

субъективных отношений “учитель-ученик” к наиболее объективным отношениям “ученик-компьютер-учитель”, повышается эффективность ученического труда, увеличивается доля творческих работ, расширяется возможность в получении дополнительного образования по предмету в стенах школы, а в будущем осознается целенаправленный выбор вуза, престижной работы;

в) информатизация преподавания привлекательна для учителя тем, что позволяет повысить производительность его труда, повышает общую информационную культуру учителя.

2. Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации природных потенциалов. Личность ребенка в этих технологиях не только субъект, но и субъект приоритетный, она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели и проявляется в освоении учащимися индивидуальных образовательных программ в соответствии с их возможностями и потребностями.

3. Применение такой инновационной технологии, как информационно – аналитическая методика управления качеством обучения позволяет объективно, беспристрастно проследить развитие во времени каждого ребенка в отдельности, класса, параллели, школы в целом. При некоторой модификации может стать незаменимым средством при подготовке классно – обобщающего контроля, изучении состояния преподавания любого предмета учебного плана, изучения системы работы отдельно взятого педагога.

4. Воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного ученика являются неотъемлемым фактором в современных условиях обучения. Реализуются они в виде вовлечения учащихся в дополнительные формы развития личности: участие в культурно-массовых мероприятиях по национальным традициям, театре, центрах детского творчества и др.

5. Психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс школы

Заключение. Таким образом, опыт современной российской школы располагает широчайшим арсеналом применения педагогических инноваций в процессе обучения. Эффективность их применения зависит от сложившихся традиций в общеобразовательном учреждении, способности педагогического коллектива воспринимать эти инновации, материально-технической базы учреждения.

НЕОБХОДИМОСТЬ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА К ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

И. Габздыль

Польша, Высшая школа экономики, туризма и социальных наук в Кельцах

Существует обширная литература в области психологии и педагогики, в которой рассматриваются отношения и взаимодействия родителей и детей, а также темы образования, воспитания и терапии родителей. Следует отметить богатство категорий, используемых для описания системы родитель-ребенок. Так, используются разные термины: «типы воспитания», «тактика воспитания», «стиль воспитания», «родительские позиции», «родительские установки», «родительские отношения» и т.д. (Варга А.Я., Баскина Ю.В., Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А., Гозман Л.Я., Алешина Ю.Е., Дугарова Э.Л., Захаров А.И., Спиваковская А.С.).

Одна из наиболее ранних классификаций родительских установок предложена в 1937 году О.Коннер. Он различал четыре типа позиций: принятие и любовь, явное отвержение, излишняя требовательность, чрезмерная опека.

Зарубежные исследования интенсифицировались в 60-х и 70-х годах, благодаря клиническим наблюдениям, появлению математических методов, в частности, факторному анализу, а также интересу к этой теме. Можно выделить два подхода в изучении родительско-детских отношений: клинический и экспериментальный. Первый основан на наблюдении за поведением родителя и ребенка, второй - на использовании психодиагностических средств. Так, А.Л. Болдуин, И. Колхорн и Ф.Х. Бриз, пользовались методом наблюдения при изучении родительско-детских отношений.

Обратим внимание на специфику родительско-детских отношений и взаимодействия. Проблеме изучения отношений в этой области уделено достаточно много внимания. Анализ литературы, в которой, так или иначе, рассматривается взаимодействие и отношения родителей и детей позволяет выделить нам следующие направления исследований. Во-первых, это анализ отдельных параметров, свойств, качеств взаимодействия и отношений взрослого и ребенка. При этом чаще всего изучается возможное влияние этих параметров на развитие личности ребенка (Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А., Дугарова Э.Л., Смирнова Е.О., Grzeskowiak S., Mendescka G., Schaffer D.R., Brody I.H.). Во-вторых, взаимодействие ребенка и родителя рассматривается как целостное явление, и выделяются определенные типы взаимодействия взрослого с ребенком или типы общения родителя и ребенка (Сатир В., В.А. Петровский, А.М. Виноградова, К.Н. Поливанова, Л.М. Кларина, Л.П. Стрелкова, Г.А. Цукерман, Соколова Е.Т., Bowen M., Gordon T.). Третье направление ставит в центр анализа нарушения процесса взаимодействия ребенка и родителя, при этом чаще речь идет скорее о воздействии на ребенка, чем о взаимодействии (Горьковская И.А., Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исаев Д.И., Захаров А.И., Спиваковская А.С., Холл З., Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В., Bowlby J.).

Рассмотрим последовательно наиболее важные результаты этих трех направлений. Итак, какие же характеристики взаимодействия называются различными авторами чаще всего. В первую очередь, это контроль, который осуществляют родители по отношению к своим детям. Выделение этого параметра согласуется с выводами теории Г.С. Салливана, который выделял четыре вида взаимодействующего поведения, расположенных в двух биполярных измерениях (Schaefer E.S., Bell R.Q.). Одно измерение содержит переменную доминирования на одном полюсе и переменную подчинения на другом. На полюсах другого измерения находятся крайние степени враждебности и любви (Р.Ф. Бейлз).

Многие авторы выделяют любовь и контроль, как основные факторы схемы родительского поведения. Так, Е.С. Шефер самыми общими характеристиками этой схемы считал два полярных фактора: "любовь - ненависть" и "автономия - контроль", первый фактор - эмоциональный, второй - поведенческий. Различные комбинации этих факторов могут приводить к различным аспектам родительского поведения (Рудестам К., 1993 [1]).

П. Слатер опрашивал молодых студентов колледжа и выделил два аналогичных основных фактора родительского воспитания: 1. эмоциональная поддержка и теплота, 2. подавление ребенка и дисциплина. В. Шутц сконструировал опросник для детей, измеряющий взаимодействие между роди-

телями и детьми. В него вошли шкалы: внимательность, дисциплина и теплота (Roe A., Siegelman M., 1963 [2]).

Е.Е. Маккоби включает в родительский контроль следующие моменты: 1. ограниченность - установление границ детской активности; 2. требовательность - ожидание высокого уровня ответственности от детей; 3. строгость - принуждение детей к чему-либо; 4. навязчивость - влияние на планы и отношения детей; 5. произвольные проявления власти (Maccoby E.E., 1980 [3]).

Е.Е. Маккоби подчеркивала значение последовательности в контроле за поведением детей. При последовательности родительского контроля у детей обнаруживаются [3]: а) способность контролировать агрессивные импульсы; б) высокая самооценка в возрасте 10-11 лет; в) активность - способность подойти к новой ситуации с доверием, проявить инициативу и настойчивость в начатых делах, общее хорошее настроение.

Е.Е. Маккоби отмечала также, что разный уровень требований приводит к различным результатам. Если родители предъявляют к детям достаточно требований, то у их детей можно обнаружить низкую агрессивность, альтруизм чаще, чем эгоизм, достаточный уровень самостоятельности и активности. С низким уровнем требовательности родителей связывается высокая агрессивность, неконтролируемость своих побуждений, незрелость. Уровень родительских требований должен соответствовать возрасту детей и сопровождаться приучением детей к этим требованиям. При авторитарном типе родительского контроля у детей отсутствует эмпатия, отмечается низкая самооценка, слабость внутренних моральных норм поведения, ориентация на внешние требования и наказания. При этом у них возникают трудности взаимоотношений с ровесниками, отсутствие независимости и привязанностей (Maccoby E.E., 1980 [3]).

Г.Т. Хоментаскас отмечает, что завышенные требования родителей обуславливают конкурентные отношения детей друг к другу, а позже - и восприятие мира как арены борьбы (Хоментаскас Г.Т., 1989 [4]). Н.Б. Беккер пишет о том, что последствием вседозволенности в сочетании с враждебностью родителей является неуступчивость, максимальная агрессивность, делинквентное поведение у подростков.

Отсутствие сходства позиций различных авторов относительно последствий родительского контроля доказывает сложность и неоднозначность этого вопроса. Согласно Л. Беньямин, связь между поведением родителя и поведением ребенка не однозначна: ребенок может реагировать на одно и то же поведение родителя, по крайней мере, двумя способами. Так, он может отвечать на родительское поведение «дополнительно», т.е. инициативой на предоставление самостоятельности, бегством на преследование, но он может отвечать на родительское поведение и защитно, например, в ответ на отвержение ребенок может пытаться вести себя так, как будто его любят и внимательны к нему. В юности и зрелости к этому добавляется и возможность сознательного выбора (Столин В.В., 1983 [5]).

Формы и направления контроля и поддержания дисциплины тоже могут быть разными. Так, Д.Р. Шеффер, И.Х. Броди (Schaffer D.R., Brody I.H. 1981 [6]) предположили существование трех техник поддержания дисциплины: а) техника, основанная на утверждении силы; б) эмоциональные наказания, родитель выражает недовольство, а механизмом такого управления является угроза остаться одному; в) техника разъяснения вредных последствий, взывание к гордости ребенка, объяснение разумности принятого поведения и т.д.

Следующими важными параметрами родительско-детских отношений являются принятие и любовь. О принятии и любви пишут многие психологи,

занимающиеся проблемами родителей и детей. Эрих Фромм считал, что материнская любовь по самой своей природе безусловна, а безусловная любовь «утоляет одно из сокровенных желаний не только ребенка, но и любого человека» [6]. Отцовскую любовь Э.Фромм считает обусловленной и это соответствует психоаналитическому пониманию функций семьи, где мать - природа, а отец - государство (Фромм Э., 1990 [7]). Принцип отцовской любви таков: «Я люблю тебя, потому что ты удовлетворяешь моим ожиданиям, потому что ты достойно исполняешь свои обязанности, потому что ты похож на меня» [6]. Фромм понимал любовь как установку, ориентацию характера, которая задает отношение человека к миру вообще, а не только к одному «объекту» любви. Если человек любит только одного и безразличен к остальным близким, то это не любовь, а симбиотическая привязанность.

Существуют направления, ставящие принятие и любовь в центр терапии и образования родителей (Азаров Ю.П., Эриксон Э., Рубинштейн С.Л.). Важность любви и признания ребенка как уникальной личности подчеркивал еще А. Адлер. Принятие как базовое отношение к личности другого является основным понятием клиент-центрированной терапии К. Роджерса. Р. Кэмпбелл, известный своими христианскими взглядами на проблемы воспитания детей, уделяет много внимания безусловной любви.

Изучение отношений между родителем и ребенком, проведенное Болдуином в институте Фелса в 1945 году, показало, что из всех сочетаний различных отношений наиболее способствует развитию отношение «принятие – демократичность». Дети, имеющие с родителями теплые и равноправные отношения, показали ускорение интеллектуального развития, развитие творчества, эмоциональной защищенности и контроля; они менее возбудимы, чем дети, не имеющие с родителями таких отношений.

Под принятием Роджерс понимал «теплое расположение к нему как к человеку, имеющему безусловную ценность, независимую от его состояния, поведения или чувств... Это значит, что он вам нравится, вы уважаете его как индивида и хотите, чтобы он чувствовал по своему». Таким образом, он включал в принятие уважение и симпатию.

Вопрос о соотношении любви и принятия решается неоднозначно. Так, по В.В. Столину (Столин В.В., 1983 [5]) любовь как отношение сочетает в себе симпатию, близость, уважение и таким образом как бы включает в себя принятие, как его понимает Роджерс. Однако уже на уровне здравого смысла понятно, что далеко не всякая любовь обозначает принятие другого, так же как само принятие не обязательно приводит к любви.

Любовь, которую С.Л.Рубинштейн определял как чувство «хорошо, что ты существуешь в мире» и в которой происходит утверждение бытия человека (Роджерс К., 1994 [8]), осуществляется в первые пять месяцев наиболее в чистом виде (Смирнова Е.О., 1995 [9]). Хоментаскас подчеркивал, что родительская любовь - двустороннее отношение, и ее нельзя оценить с одной точки зрения. Она предполагает двух участников - родителя и ребенка, которых связывают взаимопонимание, взаимоуважение и взаимная симпатия. "Родительская любовь как чувство не должна быть самоцелью, самоценностью. Она имеет мало смысла, если не воспринимается детьми" (Хоментаскас Г.Т., 1989 [4]). Ребенок чувствует любовь родителя, и родитель воспринимает себя любимым, любящим в том случае, если: 1. Родитель умеет доступно выражать свои чувства ребенку, 2. Ребенок соответственно понимает своего родителя, 3. Родитель понимает внутренне состояние ребенка и способен воспринять выражаемые ребенком чувства любви и привязанности.

Важно отметить, что проявление любви со стороны ребенка тоже может носить разный характер. На основании своего жизненного опыта ребенок может прийти к разным внутренним позициям. Г.Т. Хоментаскас выделяет четыре обобщенные установки ребенка по отношению к родителям и к себе: 1. Я нужен и любим, и я люблю вас тоже. В этом случае родительским отношениям с ребенком характерны такие три особенности: а) общий положительный эмоциональный фон взаимодействия; б) признание автономности, своеобразности личности ребенка, его права на выбор; в) признавая права ребенка, родители в то же время не забывают о своих желаниях и устремлениях, стремятся реализовать собственные жизненные планы. 2. Я нужен и любим, а вы существуете ради меня. Такая позиция чаще возникает в семьях с преобладающим культом ребенка, в которых все дела и заботы сосредоточены вокруг маленького идола. 3. Я нелюбим, но я от всей души желаю приблизиться к вам. Семьи, в которых ребенок может ощущать свою нелюбимость, внешне очень разнообразны. В одних семьях детям уделяется много внимания, а в других дети явно педагогически запущены. Это говорит о том, что самочувствие ребенка зависит не от видимых особенностей жизни семьи, а от более глубоких, психологических ее особенностей. Например, таких, как появление ребенка вследствие нежелательной беременности, недовольство ребенком таким, каков он есть, чрезмерная требовательность, авторитарность родителей, отвержение ребенка в любой форме. 4. Я не нужен и не любим. Оставьте меня в покое. Ребенок может демонстрировать свою глупость, плохие привычки, неуклюжесть - все ради того, чтобы «отпугнуть» от себя взрослого [4].

Противоположным полюсом понятия «принятие» является понятие «отвержение». Отвержение понимается как нарушение родительско-детских отношений и выделяется многими психологами в неблагоприятный тип воспитания (Варга А.Я., Спиваковская А.С., Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исаев Д.И., Спиваковская А.С.).

Вместе с тем, нам близка точка зрения Гордона, который пишет о том, что каждый родитель время от времени испытывает к детям два различных чувства - принятие и непринятие (Ginott H.G.). Степень принятия может зависеть от разных причин. Во-первых, она может быть характеристикой личности самих родителей. Это люди обычно уверенные, с высоким уровнем толерантности, их чувства относительно себя независимы от того, что происходит вокруг и т.п. Во-вторых, область принятия детерминирована самим ребенком. Дети могут быть высоко агрессивны, физически непривлекательны, обладать чертами, которыми трудно восхищаться. Наконец, степень принятия может изменяться в зависимости от ситуации и состояний, в которых находятся родитель и ребенок. Так, родителю труднее принять негативное поведение ребенка в гостях, чем дома, или если он болен и устал. М. Бубер писал, что «непосредственно ненавидящий ближе к отношению, чем тот, кто лишен любви и ненависти» (Бубер М., 1992 [10, с.23]).

Изучение литературных источников показывает, что работы по изучению взаимодействия родителей и детей в большинстве своем выполнены на нетипичных семьях (многодетных, имеющих близнецов, деструктивных) с акцентуацией на негативных для развития ребенка факторах семейной среды. Подобная практика, расширяя горизонт научной мысли, в тоже время не позволяет прогнозировать и оптимизировать жизненную среду ребенка из типичной семьи: полной, стабильной, малодетной, не нуждающейся в помощи психотерапевта.

Список литературы

1. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика./ Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1993. - 368с.
2. Roe A., Siegelman M. A parent-child relation questionnaire // Child Development – 1963, №34 - P.355 - 369.
3. Maccoby E.E. Social Development. Psychological growth and parent-child relationship. - New York, Harcourt BJ. 1980. - 436 p.
4. Хоментausкас Г.Т. Семья глазами ребенка. - М.: Педагогика, 1989.-160с.
5. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд. МГУ, 1983. - 287 с.
6. Schaffer D.R., Brody I.H. Parental and peer influences on moral development // Parent-child interactional. Theory, research and prespects / Ed. by R.W.Henderson. - N.Y.: Academic Press, 1981. - P.83 - 120.
7. Фром Э. Искусство любить. Исследование природы любви / Пер. с англ. – М., Педагогика, 1990. – 160 с.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / Пер. с англ. М.М.Исениной. - М.: Прогресс, 1994. - 480 с.
9. Смирнова Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии –1995, №1. - С. 139 - 150.
10. Бубер М. Я и ты / Пер. с нем. - М.: НИИОП, 1992. - 71 с.

ПАНЯЦЕ “СЯБРОЎСТА” ПРАЗ ПРЫЗМУ ПРЫКАЗАК І ПРЫМАВАК БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ: ЭТНАПЕДАГАГІЧНЫ АСПЕКТ

А.С. Дзядова

Віцебск, УА “ВДУ імя П.М. Маішэрава”

Уводзіны. Сучаснай псіхалага-педагагічнай навукай дастаткова грунтоўна распрацаваны многія аспекты маральна-этычнага выхавання вучняў. У апошні час дадзеная праблема даволі глыбока даследавалася на тэарэтычным і прыкладным узроўнях айчыннымі педагогамі. Сёння ў падыходах да маральна-этычнага выхавання вучняў вызначыліся новыя прыярытэты, у тым ліку і на аснове хрысціянскіх і этнапедагагічных ідэй, якія пры выбары выхаваўчых арыенціраў патрабуюць ад настаўніка ўліку спецыфікі нацыянальнага характару і ментальных асаблівасцей беларусаў.

Думаецца, што сёння, калі пашыраюцца і нарастаюць глабалізацыйныя працэсы, адным з прыярытэтных кірункаў у вучэбна-выхаваўчым працэсе нашай нацыянальнай агульнаадукацыйнай школы павінна стаць фарміраванне ў школьнікаў маральна-этычных нормаў паводзін найперш на аснове маральных каштоўнасцей і адметнасцей светапогляду, уласцівых беларусам як пэўнай этнічнай супольнасці людзей і сацыуму. **Актуальнасць** такога падыходу тлумачыцца неабходнасцю адраджэння ў вучняў традыцыйнага пачуцця этнічнай самасвядомасці асобы і нацыянальнага гонару.

Трэба адзначыць, што выхаваўчы патэнцыял народнай педагогікі можа быць з поспехам рэалізаваны найперш настаўнікамі беларускай мовы і літаратуры праз прыцягненне ў якасці сродкаў выхавання такога моўнага матэрыялу, як прыказкі і прымаўкі, якія з’яўляюцца адлюстраваннем шматвяковай гісторыі нашага народа, яго жыцця і побыту, разнастайных назіранняў за навакольным светам і ўзаемаадносінамі паміж людзьмі. Прыказкі і прымаўкі – гэта не толькі сапраўдная скарбніца народнай мудрасці беларусаў, але і дастаткова паказальны і ўдзячны моўны матэрыял для выхавання ў дзяцей такіх маральных якасцей, як справядлівасць, праўдзівасць,