

УДК 159.922.1+37.015.3

DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-235-240

ПЕДАГОГІКА І ФІЗИКА: НЕСПОДІВАНІ ПАРАЛЕЛІ МІЖ ЗАКОНАМИ ФІЗИКИ ТА ПРИНЦИПАМИ ВИХОВАННЯ

В. І. Шахов

orcid.org/0000-0003-1535-2802

Й. Горал-Пулрола

В.В. Шахов

orcid.org/0000-0002-1069-9295

На підставі аналізу відомих у психології механізмів розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості, її почуттів, потреб, переконань, ціннісних орієнтацій, рис характеру, обґрунтовується доцільність застосування у вихованні принципу «мінімальності виховного впливу».

Ключові слова: психологічні механізми розвитку особистості, когнітивний дисонанс, конформізм, самоспостереження, вживання в соціальну роль, фундаментальна помилка атрибуції, принцип мінімальності виховного впливу, Третій закон Ньютона.

PEDAGOGY AND PHYSICS: UNLIMITED PARALLELS BETWEEN THE LAWS OF PHYSICS AND THE PRINCIPLES OF EDUCATION

V. Shakhov, J. Góral-Pólrola, V. Shakhov

We tend to believe that our behavior comes from our attitudes and beliefs. However, social psychologists have experimentally proved that a possible reverse dependence: our purposes, views can be a consequence of our behavior. People usually advocate what they believe in, but they also believe in what they stand for. Purposes and deeds generate each other like chicken and egg.

Based on scientifically proven psychological mechanisms of the development of the motivational-value sphere of the individual, we will try to find out why the principle does not work in the upbringing – «the more, the stronger, the better», and the opposite principle is operating – to minimize the educational effect, that is, the weaker and less noticeable the educational stimulus is used by the educator, the more the views, settings, beliefs of the pupils change more strongly.

Both from the point of view of the theory of dissonance and from the point of view of the theory of self-attribution, the effect of «less – means more» has one additional consequence. Sometimes «more» can mean «less». In the presence of very strong motives, changes in settings may be less significant than those that would have occurred under the influence of moderate incentives.

Mechanisms of education – these are the ways of development of the motivational-value sphere of the person in the process of assimilating his or her social experience. It must be borne in mind that mechanisms, as well as regularities, exist objectively. The principles of education are only their subjective reflection.

So, we find out what social and psychological mechanisms underlie the principle of minimizing educational influence.

People always try to keep a certain harmony in the system of their beliefs. When a person is aware of their contradiction or incongruence between views and behavior, there is a cognitive dissonance – an unpleasant tension, discomfort that he or she seeks to get rid of. This happens when we realize that they have acted without sufficient reasons, contrary to their convictions.

Key words: principle of minimization of educational influence, psychological mechanisms of development of personality motivational-value sphere, cognitive dissonance, self-observation, self-assertion, self-belief, self-justification.

Чи замислювалися Ви над питанням, чому коли дуже багато чогось хочеш, отримуєш або мало, або не те, на що розраховуєш, і навпаки, коли чогось не хочеш, воно ж стається ніби само собою? Дехто називає це таким собі життєвим «законом підступності». Виявляється, що у вихованні він також діє.

Спробуйте пригадати, як Ви себе почували в ролі вихованця, коли на Вас сильно тиснули або до чогось відверто примушували. Швидше за все, що Ви знаходили безліч причин, аби не підкоритися. І навпаки, коли щось забороняли, згадайте як Вам кортіло скуштувати «забороненого плоду». Тобто, сама виховна практика нашої школи на думку про існування в педагогіці деякого «закону оберненої сили», який у фізиці носить назву «Третього закону Ньютона: сила дії дорівнює силі протидії».

Зважаючи на те, що в природі все взаємопов'язане, а також, враховуючи об'єктивну природу педагогічних принципів, спробуємо обґрунтувати як винятково важливий принцип педагогіки, який

стосується виховання – «принцип мінімальності виховного впливу», який дещо умовно можна вважати «проявом Третього закону Ньютона в педагогіці».

Оскільки мова зайшла про Третій закон Ньютона, коротко нагадаємо його сутність: «Сили, з якими тіла діють одне на одного, рівні по модулю і направлені по одній прямій у протилежні напрямки». Це означає, що якщо на тіло А з боку тіла В діє сила F_A , то одночасно на тіло В з боку тіла А діятиме сила F_B , причому $F_A = -F_B$.

Перевірити цей закон можна легко, провівши простий фізичний дослід. Візьмемо в руки два однакові динамометри, зчепимо їх крюками і потягнемо в різні боки. Динамометри показують рівні величини сил $F_1 = F_2$.

Здавалося б, що даний фізичний закон, який поширюється лише на фізичні явища, не має жодного відношення до соціальних явищ, зокрема до виховання. Проте, нагадаємо важливі для нас особливості третього закону Ньютона:

- 1) сили, як міра взаємодії тіл, завжди виникають парами;
- 2) сили, пов'язані третім законом Ньютона, є однієї природи;
- 3) третій закон Ньютона справедливий для сил будь-якої природи.

Цей закон відображає той факт, що в природі немає і не може бути тільки односторонньої дії одного тіла на друге, а існує лише їх взаємодія. Сили дії і протидії виникають тільки одночасно, парами. Інколи цю думку виражають так: дія дорівнює протидії. При цьому слід мати на увазі, що терміни «дія» і «протидія» умовні: їх можна поміняти місцями.

Провівши деякі умовні паралелі між фізикою і педагогікою, спробуємо обґрунтувати *принцип мінімальності виховного впливу* як своєрідний прояв Третього закону Ньютона в педагогіці.

У сучасній науці принципи прийнято визначати як основні, вихідні положення певної теорії, керівні ідеї, основні правила поведінки, діяльності. У педагогіці принципи відображають основні вимоги до структури, змісту та організації педагогічного процесу як взаємодії педагога і вихованців [1].

Принципи виховання мають об'єктивну основу і відображають закономірні соціально-психологічні зв'язки між педагогами і вихованцями. Разом з тим, вони є підсумком наукового осмислення досягнень педагогічної практики.

Як відомо, перші спроби наукового обґрунтування принципів виховання були зроблені в працях Я.А. Коменського, Ж.Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці та інших визначних педагогів. Відповідно до наявного на той час рівня розвитку антропологічних наук, науковці, зазвичай, механічно переносили закономірності організації живої природи на свідому діяльність людини. При цьому, як правило, проголошували один із принципів як провідний і на його основі вибудовували всю систему педагогічних засад. Наприклад, Я. А. Коменський в основу своєї «Великої дидактики» поклав механічно витлумачений ним принцип природовідповідності, а вже з нього спробував вивести інші принципи: наочності, наступності, систематичності та послідовності, доступності тощо.

Скориставшись подібною логікою Я. А. Коменського й екстраполювавши дію «Третього закону Ньютона: сила дії дорівнює силі протидії» в педагогіку, можна припустити, що чим сильніше буде впливати (тиснути) вихователь, тим більше «опиратиметься» цьому впливові вихованець. А отже, результативність виховання буде обернено пропорційна силі впливу вихователя. І навпаки, чим менш відчутним з боку вихователя є вплив (тиск) на вихованця, тим ефективнішими будуть результати такого впливу.

Передбачаючи можливість звинувачення нас у редукаціонізмі, далі спробуємо довести своє припущення щодо істинності принципу мінімізації виховного впливу на основі відкритих психологами соціально-психологічних механізмів, які, по-суті, є тими об'єктивними науковими засадами, на підставі яких, власне, слід виводити принципи виховання.

Мета статті: на підставі аналізу відомих у психології механізмів розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості, з'ясувати соціально-психологічні механізми, що лежать в основі запропонованого нами принципу мінімальності виховного впливу.

Як відомо, механізми виховання – це шляхи розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості в процесі засвоєння нею соціального досвіду. Необхідно враховувати, що механізми, як і закономірності існують об'єктивно. Принципи ж виховання є лише їх суб'єктивним відображенням [1].

Зазвичай, люди завжди намагаються зберегти певну гармонію в системі своїх переконань. Коли ж особистість усвідомлює їх суперечливість або невідповідність між поглядами і поведінкою, виникає *когнітивний дисонанс* – неприємне напруження, дискомфорт, якого вона прагне позбутися. Таке трапляється, коли ми усвідомлюємо, що діяли без достатніх на те підстав, тобто всупереч своїм переконанням. Наприклад, щоб не бути «білою вороною» підліток, опинившись у середовищі курців, сам пробує курити «за компанію», хоча знає, що паління шкодить його здоров'ю.

Ми схильні вважати, що наша поведінка впливає з наших настанов і переконань. Однак соціальні психологи експериментально довели, що можлива й зворотна залежність: наші настанови, погляди можуть бути наслідком нашої поведінки. Люди, як правило, відстоюють те, у що вірять, однак вони також вірять у те, що відстоюють. Настанови і вчинки породжують одне одного, як курка і яйце. Механізм когнітивного дисонансу, запропонований Л. Фестінгером [4], пояснює, яким чином поведінка індивіда може змінювати його настанови. Когнітивний дисонанс виникає, коли вчинки індивіда розходяться з його Я-концепцією (самосвідомістю). Якщо людина вдається до поведінки, що суперечить її ж поглядам, без відчутного зовнішнього тиску, то єдиною можливістю зняти дисонанс залишається зміна власних переконань, уявлень щодо себе, приведення їх у відповідність до фактичної поведінки.

Отже, для того щоб змінити ту або іншу неадекватну настанову індивіда, слід спонукати його до дій, які суперечать цій настанові, при цьому, використовуючи для цього найменш достатні стимули (прохання, натяк, порада тощо).

Чому ж, власне, стимул має бути мінімальної сили? Як правило, у вихованні як і в житті ми звикли до прямої пропорційності: «чим більше, тим краще», «чим сильніше, тим результативніше». Це добре ілюструє усім відоме прислів'я: «кашу маслом не зіпсуєш», проте є й інше прислів'я: «передати куті меду». Але, звичайно, ж одним лише прислів'ям неможна нічого ані підтвердити, ані спростувати, особливо, якщо це стосується такого винятково складного явища як виховання. Довести ж істинність виховних принципів можна, скориставшись знанням психології, зокрема, соціально-психологічних механізмів розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Саме з опорою на науково доведені психологічні закони, ми й пропонуємо з'ясувати, чому у вихованні не спрацьовує принцип – «чим більше, сильніше, тим краще», а діє протилежний принцип – мінімізації виховного впливу, тобто чим слабші та менш помітні виховні стимули використовує вихователь, тим сильніше змінюються погляди, настанови, переконання вихованців.

Фріц Хайдер (Heider, 1958) [7], основоположник психологічних досліджень у галузі так званої теорії атрибуції припустив, що в людини існує життєво важлива потреба вірити, що навколишнє середовище їй підконтрольне та передбачуване. Ми прагнемо зрозуміти, чому люди здійснюють ті або інші вчинки, щоб мати можливість передбачати, що з нами трапиться в майбутньому, і управляти цими подіями.

Каузальні атрибуції є одним із джерел відчуття контролю над ситуацією і служать людині керівництвом до дії. Зазвичай, ми пояснюємо поведінку або диспозиційними, або ситуативними причинами. Диспозиційна атрибуція означає, що причини поведінки знаходяться в індивідуальних особливостях або мотивах особистості. Ситуативна атрибуція означає, що причини поведінки вбачаються в соціальному або фізичному навколишньому середовищі. Таким чином, ми судимо про характер причинності, аналізуючи особливості результатів поведінки конкретної людини або ж, покладаючись на добре засвоєні правила (евристики), вказуючи на причини типових вчинків.

В атрибуційних міркуваннях присутня деяка когнітивна упередженість. Ми схильні до надмірного спрощення картини, а найбільш помітні та яскраві моменти спостережуваних нами подій справляють на нас дуже сильний вплив. Ми також схильні до переоцінки ролі диспозиційних чинників і до недооцінки ситуативних. Такого роду упередженість має назву *«фундаментальної помилки атрибуції»* [див. 2, с.110].

Кожного разу, коли ми спостерігаємо поведінку і намагаємося зрозуміти, чим вона викликана, наші міркування можуть бути підданими спотворенням двох видів. Якщо причина поведінки не є очевидною, то ми схильні до переоцінки ролі диспозиційних чинників і до недооцінки ситуативних чинників. Стежачи за ходом «поведінкової драми», ми із зайвою готовністю зосереджуємося на властивостях особистості і рисах характеру персонажів, проте ніяк не хочемо враховувати особливостей сценічного простору, в якому і на основі якого розгортається дія. Для нашої культури характерний «культ Его», в рамках якого особлива увага приділяється індивідуальній ініціативі та особистій відповідальності за успіхи й невдачі, гріхи та провину. Тому не дивно, що ми більшою мірою схильні бачити людину, котра потрапила в певну ситуацію, аніж ситуацію, яка робить людину такою, якою, власне, ми її бачимо.

Ілюстрацією даного висновку можуть бути результати відомих експериментів американського психолога Стенлі Мілграма [див. 4, с.82]. Продемонстрована типова конформна поведінка більшості людей під впливом авторитету вченого, який «вимагав» від одних учасників експерименту (учителів) карати електричним розрядом інших (учнів), тих, хто демонстрував погану пам'ять, просто шокує. Зокрема, з сорока перших «піддослідних» Стенлі Мілграма чоловіків у віці від 20 до 50 років, які виконували роль учителя, 25 «учителів» або 63 % задіяли всю шкалу від 15 до 450 вольт, тобто більшість «учителів» застосували максимально можливий смертельний електричний розряд щодо ні в чому не повинного «учня».

Отриманий у ході даного наукового експерименту високий рівень підпорядкування авторитетові вкрай дивує людей, і вони не вірять, що самі, можливо, діяли б також конформно в подібній ситуації. Наприклад, студенти коледжів, опитані С. Мілграмом перед проведенням експериментів, визнали, що нормальні люди, в середньому, здатні дійти до 135 вольт, а потім просто відмовляться виконувати накази ведучого і

перестануть грати в «учителя». Більшість студентів були упевнені в тому, що ніхто не дійде до 450 вольт, – в середньому, шанси дорівнювали одному зі ста. На думку сорока опитаних Стенлі Мілграмом психіатрів, число таких «садистів» взагалі мало б дорівнювати одному з тисячі. Сам Стенлі Мілграм також очікував отримати незначний відсоток повного підпорядкування.

Чим же тоді можна пояснити таку несподівано жорстоку поведінку пересічних людей – причинення сильного, свідомо небезпечного болю іншій людині під впливом влади особою, яка, видаючи інструкцію, наказує карати іншу людину розрядом електричного струму, коли та демонструє погану пам'ять. За допомогою лабораторних досліджень підпорядкування Стенлі Мілграм продемонстрував нам, що абсолютно нормальні (психічно), добре адаптовані й дорослі люди здатні завдавати іншим людям болю за командою авторитетної особи. Зважаючи на отримані дані щодо підпорядкування авторитетним особам, дана поведінка може трактуватися не як прояв слабкості характеру підпорядкованої особи, а як наслідок впливу вагомих ситуаційних чинників.

Однією з найважливіших істин, отриманих соціальною психологією, є те, що поведінка людини залежить від ситуативних змінних набагато більше, ніж ми, зазвичай, гадаємо або готові припустити (див. [10]).

Процеси самоатрибуції, тобто такий же атрибуційний аналіз нашої власної поведінки, який міг би провести сторонній спостерігач, починають діяти, коли ми здійснюємо незаплановані вчинки або ж, коли наші настанови є хисткими чи неоднозначними. Оскільки ситуативний вплив на поведінку може бути ледь помітним, ми іноді судимо про свої настанови на підставі власної поведінки.

Якщо вихователь зможе домогтися того, щоб вихованець, підтримав ідеї, що суперечать його поточним настановам, або ж вчинив їм наперекір, виконуючи певну роль, це може стати ефективним засобом зміни як настанов, так і, власне, поведінки. Дію психологічних механізмів «вживання в соціальну роль» та «самоспостереження» ілюструє відомий педагогічний прийом: якщо в класі є занадто активний і неспокійний учень, класний керівник призначає його відповідальним за дисципліну. Роль «захисника порядку» інколи цілком змінює поведінку самого «захисника», несподівано викликаючи в нього справжнє прагнення до порядку.

При виконанні ролі, зміст якої суперечить настановам, починають діяти процеси самоатрибуції і самопереконання, тобто генерування об'єктом переконання аргументів щодо доцільності їх заміни.

Людина здатна переконувати сама себе ефективніше, ніж це роблять інші, і наводити більш значущі для себе самої докази.

Феномени самоатрибуції і зниження дисонансу мають чимало схожості. Зокрема, вони обидва можуть сприяти виникненню ефекту «менше – означає більше»: вихованця можна змусити змінити свої настанови, якщо сила спонукальних чинників відчувається як ледь достатня для того, щоб він вчиняв так, як того хоче вихователь. З точки зору теорії когнітивного дисонансу, надмірні стимули (накази, розпорядження, вказівки) є додатковими консонансними когніціями, завдяки яким зміна настанов втрачає сенс. З погляду теорії самоатрибуції, за наявності сильних «спонук» у людини з'являється можливість пояснити свою поведінку ситуативними причинами, тому знижується вірогідність диспозиційної самоатрибуції.

У своїй новій інтерпретації Клод Стіл [9] йде далі, стверджуючи, що при деяких видах дисонансу виникає загроза для цілісності Я-концепції, оскільки людина відчуває себе нікчемною, невмілою або аморальною, або ж у її сприйнятті посилюються деякі інші негативні риси її особистості. Якщо з'являється можливість дією підтримати в своїй свідомості позитивний образ власного «Я» або ж з'являються деякі інші позитивні чинники, то зникає потреба витрачати сили на досягнення когнітивної послідовності. В цьому випадку потреба в самоствердженні стає сильнішою за потребу в послідовності.

Спробуємо коротко проаналізувати деякі наслідки цих трьох процесів: дисонансу, самоатрибуції і самоствердження.

Як з точки зору теорії дисонансу, так і з погляду теорії самоатрибуції, ефект «менше – означає більше» має один додатковий наслідок. Іноді «більше» може означати «менше». За наявності дуже сильних спонукань зміни настанов можуть бути менш значущими, ніж ті, які відбулися б під впливом помірних стимулів.

В одному дослідженні дошкільникам видали по набору різноколірних «чарівних» фломастерів, а деяким з них пообіцяли, що автор кращого малюнка отримає приз (Lepper et al., 1973) [6]. За два тижні виявилось, що діти, які розраховували отримати приз, проводили менше часу за малюванням, ніж діти, які не чекали ніякого призу і малювали просто заради задоволення. В ході інших досліджень з'ясувалося, що якщо за виконання спочатку цікавих дій пропонується приз або винагорода, то ці дії втрачають привабливість як для дітей, так і для дорослих (Deci and Ryan, 1985) [4]. Очевидно, що в таких випадках вчинок можна пояснити бажанням отримати нагороду, тому знижується вірогідність того, що процеси самоспостереження і самовиправдання приведуть до формування настанови: «Мені подобається це робити».

Проілюструємо дане твердження прикладом, взятим нами із книги Джона Кінчера (див.[3]).

«Жила-була собі одна дівчинка. Троє її однокласників завдавали їй багато клопоту. Вони отримували особливе задоволення від того, що ховали її шкільні книги. Спершу вона пробувала їх напоумити, але вони продовжували «гру в схованку». Потім – просто намагалася не звертати на них уваги, але вони все одно ховали її підручники. Нарешті, їй на думку спала ідея. Вона повідомила хлопцям, що це навіть здорово те, що вони ховають її книжки, їй це навіть подобається, оскільки в неї є причина не виконувати домашніх завдань. «Але», – поскаржилася вона, – мені все одно залишається робити вправи з мови. От якби ви ще й мої зошити ховали! Я б вам тоді щодня сплачувала по чверті долара». Хлопчики подумали, що це дуже вигідна пропозиція. Щодня вони із задоволенням ховали не тільки всі її книжки, але й зошити, а вона видавала їм по чверті долара. Так продовжувалося три дні. На четвертий день дівчинка сказала, що зможе заплатити їм тільки по 15 центів, тому що їй скоротили кишенькові витрати. На сьомий день вона вже сказала, що зможе платити в день тільки по 5 центів. Хлопчики, поглянувши на неї з обуренням, відповіли: «Ні, так не піде! І не думай навіть. Якщо ти думаєш, що ми будемо старатися заради тебе за 5 центів, ти просто з'їхала з глузду!». Після цього вони взагалі перестали ховати і зошити дівчинки, і її книжки. Таким чином, проблема була розв'язана».

Як бачимо, в даному випадку інтуїтивно знайдений і задіяний дівчинкою механізм когнітивного дисонансу викликав так званий «ефект надвиправданості» (overjustification effect). Цей ефект надвиправданості, в результаті якого знижується внутрішній інтерес до завдання, виникає особливо часто в тих випадках, коли отримуване ззовні заохочення є особливе значущим і коли воно сприймається як спроба управління поведінкою (Deci and Ryan, 1985) [4]. За таких умов обіцяна винагорода може перетворити гру на роботу, а коли мотив, що спонукає виконувати цю роботу, відсутній, тобто коли винагорода відміняється, «робота» припиняється.

Це не означає, що ми засумнівалися в можливостях винагороди як засобу виховного впливу. Швидше, ми хочемо, щоб і батьки, і вихователі зрозуміли, що використання винагороди має бути продуманим. За допомогою винагороди можна як підкріплювати поведінку, так і підвищувати інтерес до неї в тих випадках, коли винагорода інформує заохочуваного про його успіхи і досягнення, а не просто використовується для здійснення контролю над його поведінкою. А якщо бажана поведінка вже має місце сама по собі, то краще всього прислухатися до однієї мудрої поради, дещо змінивши її формулювання. Просто слід замінити «щось» на «хтось» у старій приказці: «Якщо щось працює, не намагайтеся нічого виправляти».

Таким чином, ми досліджували питання про те, як зміна поведінки може викликати у відповідь реакцію у вигляді зміни настанов або переконань. Наша інтуїція підказує, що зміни в поведінці слідує за змінами настанов, але, як з'ясувалося, зміни можуть відбуватися і в зворотному напрямку. Таку можливість створюють процеси самоатрибуції, самопереконання і самовиправдання, що приводяться в рух механізмом когнітивного дисонансу.

Когнітивний дисонанс виникає в тих випадках, коли між когніціями (переконаннями, настановами або знаннями про свою поведінку) виникають суперечності. Дисонансом називається психологічно дискомфортний спонукальний стан, від якого людина прагне позбутися або понизити його, змінивши одну або декілька когніцій. Тому дисонанс може лежати в основі самовиправдання – такої зміни настанов або переконань, щоб вони не суперечили поведінці, викликаній ситуативними чинниками.

За допомогою заохочень або погроз можна примушувати людей здійснювати вчинки, що суперечать їх настановам. Зазвичай, чим сильніші зовнішні спонукальні чинники (стимули), тим слухняніше поводить себе людина. У тих же випадках, коли за мету ставиться зміна відношення людини до необхідної поведінки або досягнення згоди з нею, діє принцип «менше – означає більше», тобто мінімізації впливу.

Вчинки, що суперечать настановам, не викликають дисонансу тоді, коли їх можна достатньою мірою виправдати впливом обставин. Саме тому, коли ми хочемо виховати у дитини суспільно важливі цінності, гарні смаки, правильні погляди та переконання, недоцільно надмірно тиснути на вихованця, використовуючи сильно діючі стимули (погрози, залякування, безапеляційні накази тощо). Дисонанс виникає лише тоді, коли сила стимулу, що спонукає до дії, є достатньою лише для того, щоб домогтися підпорядкування, але одночасно її не можна прийняти як виправдання поведінки. Людина повинна думати, що поведінка, яка суперечить її настановам, була вибрана нею вільно і добровільно. Тільки за відсутності вагомого зовнішнього чинника, здатного послужити виправданням вчинку, зниження дисонансу відбувається шляхом зміни настанов.

Для того, щоб за поведінкою, яка суперечить настановам, відбулася зміна цих настанов, індивід повинен сприймати свою поведінку як обрану добровільно, відчувати особисту відповідальність за можливі небажані (аверсивні) наслідки цієї поведінки.

Зміна настанов є лише одним із можливих способів зниження дисонансу. Проте існують і інші способи: зниження значущості чого-небудь, наприклад, лисиця з відомої байки Езопа, яка не може дістати

виноград, заспокоює себе тим, що він ще не досяг; уведення в когнітивний репертуар нових, консонансних або самостверджуючих когніцій («взагалі-то я палю цигарки з фільтром, а вони не такі вже й шкідливі»), чи безпосереднє зниження напруги, викликаного дисонансом, за допомогою заспокійливих пігулок або алкоголю.

Таким чином, якщо «менше» – це «більше», то, значить, і «більше» – це «менше». Надмірна виправданість певної поведінки зовнішніми обставинами може стати причиною того, що самій людині, яка вчиняє цю поведінку, вона буде подобатись все менше.

Справді, для соціально-психологічних процесів іноді характерна парадоксальна, але важлива особливість – часто за допомогою ледь помітного «підштовхування» змінити переконання набагато легше, ніж, застосовуючи чинники надпотужної сили. У зв'язку з цим стає зрозумілим, чому у вихованні доречно дотримуватися принципу мінімізації виховного впливу, оскільки в його основі лежать об'єктивні соціально-психологічні механізми, дію яких, як і дію «третього закону Ньютона», ігнорувати не слід.

Література

1. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
2. Зимбардо Ф. Соціальне впливання / Ф.Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.
3. Кинчер Дж. Книга о твоих знакомых. 40 тестов-экспериментов / Дж.Кинчер. – СПб: Питер Пресс, 1997. – 224 с.
4. Deci E. L. and Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. – New York: Springer Science & Business Media, 1985. – 372 p.
5. Festinger L. A. Theory of cognitive dissonance. – Stanford: Stanford University Press, 1957. – 291 p.
6. Lepper M.R., Greene, D. and Nisbett R.E. Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the overjustification hypothesis // Journal of Personality and Social Psychology. – 1973. –Vol.28(1).
7. Heider F. The psychology of interpersonal relations. – New York: Wiley, 1958. – 322 p.
8. Milgram S. Behavioral Study of obedience // The Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1963. – 67(4). – P. 371-378.
9. Steele C. M. The Psychology of Self-Affirmation: Sustaining the Integrity of the Self // L. Berkowitz (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology. – New York: Academic Press, 1988. – Vol. 21. – P. 261-302.
10. Watson D. The actor and the observer: How are their perceptions of causality divergent? // Psychological Bulletin. – 1982. – №92(3). – P. 682-700.

References

1. Haluziak V. M. Pedagogika: Navchalnyi posibnyk. 5-e vyd., vypr. i dop. / V. M. Haluziak, M.I. Smetanskyi, V.I. Shakhov. – Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2012. – 400 s.
2. Zimbardo F. Social'noe vliyanie / F.Zimbardo, M. Lyajppe. – SPb.: Piter, 2001. – 448 s.
3. Kincher Dzh. Kniga o tvoih znakomyh. 40 testov-ehksperimentov / Dzh.Kincher. – SPb: Piter Press, 1997. – 224 s.
4. Deci E. L. and Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. – New York: Springer Science & Business Media, 1985. – 372 p.
5. Festinger L. A. Theory of cognitive dissonance. – Stanford: Stanford University Press, 1957. – 291 p.
6. Lepper M.R., Greene, D. and Nisbett R.E. Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the overjustification hypothesis // Journal of Personality and Social Psychology. – 1973. –Vol.28(1).
7. Heider F. The psychology of interpersonal relations. – New York: Wiley, 1958. – 322 p.
8. Milgram S. Behavioral Study of obedience // The Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1963. – 67(4). – P. 371-378.
9. Steele C. M. The Psychology of Self-Affirmation: Sustaining the Integrity of the Self // L. Berkowitz (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology. – New York: Academic Press, 1988. – Vol. 21. – P. 261-302.
10. Watson D. The actor and the observer: How are their perceptions of causality divergent? // Psychological Bulletin. – 1982. – №92(3). – P. 682-700.