метод, человек старается увидеть себя со стороны, пытаясь понять, как воспринимают его окружающие, и, исходя из этого, стремится выработать в себе такие качества, которые вызывают у людей положительную оценку.

Самопринуждение и самоприказ. Этот метод следует применять при воспитании воли. В случаях, когда человек осознает необходимость совершения какого-то действия, но не имеет достаточно воли к его совершению, нужно дать себе мысленный, а по возможности словесный приказ, который должен быть уверенным, твердым, не терпящим возражений. Постоянно

принуждая себя к чему-то, человеку с каждым разом становится все легче подчиняться своей воле и недостаток волевых усилий постепенно искореняется.

Самонаказание – метод, основанный на самоконтроле за соблюдением намеченных правил. Без применения этого метода человек, отступив один раз от намеченного, не почувствует должного сожаления, и в следующий раз опять может поступить так же. Налагая на самого себя наказание, человек помимо стремления избежать его в дальнейшем прилагает волевые усилия по его исполнению, что имеет большое значение в формировании личности.

6.4. Приемы самовоспитания

Процесс самовоспитания включает в себя несколько взаимосвязанных этапов:

Первый этап – принятие решения. Все начинается с принятия твердого решения о необходимости личностного самосовершенствования. Без этого важного элемента невозможно осуществление целенаправленного самовоспитания. Затем следует изучение (уяснение) возможностей самовоспитания и оценка перспектив работы над собой. Важным элементом первого этапа выступает выбор или формирование идеала (модели), к которым можно стремиться в процессе самовоспитания. На основе уже сформированного видения возможностей самовоспитания, собственного мировоззрения и под воздействием среды обитания человек сам выбирает себе идеал или пример для подражания. Иногда человек создает некий абстрактный образ (модель), которому он хотел бы подражать или каким бы хотел стать. Идеал может быть достаточно четко представляемым в лице конкретного человека, либо присутствовать в его сознании в виде определенных проявлений (внешнем виде, общении, компетенции и пр.).

Второй этап – самопознание. Человек в соответствии с выбранным идеалом (примером для подражания) или своими представлениями о возможностях самовоспитания стремится познать себя. В процессе самопознания происходит выявление и самооценка уровня развития того или иного качества или свойства личности. Степень и точность их диагностики зависит от самого человека, его желания действительно познать себя, свои достоинства и недостатки, либо удовлетворить свой частный интерес. В рамках этого этапа также происходит формулирование и уточнение ценностных ориентиров человека.

Третий этап – выбор средств, составление плана.

Человек делает ответственный выбор путей, методов и средств самовоспитания. Некоторые средства наиболее полно соответствуют личностным

особенностям человека, специфике образовательной или профессиональной деятельности. Этот этап включает и формирование необходимых самоустановок, которые могут помочь человеку обеспечить достижение тех или иных целей самовоспитания. К ним, например, можно отнести личные правила и принципы, которые определяют поведение и поступки человека в различных ситуациях. На основе выбранных путей, методов и средств самовоспитания, а также сформулированных личных правил осуществляется планирование работы над собой. Человек составляет программу или план, в которых отражается то, над чем предстоит работать, какие методы и средства использовать, примерные сроки достижения намеченного.

Четвертый этап – реализация планов. А именно активная практическая работа, направленная на достижение сформулированных ранее ценностных ориентиров.

Эффективность же самовоспитания выявляется в процессе последующей личностной самооценки.

Самовоспитание – очень важная сторона воспитания, которая реализуется как под влиянием педагогов и социальной среды, так и на основе индивидуальных качеств человека. Самовоспитание подчёркивает целенаправленное действие самого воспитанника; это намеренное изменение, возведение человеком самого себя на более высокую ступень совершенства; процесс сознательного и самостоятельного преобразования человеком своих телесных сил, душевных свойств, социальных качеств личности для выполнения своего предназначения. Качества личности и поступки могут не сформироваться и не проявиться, если не включатся механизмы "самости" на уровне самопознания, самовоспитания, самосовершенствования. Очень непросто управлять чувствами и обуздывать их, но и этому можно научиться. Саморегуляция позволяет сдержанно относиться к другим людям и терпимо воспринимать их недостатки, вырабатывая умение не раздражаться в самых критических ситуациях. В выработке нравственной культуры, мужества, в формировании эрудиции и в умении руководить людьми немалую роль играют приемы самовоспитания [15].

Самооценка (самоанализ)

Человек должен точно знать, какие качества следует воспитывать у себя, поэтому самовоспитание начинается с самооценки. Самооценка формируется путем сравнения себя с другими людьми и путем сопоставления уровня своих притязаний с результатами своей деятельности. Адекватная самооценка позволяет правильно сформулировать цели самовоспитания. Она формулируется в тех случаях, когда субъект выявляет мнение о себе и своих поступках у людей, с которыми контактирует в семье, в учебном заведении, на отдыхе; критически сопоставляет себя с окружающими. Если результат этих контактов – заниженная самооценка, человек начинает находить в каждом деле непреодолимые препятствия. Он теряет уверенность в себе. Ему

становится труднее работать, сложнее контактировать с коллегами, устанавливать контакты с людьми.

Самоконтроль

Самоконтроль – обязательный прием самовоспитания, способствует концентрации всех сил в нужном направлении и их экономному расходованию. Он уберегает от ошибок в поведении и в работе. Но самоконтролю нужно упорно учиться. Это вовсе не простой прием самовоспитания, как может показаться на первый взгляд. Здесь очень много тонкостей. Прежде всего, контролировать одновременно можно число объектов, которое не превышает объем внимания, а в трудных условиях человек может успешно контролировать что-либо одно. Иначе число ошибок может увеличиться. В каждом конкретном случае надо строго определить, что контролировать, и поставить перед собой точную задачу: чего не сделать, от чего удержаться и что сделать наилучшим образом. Никогда не выпускайте себя из-под контроля, чтобы избежать ошибок в своей работе.

Самосознание, самоуважение

Выражает установку одобрения или неодобрения по отношению к самому себе и указывает, в какой мере индивид считает себя успешным. Отношение к себе выступает как специфическая образующая самосознания, как важный внутренний фактор формирования полноценности личности, обеспечивающий её целостность и единство. Активное формирование самосознания и рефлексии рождает массу вопросов о жизни и о себе. Интерес к себе чрезвычайно высок. Происходит открытие своего внутреннего мира. Внутренне Я перестаёт совпадать с внешним, что приводит к развитию самообладания и самоконтроля.

Самовнушение

Оно помогает вести себя не выходя за рамки принятых в данном обществе правил культурного поведения, владеть собой в самых трудных ситуациях. Оно может быть применено в процессе самовоспитания любых качеств личности. В течение нескольких недель, а иногда и месяцев с целью изменения поведения в требуемую сторону помногу раз в день произносятся заранее подготовленная фраза: «Я ни при каких обстоятельствах не буду повышать голос.», «Я буду слушать собеседника, не перебивая, как бы трудно мне ни было.», «Меня не выведут из себя никакие замечания окружающих.» Делается это повторение заученных формул до тех пор, пока уверенность не становится непоколебимой, не оставляя ни тени сомнений в возможности справиться с собой, вести себя в соответствии с самовнушением.

Так, например, много раз повторяя: «Я не чувствую боли», можно избавиться от болевых ощущений. И наоборот, можно внушить себе ощущение боли, причем даже не произнося каких-либо формул. Неприятные эмоции, сопутствующие боли, исчезают при переключении внимания. Г. Гейне пе-

реставал чувствовать преследовавшую его мучительную боль, когда сочинял стихи. Исследовательская работа помогала избавиться от болевых ощущений философу И. Канту, физику Б. Паскалю, писателю Н. Островскому. Люди заметили давно, что мысли о боли многократно ее увеличивают. Еще Л. Сенека писал: «Боль легко перенести, если не увеличивать ее мыслями о ней; если, наоборот, ободрять себя, говоря: это ничего, или, по крайней мере, – это не беда, нужно уметь терпеть, это скоро пройдет, – то боль становится легкой постольку, поскольку человек себя в этом уверит». Самовнушение или увлечение каким-то делом создает в мозгу очаг возбуждения, который, став доминантным, тормозит другие зоны мозга, в том числе и те, которые вызывают ощущение боли.

Особенно действенным самовнушение бывает в тех случаях, когда проводится перед сном или сразу же после утреннего пробуждения, не вставая с постели. Какие-либо усилия, волевые действия здесь не нужны. Все формулы произносятся спокойно, без напряжения. Мысленно произносимые слова вызывают эффект самовнушения, который приводит к соответствующим изменениям в организме. Мысленные внушения должны быть простыми и краткими. Слова произносятся в медленном темпе, в такт дыханию. Самовнушение особенно эффективно при несколько заторможенном состоянии коры головного мозга. Именно поэтому оно легче осуществляется в полусонном состоянии или при искусственном расслаблении (релаксации). Оно особенно эффективно в процессе аутогенной тренировки.

Еще в 20-е гг. XX в. своеобразную школу внушения создал французский целитель Эмиль Куэ. Основной причиной любого заболевания он считал человеческое воображение. Поэтому для выздоровления рекомендовал ежедневно повторять формулы, направленные на улучшение здоровья. Куэ утверждал, что каждый, внушающий себе: «Я достигну. », обязательно достигнет. Эта и другие предлагавшиеся им формулы содействовали активному участию больного в психотерапевтическом процессе, хотя, конечно, полностью заменить медикаментозные препараты не могли.

Самоприказ

Это короткое, отрывистое распоряжение, сделанное самому себе («Разговаривать спокойно!», «Не поддаваться на провокацию!», «Молчать, молчать!»), которое помогает сдерживать эмоции, вести себя достойно, соблюдать требования этики.

Среди обязанностей руководителя есть такие, выполнять которые неприятно. Они малоинтересны, заставляют не отвлекаться, держать себя в узде, сдерживать эмоции. Но нравственные требования, профессиональный долг заставляют руководителя неуклонно выполнять эти обязанности. Здесь помощником может стать самоприказ. Важно, чтобы он был разумным и в то же время заставлял преодолевать нежелание, делать что нужно, а не что хочется.

Применяется самоприказ, когда человек уже убедил себя, что надо вести себя определенным образом. Он ясно видит свои недостатки, но никак не может заставить себя выполнять намеченный план действий. В этот момент и появляется необходимость в приказной форме решительно потребовать от себя необходимого действия. В следующий раз выполнить такое действие будет легче, а в дальнейшем оно станет привычкой. Если самоприказ не помогает, необходимо повторить его несколько раз, если возможно, вслух.

Так, немецкий король Генрих IV, трус с детских лет, идя в бой, приказывал себе: «Вперед, трусливое тело! Вперед, трусливая сволочь!». С этими словами он шел впереди своих войск и своим примером вдохновлял их.

Самопринуждение

Это обязательный прием самовоспитания, которым должны владеть все взрослые люди. При выявлении причин неуспеваемости обучающихся мы сталкиваемся с тем, что они не могут заставить себя заниматься теми учебными дисциплинами, которые им не нравятся.

Часто такое поведение наблюдается и у взрослых. Смотреть телевизор, лежа на диване, конечно же, гораздо приятнее, чем убирать в квартире или помогать детям в освоении учебных программ и решении их локальных и глобальных проблем.

Самокорректировка

Трудно переоценить умение контролировать свои действия и поступки, осуществлять самоуправляемое поведение.

Самокорректировка дает возможность корректировать накал страстей, приучает держать себя в руках, быстро успокаиваться в сложных ситуациях. История необычайно богата примерами самокорректировки, помогающими человеку четко выполнять намеченную жизненную программу.

Всю жизнь упорно и настойчиво корректировал свое поведение Л. Н. Толстой. В дневнике он отмечает свои недостатки: «Неосновательность (под этим я разумею: нерешительность, непостоянство и непоследовательность); неприятный тяжелый характер, раздражительность, излишнее самолюбование, тщеславие; привычка к праздности» и намечает пути исправления своих недостатков. Самое трудное, по его мнению, – подчинить контролю движение собственной мысли.

Самокорректировка позволяет преобразовывать хаос негативных мыслей и чувств, разрушающих жизненный потенциал, в гармоничную структуру. Если такое преобразование происходит сознательно, оно приводит к более эффективному использованию жизненной энергии личности.

Саморегуляция

Этот прием предусматривает обучение умению следить за внешними проявлениями эмоциональных состояний. Дело в том, что изменяя внешнее выражение, эмоции, можно регулировать свое внутреннее психическое со-

стояние. Например, хаотичные, не подкрепляющие речь движения рук в разговоре, дрожание пальцев вызывают нерешительность, неуверенность в себе; заискивающие интонации углубляют беспокойство. И наоборот, приучая себя не размахивать руками в разговоре, не горбиться, не хмуриться, а стоять перед собеседниками, развернув плечи, подтянув живот, демонстрируя красивую осанку, улыбаться в моменты растерянности, недоумения; смотреть уверенно и строго в конфликтной ситуации, человек приобретает уверенность в себе, не теряется в момент сильной тревоги, при возникновении чрезвычайной ситуации.

Очень непросто управлять чувствами и обуздывать их, но и этому можно научиться. Саморегуляция служит умению сдержанно относиться к другим людям, терпимо воспринимать их недостатки, слабости, ошибки. Постоянный самоконтроль вырабатывает умение не раздражаться в самых критических ситуациях.

Если все же контроль над чувствами не удался, срыв произошел, обстановка чрезвычайная и необходимо успокоиться, взять себя в руки, лучшее средство успокоиться – движение. Очень хорошо молча и задумчиво пройти по комнате, делая, скажем, на два шага вдох и на пять шагов выдох, ведя счет шагов в уме. Движение, дыхание, счет шагов в уме быстро отвлекают от ситуации, успокаивают.

В саморегуляции большую роль играет рефлексия. Вначале необходимо интенсифицировать самосознание. Это позволяет обнаружить несовместимость своих принципов, мыслей, поступков и сравнительно легко наметить пути закрепления новых элементов поведения. При этом надо иметь в виду, что чем выше интеллект человека, чем точнее самоосознание, тем эффективнее функционирует саморегуляция.

Самостимуляция

Мнительным и самолюбивым людям большую помощь в самовоспитании могут оказать методы самоободрения, самоощернения, самоосуждения и самонаказания.

Самоободрение наиболее полезно слабовольным, неуверенным в себе людям. Этот прием рекомендуется для настойчивого использования после разных неудач: на работе, на экзаменах, на спортивных соревнованиях и т.д., чтобы не потерять уверенность в своих силах, в своих возможностях, в своем обязательном будущем успехе.

В случае даже незначительных успехов целесообразно хвалить себя (самоощерить), мысленно говоря: «Умница!», «Молодец!», «Здорово получилось!», «И дальше так!». А в случае неудачи мысленно выговаривать себе: «Плохо!», «Очень плохо!», «Стыдно!». Очевидно, в случае крупных успехов и значительных неудач воздействие усиливается.

Желательно, чтобы реакции самоощущения и самонаказания регулировали наше поведение постоянно. Хотя прибегать к ним, очевидно, необходимо в зависимости от ситуации. К сожалению, очень часто человек не получает положительной оценки своего поведения со стороны. А лишение элементарного внимания без самоподкрепления интенсивной работы – одна из причин повышения нервозности, депрессий.

Очевидно, поощрять и наказывать себя можно не только словесно. Естественно, лишение себя удовольствия будет действенным средством самонаказания. Очень важно убедить себя в собственных возможностях влиять на свое тело, изменять свои взгляды, укреплять свою нервную энергию, делать себя здоровым и сильным. Но такая работа дает результат только в том случае, если требования к себе увеличиваются постепенно. Слабовольные люди часто себя ругают вне всякой связи с самовоспитанием, но лучше от этого они не становятся. Поругав себя, они потом опять делают то же. Поругав себя за что-либо, обязательно делайте для себя определенные выводы и старайтесь в следующий раз вести себя и работать лучше, чтобы ругать себя не приходилось.

Воля как сознательная саморганизация и самовоспитание (саморегуляция) деятельности, направленное на преодоление внутренних трудностей, – это прежде всего власть над собой, над своими чувствами, действиями. У разных людей эта власть обладает разной степенью выраженности. Обыденное сознание фиксирует огромный спектр индивидуальных особенностей воли, различающихся по интенсивности своих проявлений, характеризующихся на одном полюсе как сила, а на другом как слабость воли. Человек, обладающий сильной волей, умеет преодолевать любые трудности, встречающиеся на пути к достижению поставленной цели. Слабовольные люди пасуют перед трудностями, не проявляют решительности, настойчивости, не умеют сдерживать себя, подавлять сиюминутные побуждения во имя более высоких, нравственно оправданных мотивов поведения и деятельности. Положительные качества воли, проявления ее силы обеспечивают успешность деятельности, с лучшей стороны характеризуют личность человека. Перечень подобных волевых качеств очень велик: мужество, настойчивость, решительность, самостоятельность, самообладание и многие другие.

Так, решительность – это индивидуальное качество воли, связанное со способностью и умением самостоятельно принимать ответственные решения и неуклонно реализовывать их в деятельности. У решительного человека начавшаяся борьба мотивов вскоре завершается принятием и исполнением решения. Проявление решительности – это не всегда мгновенное, но всегда своевременное решение, принятое со знанием дела, с учетом обстоятельств. Скоропалительные решения зачастую свидетельствуют не столько о решительности, сколько о желании человека избавиться от внутреннего напряжения и обсуждения мотивов, что, скорее, свидетельствует о слабости,

а не о силе воли. С другой стороны, постоянное оттягивание принятия или исполнения решения, откладывание его “в долгий ящик” говорит, в свою очередь, о неразвитости воли.

Самостоятельность воли предполагает при учете мнений других людей, их советов известную критичность по отношению к этим мнениям и советам. Как и решительность, самостоятельность выявляет, главным образом, внутреннюю локализацию контроля волевого действия. Самостоятельность воли может быть противопоставлена, с одной стороны, упрямству, а с другой – внушаемости. Внушаемый субъект не имеет своего мнения и поступает так или иначе под влиянием обстоятельств и давления со стороны других людей. Следствием безволия является и упрямство, которое побуждает поступать вопреки доводам разума и советам окружающих. Настойчивость упрямого человека носит неразумный характер, она не является сознательной организацией и саморегуляцией деятельности и поведения. В условиях межличностного взаимодействия самостоятельность воли выступает как качество личности, наиболее полно выражающееся в коллективистском самоопределении.

Приемы самовоспитания волевых качеств могут быть весьма разнообразными, но все они включают соблюдение следующих условий:

1. Начинать воспитание воли следует с приобретения привычки преодолевать сравнительно незначительные трудности. Систематически преодолевая сначала небольшие трудности, а со временем и значительные, человек тренирует и закаляет свою волю. Необходимо каждое препятствие рассматривать как “невзятую крепость” и делать все возможное, чтобы преодолеть его, “взять” эту “крепость”.

Приемы: самоанализ, самоконтроль, самопринуждение

2. Принятое решение должно быть исполнено. Всякий раз, когда решение принимается, но исполнение снова и снова откладывается, воля человека дезорганизуется. Систематическое невыполнение принятых решений размагничивает человеческую волю. Но, принимая решение, необходимо учитывать как его целесообразность, так и выполнимость. Всякое решение, таким образом, надо всесторонне обдумать, но, решив, выполнять.

Приемы: самоконтроль, самопринуждение, самоприказ

3. Преодоление трудностей и препятствий совершается для достижения определенных целей. Чем значительнее цель, чем выше уровень волевых мотивов, тем большие трудности способен преодолеть человек. Важно, чтобы человек среди повседневных дел никогда не утрачивал дальней перспективы, не терял из виду конечных целей деятельности. Поэтому необходимым условием воспитания воли является формирование высших мотивов деятельности – моральных принципов и убеждений. Особо важное значение приобретает в этой связи воспитание общественных потребностей, сознательности и чувства долга.

Приемы: самосознание, саморегуляция

4. В том случае, если человек поставил дальнюю цель, имеет далекую перспективу, весьма важно видеть этапы достижения этой цели, намечать ближайшие перспективы, разрешать частные задачи, в итоге чего будут созданы условия для достижения конечной цели.

Приемы: самоконтроль

К числу важнейших условий формирования воли человека относится строгое соблюдение режима дня, правильного распорядка всей жизни человека. Наблюдения над слабовольными людьми показывают, что, как правило, они не умеют организовать ни свою работу, ни свой отдых. Хватаясь то за одно, то за другое дело, они ничего не доводят до конца. Волевой человек – хозяин своего времени. Разумно организуя свою деятельность, он не торопясь выполняет намеченное, поведение его характеризуется собранностью и целеустремленностью. Для того чтобы закалить свою волю, необходимо повседневно бороться с разбросанностью, безалаберностью в труде и быту.

Одним из существенных условий закалки воли человека являются систематические занятия спортом. Преодоление трудностей при занятиях физической культурой является подлинной тренировкой не только мышц человека, но и его воли.

Говоря о воспитании воли, не следует забывать, что успешное выполнение деятельности зависит не только от формирования тех или иных волевых качеств, но и от наличия соответствующих навыков как условий реального выполнения намеченного, достижения поставленных целей. Недостаточно только искренне желать чего-то, нужно уметь это делать.

Наконец, следует указать, что развитие основных волевых качеств происходит при постоянном общении человека с другими людьми, в совместной работе с ними. Вне общества, вне коллектива воля человека нормально развиваться не может. Таким образом, при формировании волевых качеств личности можно рекомендовать использовать следующие приемы самовоспитания:

- самоанализ;
- самоконтроль;
- самоприказ;
- самопринуждение;
- самосознание;
- саморегуляцию.

7. ОСНОВНЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ДИНАМИКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПГУАС К САМОВОСПИТАНИЮ

Собранная статистическая информация по 9 основным показателям готовности студентов ПГУАС к самовоспитанию систематизирована в рис. 1–18 и итоговой таблице, включающей оценочные данные за четырехлетний период по каждому семестру обучения [21]. Изменение значений каждого показателя по данному промежутку времени будет представлять собой ряд динамики, закономерность изменения которого необходимо выразить в аналитической форме, т.е. подобрать к данному ряду динамики адекватную математическую модель.

Обработка статистических данных, представленных в таблицах, проводилась на ПЭВМ с использованием прикладных программ STATISTICA, EXCEL.

Т а б л и ц а

Готовность студентов ПГУАС к самовоспитанию

	Проявление готовности студентов к самовоспитанию	1 курс								2 курс							
		Оценка								Оценка							
		5	4	3	2	5	4	3	2	5	4	3	2	5	4	3	2
		1 семестр				2 семестр				3 семестр				4 семестр			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	Проявление воли, настойчивости в достижении целей самовоспитания	45	45	5	5	35	35	20	10	10	45	20	5	25	50	20	5
2	Стремление заниматься самовоспитанием	35	40	15	10	40	30	20	10	40	15	40	5	35	20	40	5
3	Понимание значения самовоспитания и необходимости заниматься им	40	50	5	5	35	5	5	5	30	45	15	10	25	40	20	15
4	Умение составить программу самовоспитания на ближайшее время	20	35	40	5	18	30	44	8	30	40	20	10	35	45	12	8
5	Умение анализировать работу по самовоспитанию, ставить новые цели	10	65	15	10	8	60	20	12	45	45	5	5	50	40	4	6
6	Направленность работы по самовоспитанию	20	50	25	5	25	45	26	4	35	40	15	10	38	47	8	7

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
7	Знание методов работы по самовоспитанию	25	25	40	10	30	30	32	8	10	25	40	25	8	27	45	20
8	Сочетание работы по самовоспитанию со стремлением принести пользу	30	45	20	5	25	50	18	7	25	45	10	20	30	40	15	15
9	Практическое владение средствами самовоспитания	15	35	30	20	20	40	25	15	15	55	5	25	25	45	4	26

Продолжение таблицы

Готовность студентов ПГУАС к самовоспитанию

	Проявление готовности студентов к самовоспитанию	3 курс								4 курс							
		Оценка								Оценка							
		5	4	3	2	5	4	3	2	5	4	3	2	5	4	3	2
		5 семестр				6 семестр				7 семестр				8 семестр			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	Проявление воли, настойчивости в достижении целей самовоспитания	20	65	10	5	15	60	20	5	25	60	5	10	20	65	5	10
2	Стремление заниматься самовоспитанием	15	25	50	10	20	25	40	15	25	35	25	15	25	55	10	10
3	Понимание значения самовоспитания и необходимости заниматься им	15	40	25	20	25	35	20	20	30	30	35	5	25	25	42	8
4	Умение составить программу самовоспитания на ближайшее время	10	15	35	40	12	20	40	28	10	55	25	10	15	40	25	20
5	Умение анализировать работу по самовоспитанию, ставить новые цели	20	40	25	15	25	35	30	10	20	45	20	15	30	40	17	13
6	Направленность работы по самовоспитанию	5	50	40	5	4	51	40	5	35	30	15	20	40	20	25	15

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
7	Знание методов работы по самовоспитанию	25	25	40	10	20	20	46	14	25	40	30	5	30	40	23	7
8	Сочетание работы по самовоспитанию со стремлением принести пользу	15	50	20	15	20	40	31	9	30	15	45	10	25	20	40	15
9	Практическое владение средствами самовоспитания	10	35	35	20	14	30	38	18	5	30	35	30	8	32	40	20

Динамика проявления воли в самовоспитании (оценка 5) $y = -12,653\ln(x) + 43,647$

$$R^2 = 0,8571$$

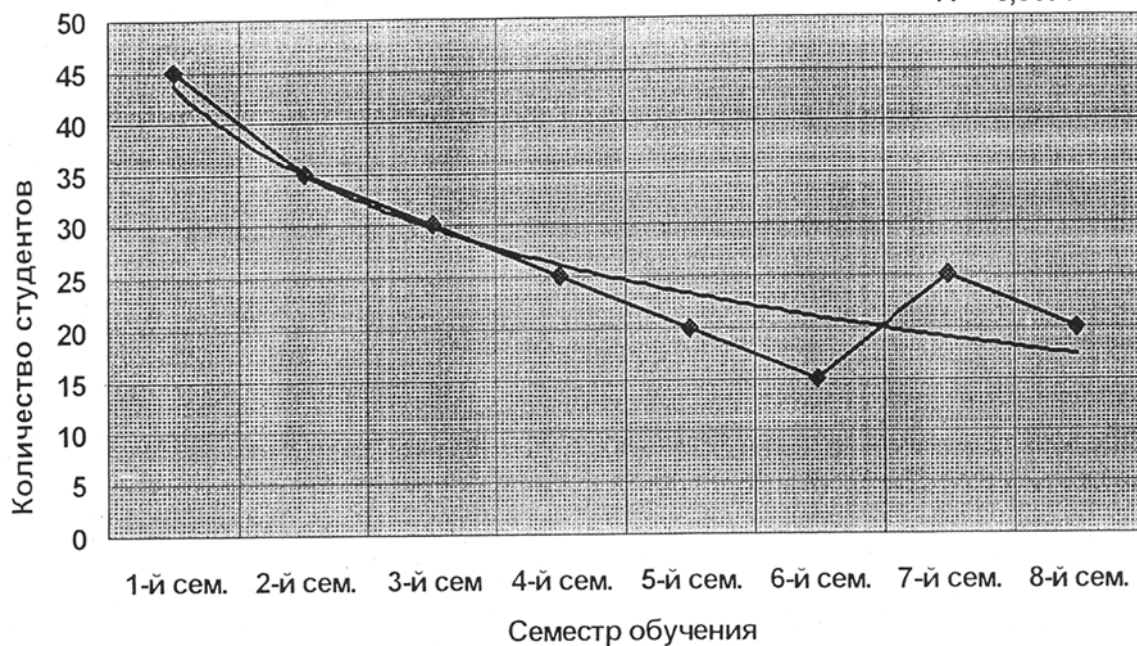


Рис. 1. График динамики параметра «Проявление воли»

Динамика стремления заниматься самовоспитанием (оценка 5)

$$y = -0,1468x^4 + 3,1597x^3 - 22,618x^2 + 57,647x - 4,1964$$

$$R^2 = 0,8322$$

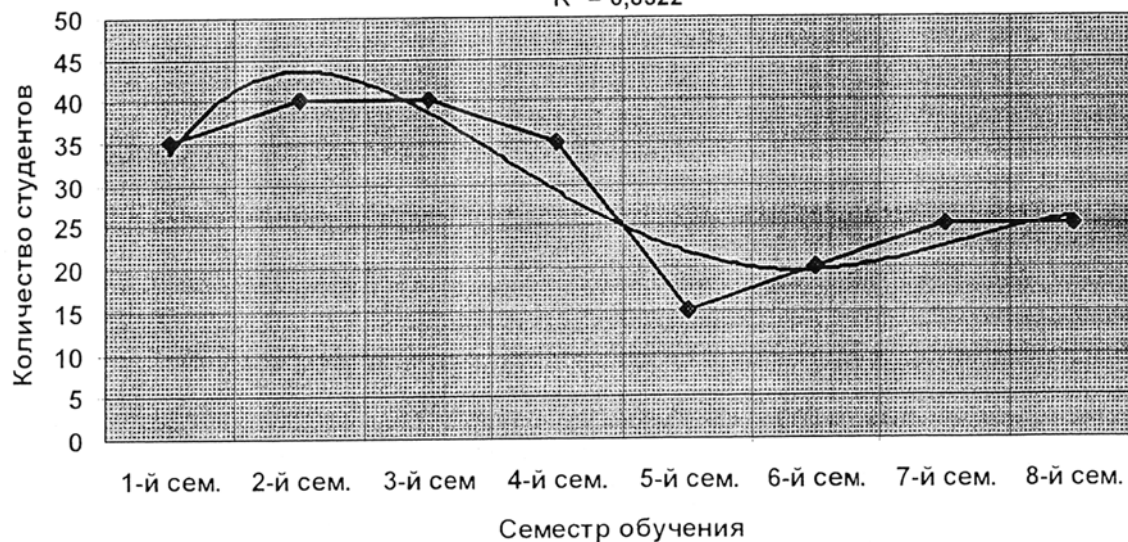


Рис. 2. График динамики параметра «Стремление заниматься самовоспитанием»

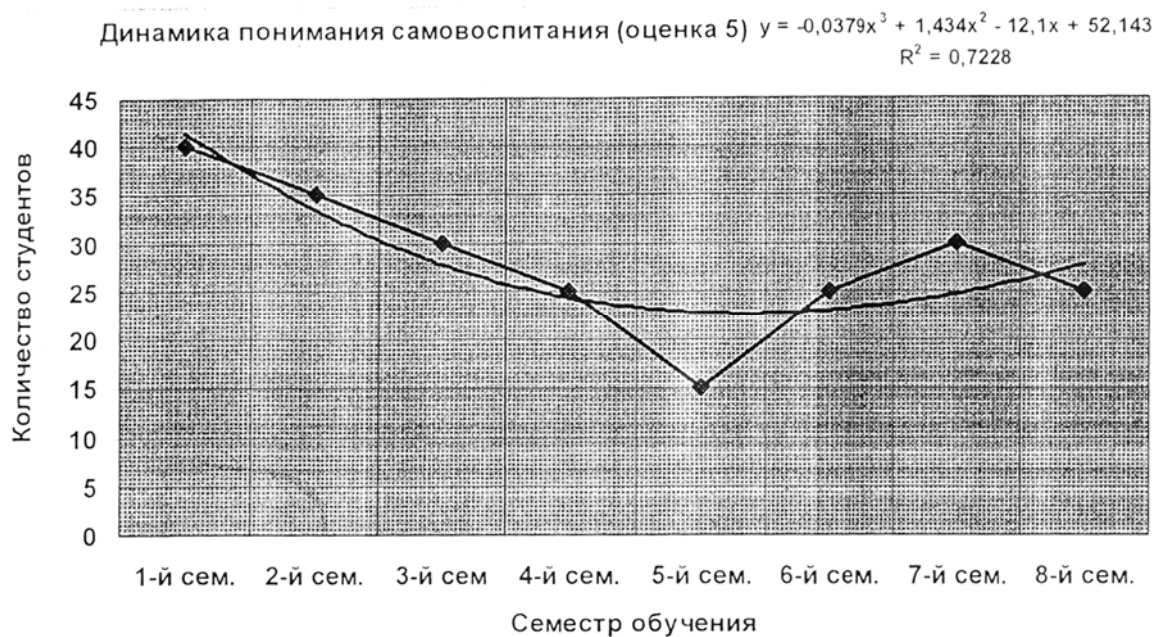


Рис. 3. График динамики параметра «Понимание самовоспитания»

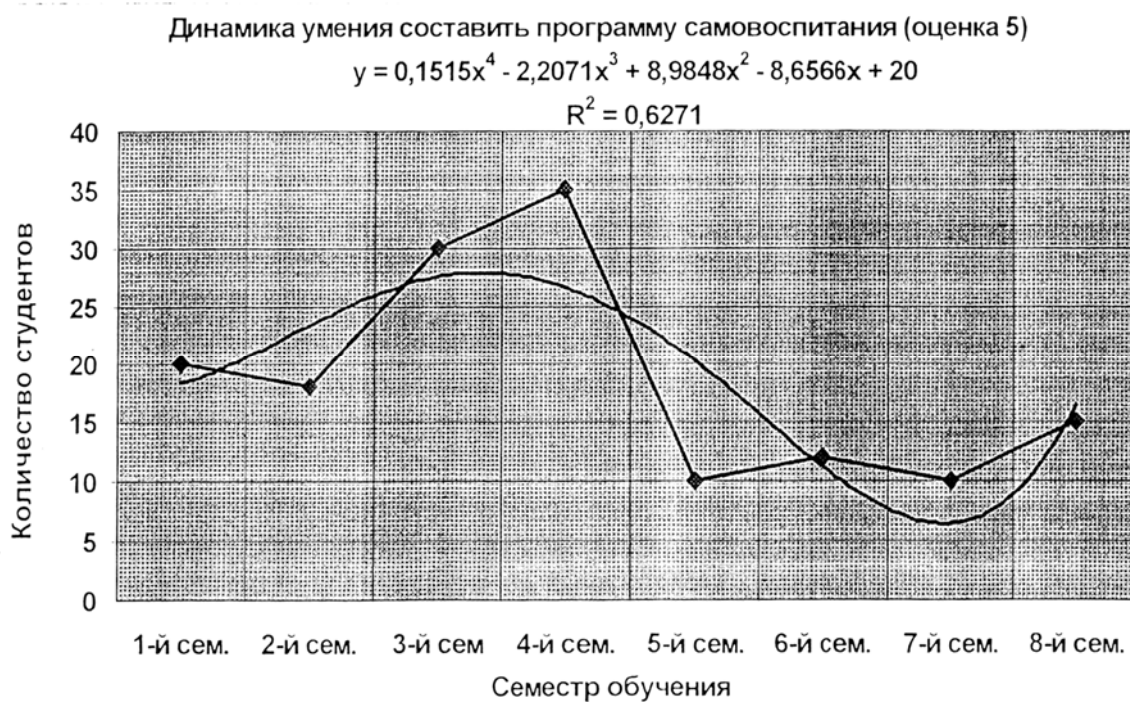


Рис. 4. График динамики параметра «Умение составить программу»

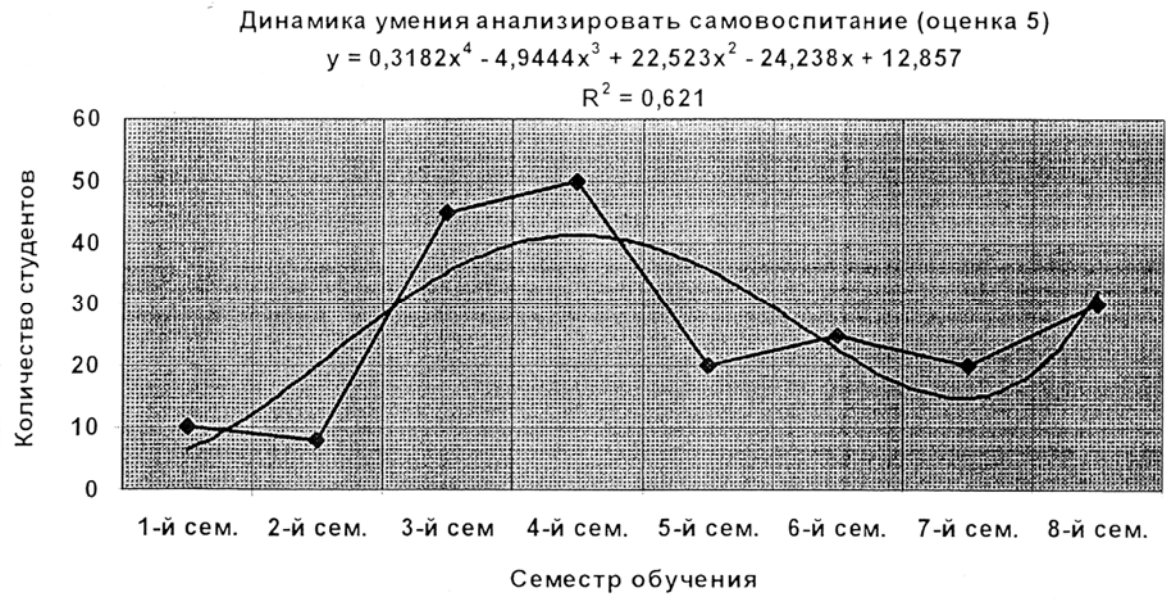


Рис. 5. График динамики параметра «Умение анализировать самовоспитание»

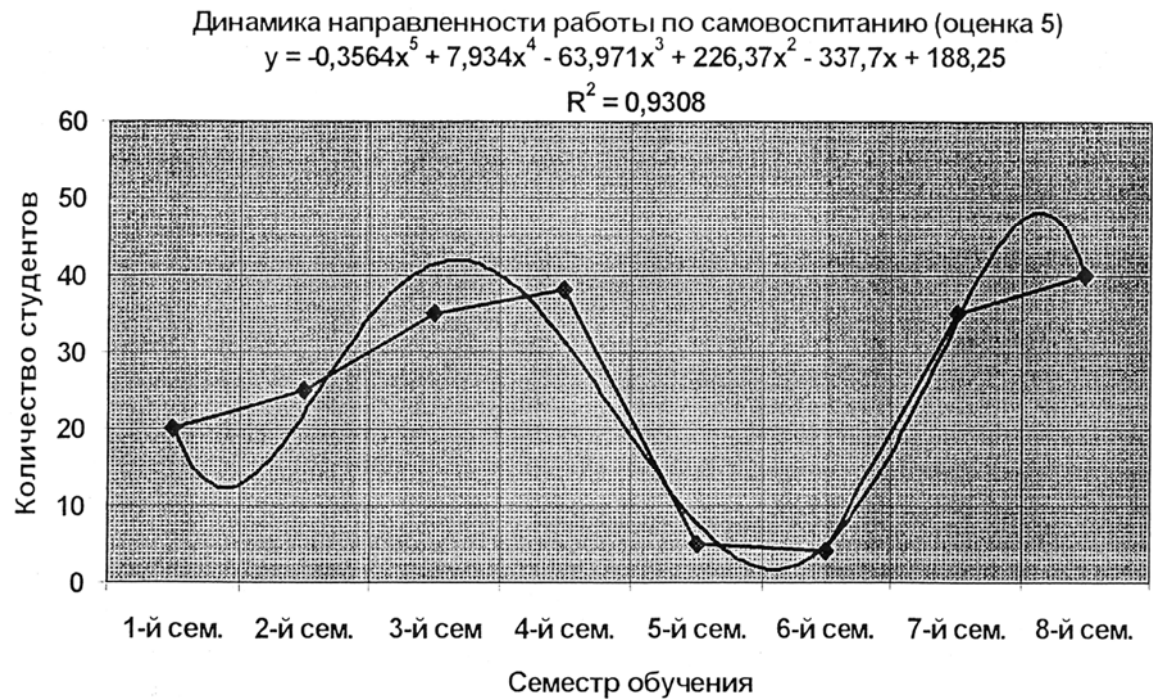


Рис. 6. График динамики параметра «Направленность работы по самовоспитанию»

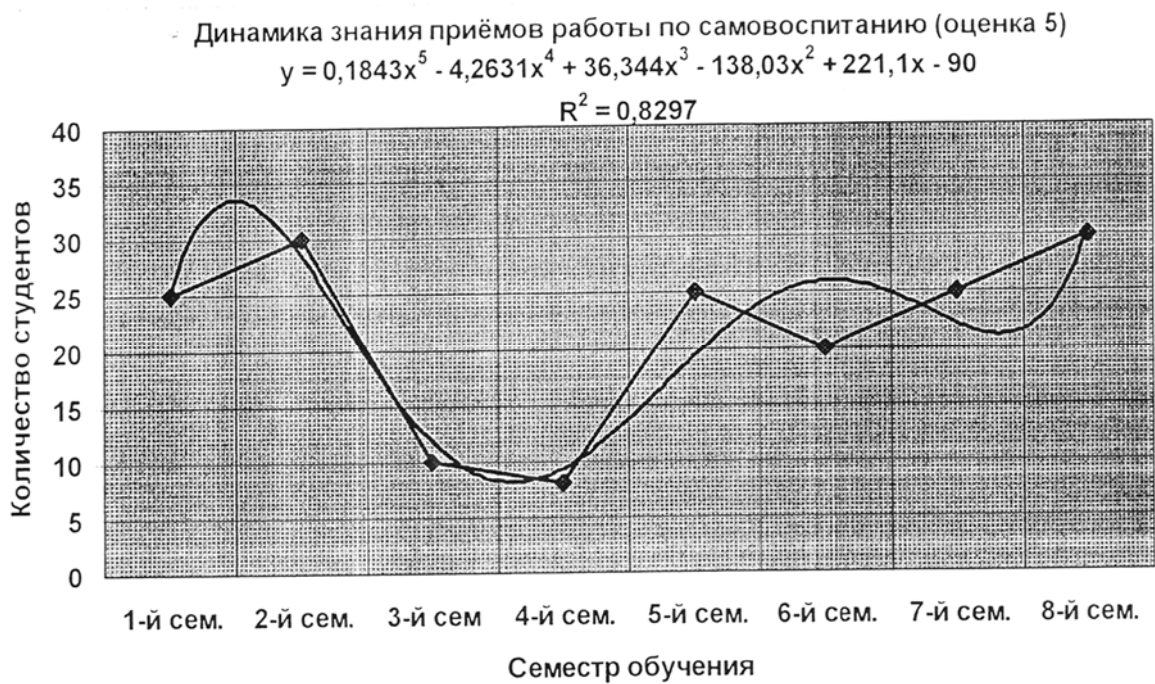


Рис. 7. График динамики параметра «Знание приёмов работы по самовоспитанию»

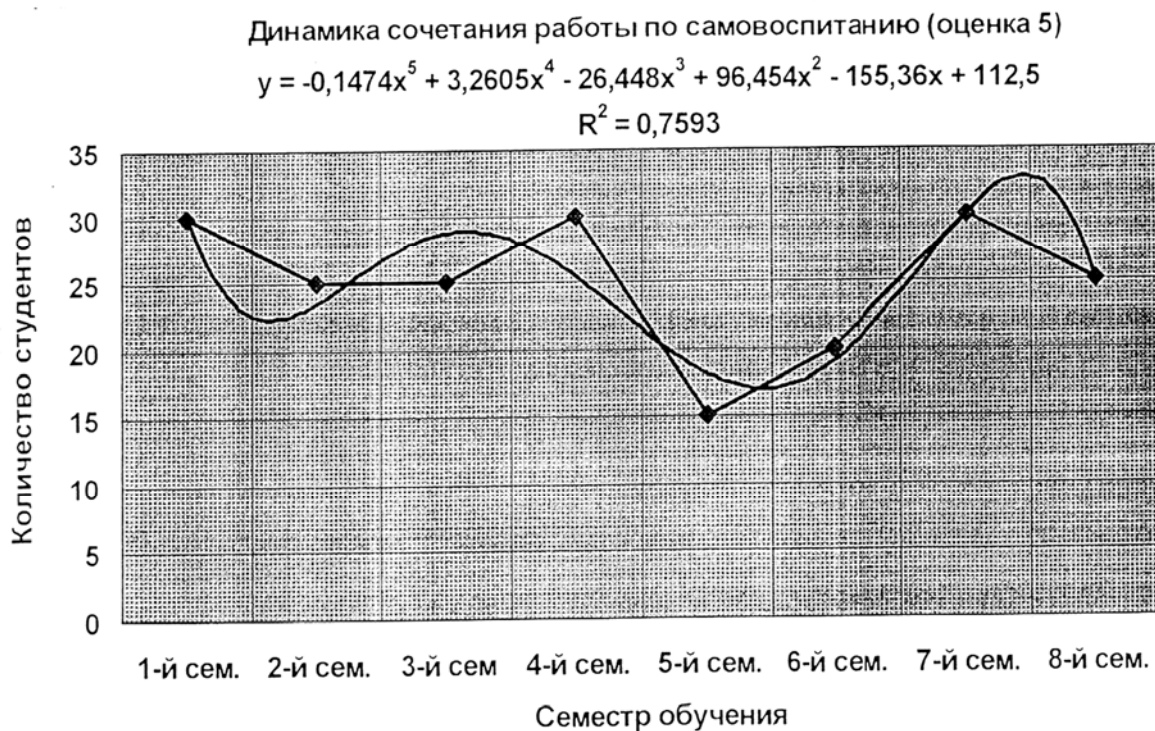


Рис. 8. График динамики параметра «Сочетание работы по самовоспитанию»

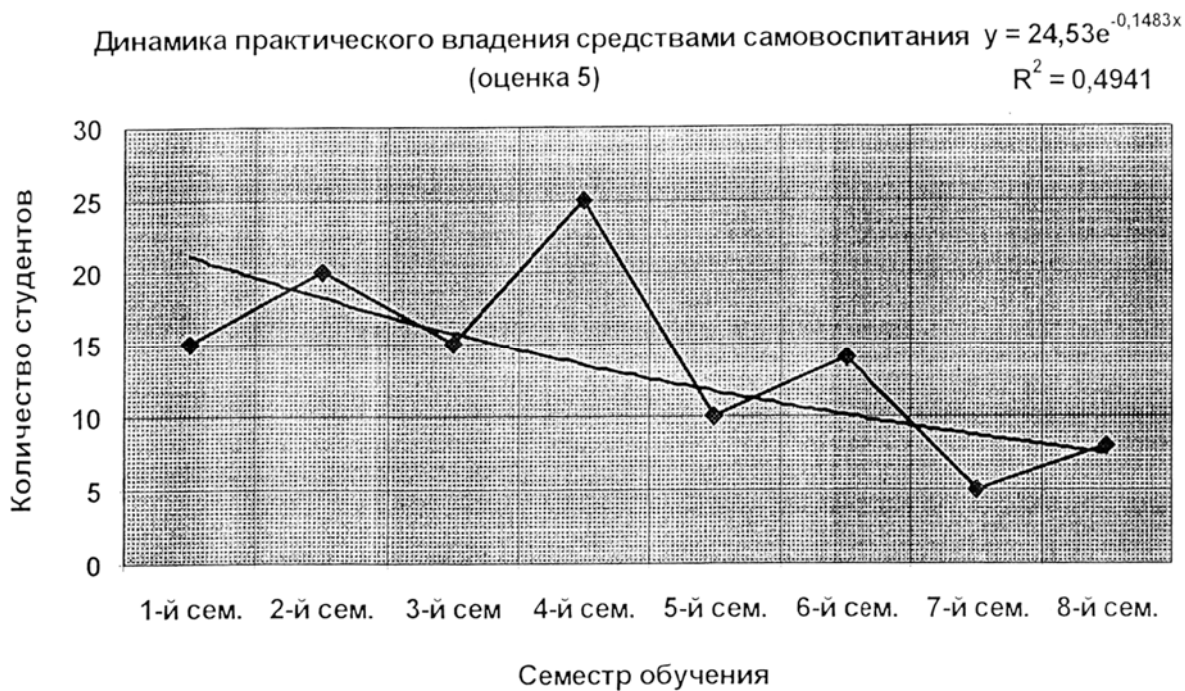


Рис. 9. График динамики параметра «Практическое владение средствами самовоспитания»

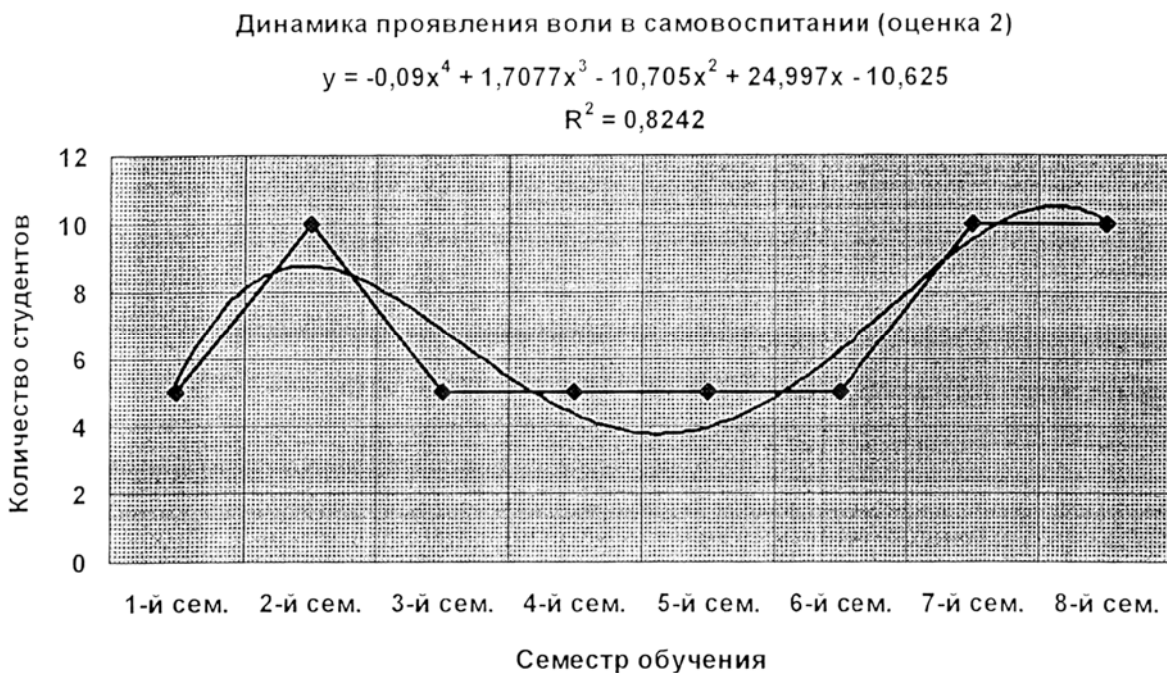


Рис. 10. График динамики параметра «Проявление воли в самовоспитании»

Динамика стремления заниматься самовоспитанием (оценка 2)

$$y = -0,1042x^4 + 1,5972x^3 - 7,3958x^2 + 10,784x + 5,5357$$

$$R^2 = 0,9226$$

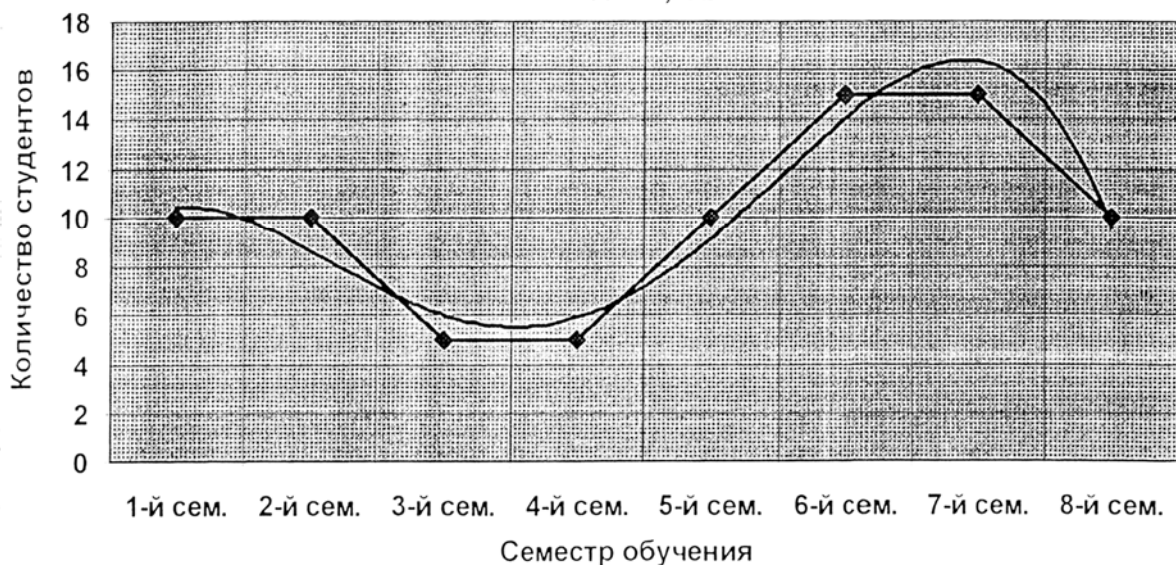


Рис. 11. График динамики параметра «Стремление заниматься самовоспитанием»

Динамика понимания самовоспитания (оценка 2)

$$y = 0,3371x^4 - 5,3106x^3 + 26,708x^2 - 45,501x + 29,286$$

$$R^2 = 0,8826$$

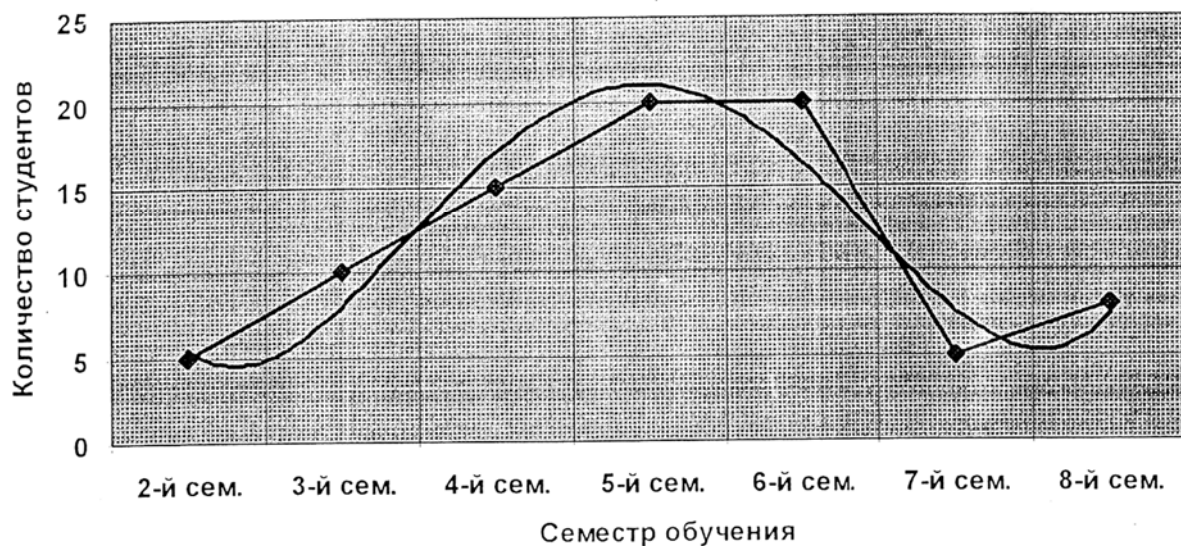


Рис. 12. График динамики параметра «Понимание самовоспитания»

Динамика умения составить программу самовоспитания (оценка 2)

$$y = 0,2453x^4 - 4,7355x^3 + 30,035x^2 - 66,675x + 48,482$$

$$R^2 = 0,5344$$

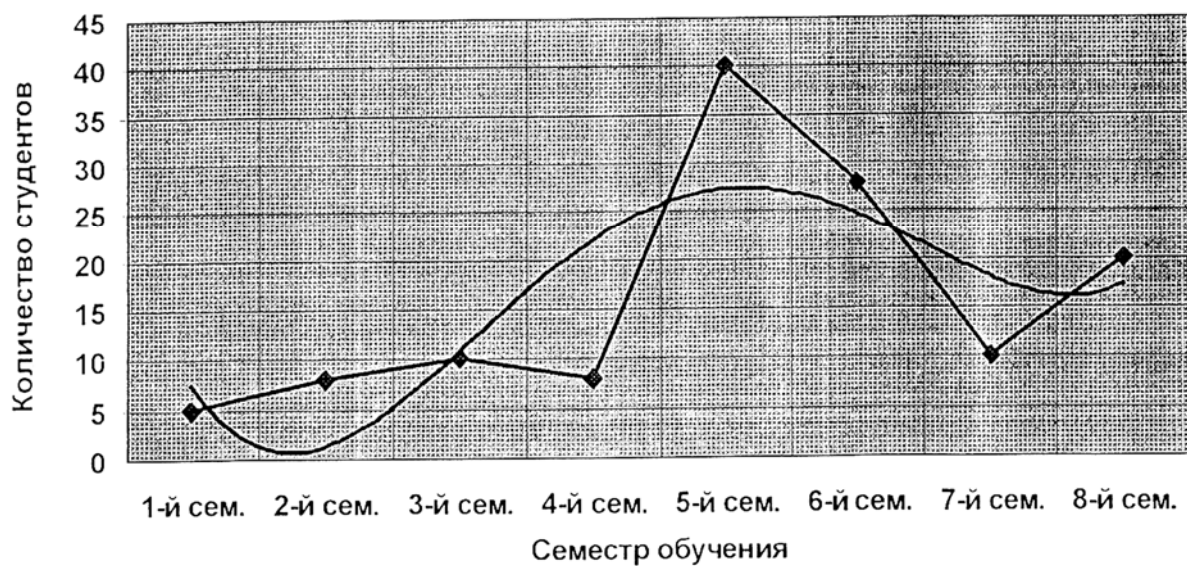


Рис. 13. График динамики параметра «Умение составить программу»

Динамика умения анализировать самовоспитание (оценка 2)

$$y = -0,0569x^6 + 1,5926x^5 - 17,539x^4 + 95,962x^3 - 269,19x^2 + 355,66x - 156,5$$

$$R^2 = 0,8478$$

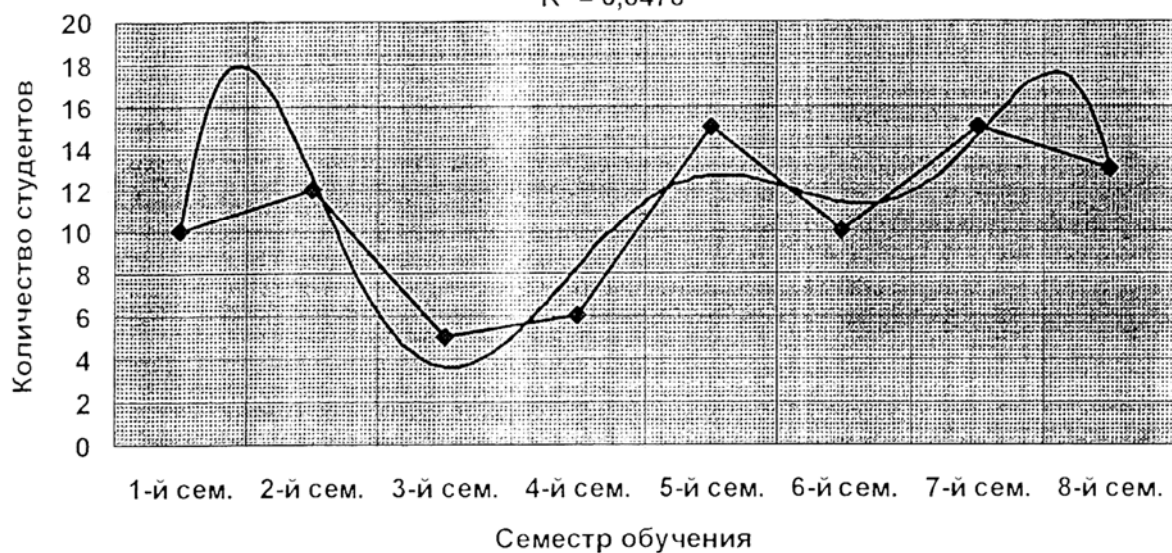


Рис. 14. График динамики параметра «Умение анализировать самовоспитание»

Динамика направленности самовоспитания (оценка 2)

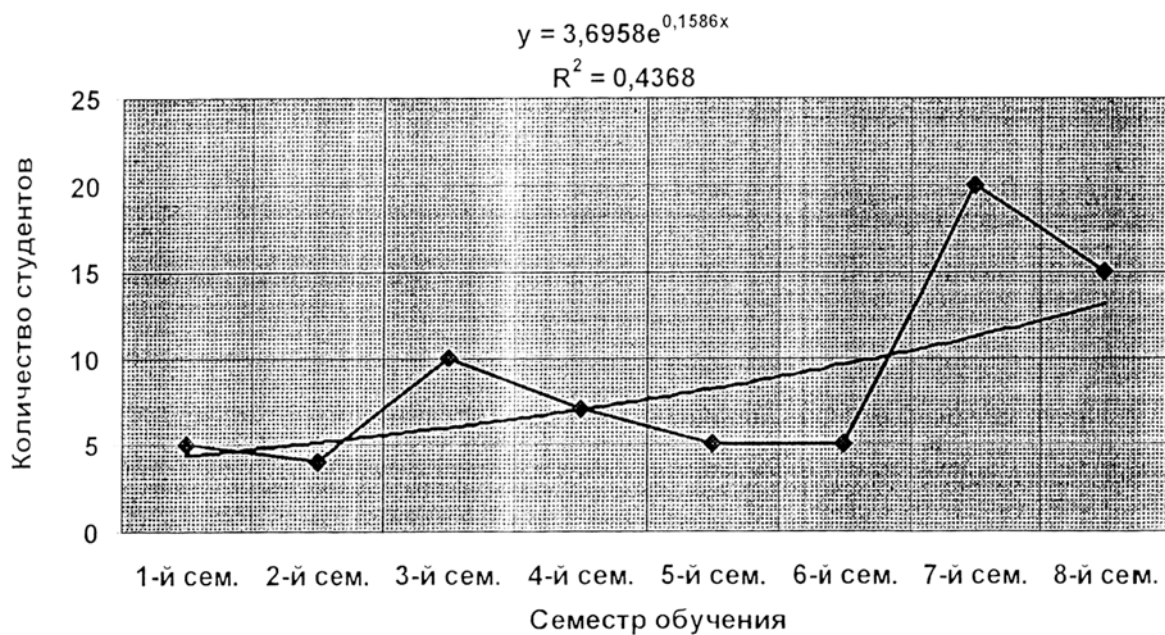


Рис. 15. График динамики параметра «Направленность самовоспитания»

Динамика знания методов работы по самовоспитанию (оценка 2)

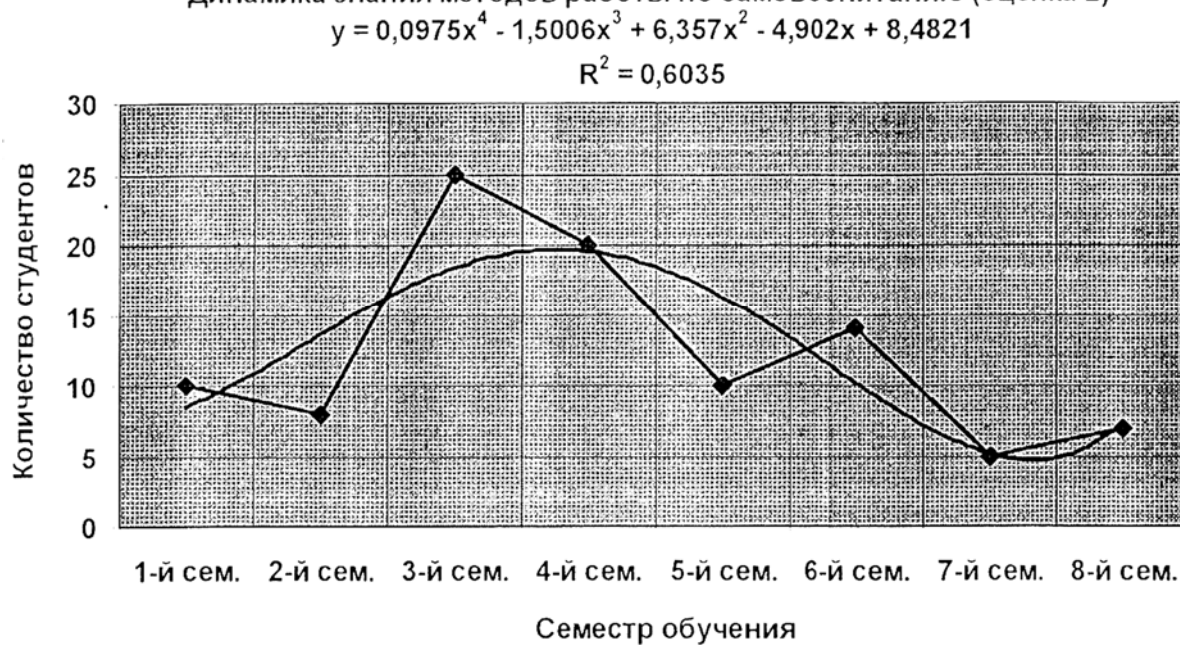


Рис. 16. График динамики параметра «Знание методов работы по самовоспитанию»

Динамика сочетания работы по самовоспитанию (оценка 2)

$$y = 0,0966x^4 - 1,4053x^3 + 5,5246x^2 - 2,0211x + 1,9643$$

$$R^2 = 0,7701$$

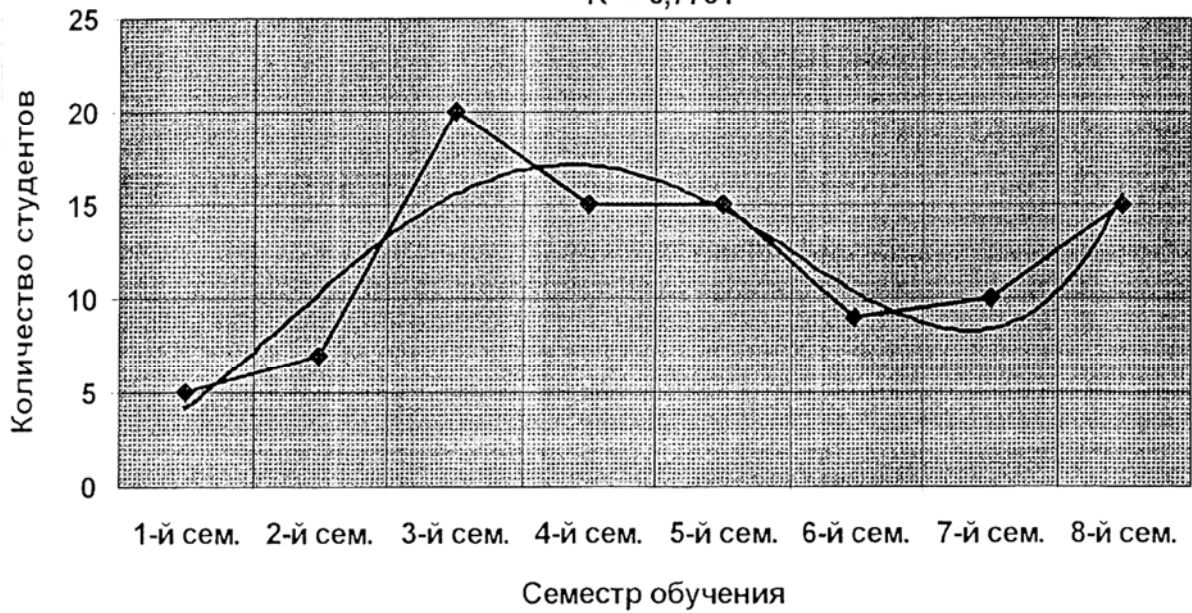


Рис. 17. График динамики параметра «Сочетание работы по самовоспитанию»

Динамика владения средствами самовоспитания (оценка 2)

$$y = -0,1776x^5 + 3,9763x^4 - 32,825x^3 + 121,86x^2 - 195,49x + 122,75$$

$$R^2 = 0,979$$

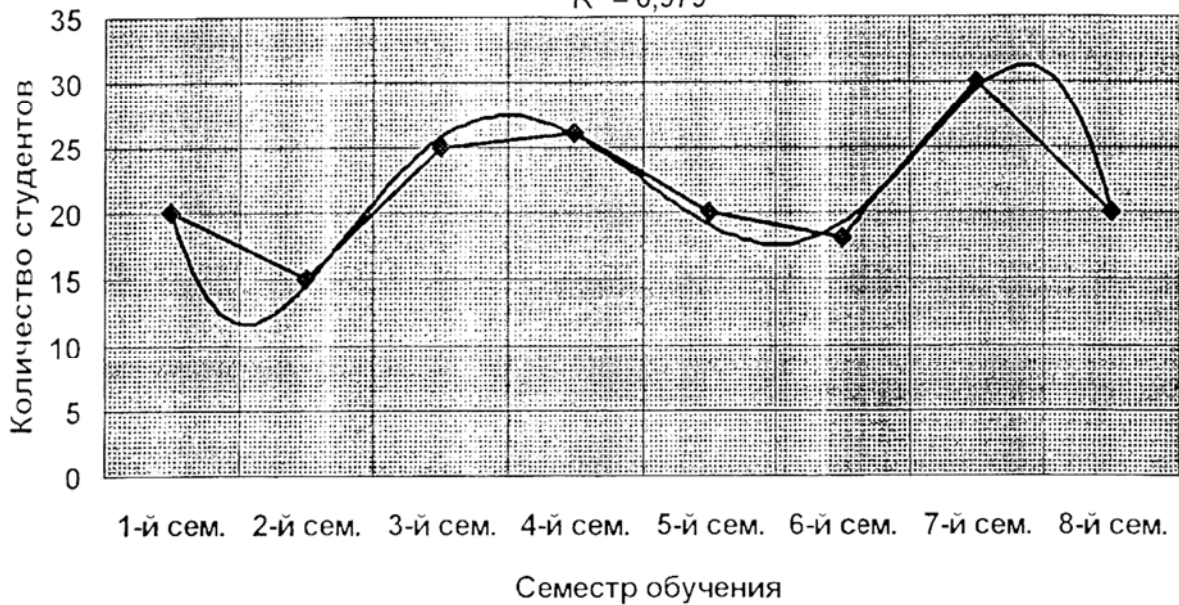


Рис. 18. График динамики параметра «Владение средствами самовоспитания»

При оценке «отлично» по всем исследуемым параметрам получены следующие результаты: для параметра «Проявление воли, настойчивости» динамика развития характеризуется логарифмической функцией с критерием достоверности аппроксимации $R^2=0,8571$. Характер зависимости – уменьшение количества студентов, оценивающих данный параметр на «отлично», до 6-го семестра, а затем – тенденция к росту на старших курсах.

Для параметра «Стремление заниматься самовоспитанием» подобрана математическая модель в виде полинома 4-й степени с критерием достоверности аппроксимации $R^2=0,8322$. Характер тенденции – снижение значимости до 6-го семестра, а затем – рост на следующих семестрах.

Для параметра «Понимание самовоспитания» динамика развития характеризуется полиномом 3-й степени с критерием достоверности аппроксимации $R^2=0,7228$, характер развития – снижение до 6-го семестра, а затем – рост на следующих семестрах.

Для параметра «Умение составить программу самовоспитания» динамика развития характеризуется полиномом 4-й степени с $R^2=0,6271$. Данный параметр недооценивается на младших курсах (1-й и 2-й семестры), затем идет высокая оценка значимости (большое количество студентов оценивают этот параметр на «отлично»), затем – опять снижение значимости показателя (5-й и 6-й семестры) и рост на старших курсах.

Для показателя «Умение анализировать работу по самовоспитанию» динамика процесса характеризуется полиномом 4-й степени с $R^2=0,621$. Характер зависимости значений параметра (количество студентов, дающих оценку «отлично») идентичен характеру зависимости значений параметра «Умение составить программу...», т.е. недооценка на младших курсах, затем – повышение значимости, далее – снижение на 5–6-м семестрах и повышение на 7–8-м семестрах обучения.

Динамика показателя «Направленность работы по самовоспитанию на формирование профессиональных качеств» имеет характер зависимости аналогичный динамике двух рассмотренных выше показателей. Математическая модель для данной зависимости – полином 5-й степени с критерием достоверности аппроксимации $R^2=0,9308$.

Параметр «Знание приемов, методов работы по самовоспитанию» имеет бóльшую значимость на младших курсах (1-й и 2-й семестры), затем – снижение значимости на 3–4-м семестрах и – явно выраженная тенденция роста значимости параметра на 5–8-м семестрах. Математическая модель – полином 5-й степени с критерием достоверности аппроксимации $R^2=0,8297$.

Динамика параметра «Сочетание работы по самовоспитанию со стремлением принести пользу окружающим» имеет стабильные оценки на 1–4-м семестрах, некоторое снижение на 5-6-м семестрах, а затем оценочные показатели повышаются и равны оценкам на младших курсах. Математическая модель, аппроксимирующая данный ряд динамики, – полином 5-й степени с $R^2=0,7593$.

Динамика параметра «Практическое владение средствами самовоспитания» имеет тенденцию к снижению оценки от младших курсов к старшим, с некоторым повышением на 4-м семестре обучения. Математическая модель – экспонента с критерием достоверности аппроксимации $R^2=0,4941$.

При оценке «неудовлетворительно» по всем параметрам динамика их развития имеет следующие критерии: для параметра «Проявление воли» математическая модель аппроксимации развития – полином 4-й степени с $R^2=0,8242$. Характер зависимости 0 недооценка данного параметра на младших курсах (увеличение количества студентов, дающих оценку «неудовлетворительно»), повышение оценки на 3–6-м семестрах и затем – опять снижение (7-й и 8-й семестры).

Параметр «Стремление заниматься самовоспитанием» имеет недооценку на 1-м и 2-м семестрах, затем оценка значимости этого параметра повышается (снижается количество студентов, имеющих оценку «неудовлетворительно») и в дальнейшем следует рост недооценки на 5–7-м семестрах обучения. Математическая модель – полином 4-й степени с $R^2=0,9226$.

Для параметра «Понимание самовоспитания» динамика развития характеризуется полиномом 4-й степени с $R^2=0,8826$. Параметр имеет рост недооценки на 5-м и 6 семестрах обучения.

Для параметра «Умение составить программу самовоспитания» также характерна недооценка на 5-м и 6-м семестрах обучения. На 1–4-м семестрах и в конце срока обучения значение оценки выше. Математическая модель – полином 4-й степени с $R^2=0,5344$.

Динамика параметра «Умение анализировать работу по самовоспитанию» характеризуется полиномом 6-й степени с $R^2=0,8478$, имеется тенденция к снижению значимости параметра (возрастает количество студентов, имеющих оценку «неудовлетворительно»).

Динамика параметра «Направленность работы по самовоспитанию» имеет тенденцию к некоторому увеличению недооценки, математическая модель – экспонента с $R^2=0,4368$.

Динамика параметра «Знание приемов, методов работы» выражается полиномом 4-й степени с $R^2=0,6035$. Параметр имеет недооценку на 3-м и 4-м семестрах и повышение значимости на старших курсах (5–8-й семестры).

Параметр «Сочетание работы по самовоспитанию» имеет недооценку на 3-м и 4-м семестрах и увеличение оценки значимости на 6-м и 7-м семестрах. Математическая модель – полином 4-й степени с $R^2=0,7701$.

Динамика параметра «Практическое владение средствами самовоспитания» характеризуется полиномом 5-й степени с $R^2=0,979$. По всем семестрам обучения значения оценки этого параметра примерно одинаковые с незначительным отклонением на 2-м семестре (повышение оценки) и 7-м семестре (снижение оценки).

Выводы. Результаты опытно-экспериментальной работы показали [21], что занятия по физической культуре будут эффективными, если в процессе их организации будет учитываться необходимость:

- 1) формирования структуры двигательной активности студентов;
- 2) оптимального сочетания учебных и внеаудиторных занятий;
- 3) поэтапного формирования интересов и потребностей студентов к профессионально значимому физическому самовоспитанию, что позволит им быстро адаптироваться на современном рынке труда;
- 4) использования активных форм организации занятий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гогун, Е.Н. Психология физического воспитания и спорта [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.Н. Гогун, Б.И. Мартынов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 2000.
3. Гусейнов, А.А. Этика [Текст]: учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М., 2000.
4. Деревянко, В.И. Основы человековедения [Текст] / В.И. Деревянко. – 9-я ред., 2012.
5. Кириллов, В.К. Социально-психологические проблемы самосовершенствования личности [Текст] / В.К. Кириллов, Б.Л. Алексеев, К.В. Москевич. – Чебоксары, 2004. – 268 с.
6. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание [Текст] / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов н/Д, 2007. – 143 с.
7. Коренная, А.Б. О новой технологии школьного образования [Текст] / А.Б. Коренная // Грани эпохи. – 2012. – № 48.
8. Леви, В.А. Исповедь гипнотизера [Текст] / В.А. Леви. – М.: Семья и школа, 2008.
9. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития [Текст]: учеб. пособие для сред. пед. учеб. заведений / В.Г. Маралов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
10. Орлов, Ю.М. Самопознание и самовоспитание [Текст] / Ю.М. Орлов. – М., 2003. – 224 с.
11. Разин, А.В. Основание комплементарной этики. Философия и общество [Текст] / А.В. Разин. – 2000.
12. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию [Текст] / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 2004. – 253 с.
13. Роджерс, К. Теория личности [Текст] / К. Роджерс. – М.: Академия, 2005. – 220с.
14. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / А.А. Реан. – М.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.
15. Рувинский, Л.И. Психология самовоспитания [Текст] / Л.И. Рувинский, А.Е. Соловьева. – М., 2004.
16. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика [Текст] / учеб. пособие для бакалавров / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – 4-е изд., пер. и доп. – М.: Юрайт, 2012. – 670 с.
17. Сохранов, В.В. Педагогические условия эффективности профессионального самовоспитания будущих педагогов [Текст]: сб. науч. тр. / В.В. Сохранов. – Пенза, 2001. – 181 с.

18. Сальваторе Мадди. Теория личности сравнительный анализ [Текст] / Сальваторе Мадди. – СПб.: Речь, 2002. – 486 с.

19. Фонарев, А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала [Текст] / А.Р. Фонарев. – М., 2005. – С.48.

20. Холодов, И.С. Практикум по теории и методике физического воспитания и спорта [Текст] / И.С. Холодов. – М.: Академия, 2001. – 144 с.

21. Щептев, М.М. Роль физической культуры в подготовке студентов к профессиональному самовоспитанию [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.М. Щептев. – Пенза: ПГУАС, 2005. – 132 с.

Научное издание

Щептев Михаил Михайлович
Колокатова Любовь Федоровна
Петухова Татьяна Александровна
Корнилов Юрий Сергеевич

САМОВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ ВУЗОВ
Монография

Редактор Н.Ю. Шалимова
Верстка Н.В. Кучина

Подписано в печать 07.04.16. Формат 60x84/16.
Бумага офисная «Снегурочка». Печать на ризографе.
Усл.печ.л. 6,28. Уч.-изд.л. 6,75. Тираж 500 экз. 1-й завод 100 экз.
Заказ № 217.

Издательство ПГУАС.
440028, г. Пенза, ул. Германа Титова, 28.