



ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

**МАТЕРИАЛЫ К МЕЖДУНАРОДНОМУ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОМУ СЕМИНАРУ**

**18 апреля 2013 г.
г. Барановичи
Республика Беларусь**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Материалы IV Международного
научно-практического семинара**

**18 апреля 2013 года
Барановичи
Республика Беларусь**

**Барановичи
РИО БарГУ
2013**

УДК 373
ББК 74.1
Д55

Рекомендовано к печати редакционно-издательским советом
учреждения образования «Барановичский государственный университет»

Рецензенты:

- З. Р. Железнякова*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики (учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»);
В. Н. Шашок, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой дошкольного образования (последипломного образования, Минск);
Л. Г. Тарусова, кандидат педагогических наук, доцент, главный профессор Академии образования (Минск).

Редакционная коллегия:

- А. В. Никиш* (отв. ред.), *Н. Г. Дубешко* (отв. ред.),
Т. Г. Коледа, *С. В. Коноратюк*, *Л. А. Королева*, *К. С. Тростень*, *О. А. Ульяхина*.

Д55 Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы [Текст] : материалы науч.-практ. семинара, 18 апр. 2013 г., Барановичи, Респ. Беларусь / редкол.: А. В. Никиш, Н. Г. Дубешко (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — 322 с. — ISBN 978-985-498-531-2

Представлены результаты научной, экспериментальной, инновационной, практической деятельности педагогов Республики Беларусь, Российской Федерации, Украине, Республике Узбекистан, Республике Казахстан в области педагогики, детской психологии, частных методик, а также подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников системы дошкольного образования.

Предлагается педагогическим работникам, психологам, специалистам системы дошкольного образования, магистрантам, аспирантам, научным работникам.

Табл. 13. Рис. 14.

Е. Л. Малиновский
БГПУ им. М. Танка, Минск
Л. Л. Кубанская
БарГУ, Барановичи

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В СЕМЬЕ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МЕТАКОММУНИКАЦИИ

Моделирование обратной связи при изучении психологических дисциплин представляет собой метакоммуникацию, которая принадлежит к более высокому логическому уровню по сравнению с уровнем коммуникации и строится с помощью эксплицитных и метакогнитивных репрезентаций. Метакоммуникация (гр. — *meta*) представляет собой следование, переход, образ, стиль общения, а также систему превращения образовательного процесса в инструмент опосредованной связи между двумя и более индивидами на основе взаимопонимания с последующим изменением собственного поведения (коммутация). Значение метакоммуникации для будущих специалистов дошкольного образования заключается прежде всего в том, что она является главным источником подкрепления либо усвоения модели взаимоотношений через имитацию поведения других людей, прежде всего значимых других (Ч. Кули, Дж. Мид, А. Бандура) в ходе символической интеракции. В области теории обратной связи превалирует гипотеза зеркального, идеального и реального «Я» [1, с. 54]. С феноменологической точки зрения действительно важно то, как индивид субъективно интерпретирует значение обратной связи. Родители, осуществляющие обратную связь, оказывают непосредственное влияние на развитие «Я-концепции» индивида. Однако под термином «значимые другие» понимаются также лица, которые важны для студента вследствие того, что он чувствует их способность оказывать опосредованное влияние на его жизнь. Исследования Г. М. Андреевой, В. Н. Дружинина, Л. Г. Лысюк, И. Г. Малкиной-Пых, В. М. Целуйки подтверждают значимость метакоммуникативного источника информации для образовывающегося субъекта.

Университетский источник знаний человека о себе обуславливает понимание семьи как динамического образования и источника эмоционального благополучия. Исследование обратной связи предпринималось в рамках изучения коммуникационных процессов, социального интеллекта личности [2, с. 37], в условиях семейного консультирования [3, с. 48]. Г. М. Андреева и Л. Г. Лысюк со ссылкой на теорию логических типов Б. Рассела характеризуют организацию метакоммуникации как комментарий по поводу сигналов, помогающий правильно понять контекст сообщения. С привлечением эксплицитных и метакогнитивных репрезентаций возникают настолько яркие представления, что их влияние на поведение может осуществляться при его контроле.

Наше наблюдение семейных отношений фиксирует подобные качественные показатели в ходе образовательного процесса. Например, релевантной экспликацией семейных ожиданий накануне Нового года явилось утверждение десятилетнего Никиты: «Деда Мороза не существует, потому что он не мог бы положить мне старый мамин телефон под ёлочку». Грустную улыбку у студентов вызвало замечание другого пятилетнего Никиты, который во время прогулки обнаружил лежащего под забором мужчину: «Мама, смотри, вон ничейный папа валяется». В качестве ответной реакции на независимые метакоммуникативные характеристики послужило высказывание студентки Екатерины М., наблюдавшей сцену «конвоирования» анонимной мамой своего трёхлетнего ребёнка в детский сад холодным зимним утром: «Иди скорее, сколько можно тебя подгонять». Надзирательский, контролирующий возражений тон в направлении понуро плетущегося перед ней ребёнка вызвал у студентки большое отчаяние от невозможности поддержать маленького человека хотя бы жестом протянутой к нему руки. Сколько ещё в оправданных желаний и сокрушённых надежд в высказываниях детей, в их подавленном молчании требует психологического анализа для феноменологии дошкольного образования.

Адекватные воспитательные воздействия родителей определяют позицию ребёнка в семье как полноценного члена, к потребностям которого относятся с уважением. По мнению Бейтсона, при реальной коммуникации в эгалитарных отношениях сообщения разных логических уровней обычно перемешаны. Построение высказывания одновременно на двух логических уровнях, взаимно противоречащих друг другу, приводит к парадоксу. Крайним вариантом парадоксальной коммуникации является случай «двойного зажима». Примером парадоксальной коммуникации выступает «замаскированная коммуникация», или мистификация. Это понятие введено Р. Лэнгом для описания внутрисемейных конфликтов. В целом они сводятся к маскировке, затушёвыванию того, что происходит в семье: один член семьи отрицает содержание того, что говорит и что действительно ощущает другой, либо же отвергает интерпретацию, которую тот предлагает. В родительско-детских отношениях Р. Лэнг трактует понятие «мистификация» как внушение детям того, в чём они нуждаются, кем являются, во чём верят. Образ и самооценка, внушаемые ребёнку, могут быть как положительными (ребёнку внушают, что он ответствен, добр, умён, способен), так и отрицательными (груб, неумён, неспособен). Одна из форм мистификации — атрибуция (Ф. Хайдер). Она выражается в приписывании ребёнку «слабости» (например, болезненности, неспособности самому искать выход в трудных ситуациях) и «плохости» (безосновности, аморальности). Другая форма мистификации — инвалидация — принудительное обесценивание точек зрения ребёнка, его планов, намерений, интересов. Конечно, негативные высказывания родителей о своих детях, по крайней мере, частично могут быть обусловлены особенностями поведения или чертами характера ребёнка, однако, транслированные в его самосознание в виде родительских «приговоров», эти мнения и оценки начинают определять самосознание ребёнка изнутри. Ребёнок либо соглашается с этим мнением (конформизм), либо протестует. Явные, вербальные, внушающие воздействия иногда противоречат косвенным воздействиям. Например, родитель может утверждать, что ребёнок ему дорог, и он его ценит, но своим поведением демонстрировать обратное. В таком случае возникает ситуация, называемая «двойной связью», имеющая отрицательные следствия для формирования самосознания ребёнка. Родители и другие взрослые могут воздействовать на формирование «Я-образа» и самоуважение ребёнка, не только внушая ему свой собственный образ сына, дочери. Вооружая ребёнка противными оценками и стандартами выполнения тех или иных действий, частыми и более общими целями, идеалами и эталонами родители пытаются воздействовать на идеальное «Я». Если эти цели, стандарты и оценки реалистичны, то ребёнок повышает самоуважение и формирует позитивный «Я-образ», если же планы и цели нереалистичны, стандарты и требования завышены, возможности субъекта не учитываются, неуспех приводит к потере веры в себя, потере самоуважения [1, с. 148].

В поисках «образа Я» человек выбирает значимого другого и высоко оценивает созданное им изображение себя самого. Точность этого образа зависит от индивидуальных особенностей значимого другого, выбор которого влечёт за собой вынужденно ограниченное, особенно в детстве: его надо сделать из тех людей, которые могут реально взаимодействовать с ребёнком. Процесс этот в свою очередь однозначно воздействует на развитие «Я-концепции». Чтобы стать для ребёнка значимым другим, недостаточно просто принять роль «Я» для другого. Для более точной характеристики места каждого человека в структуре «Я-концепции» исследователи пользуются понятиями «позиция» и «роль». Позиция — это понятие, обозначающее официальное положение человека в той или иной подсистеме отношений. В семье она определяется связями данного человека с остальными членами семьи [4, с. 210]. Одни и те же члены семьи в различных системах отношений обычно занимают неодинаковое положение, определяющее уровневые показатели обратной связи, но в каждой личности присуща характерная для неё степень открытости и конгруэнтности коммуникационного процесса. Указанный уровень личностной готовности к обратной связи во взаимоотношениях коррелирует с факторами семейного окружения, характерными для родительской семьи и уникальными в каждой семейной среде. Особое значение здесь имеет форма родительского поведения, убеждений и целей. Родители служат моделью для подражания и посредством собственных поступков оказывают влияние на детей, сохраняющееся на протяжении дальнейшей жизни.

Рассмотрение и анализ научных источников в контексте психологических дисциплин не часто создаёт возможность студентам высказывать собственные суждения. Поэтому показалось актуальным культивирование таких условий образования, которые касаются сферы социального интереса, сопровождающегося феноменологией индивидуально-дифференцированного участия членов семьи в её эмоциональном

благополучии. Мать воспитывает в ребёнке чувство сотрудничества, стремление к установлению взаимосвязей и товарищеских отношений. Отец оказывает влияние на развитие планетарного сознания, профессионального интереса, позитивного отношения к труду, обществу, противоположному полу.

Отсюда целью нашего исследования выступает определение уровневых показателей обратной связи в взаимоотношениях. Объектом исследования является обратная связь как условие построения конгруэнтных отношений. Предметом исследования — моделирование обратной связи при изучении психологических дисциплин вследствие уменьшения «астигматичности осознания» (М. Кемплер, 1995). Для достижения данной цели применялись методы: анализ научной литературы по проблеме исследования, анкетирование, анализ продуктов деятельности, субтесты «История с завершением», «История с дополнением», методика «Социальный интеллект», методы математической статистики. В исследовании приняли участие 54 студента первого и пятого курсов специальности «Дошкольное образование. Практическая психология».

На первом этапе исследования с помощью разработанной нами анкеты «Обратная связь в семейных взаимоотношениях» были выявлены показатели связи в семьях студентов. Высокий уровень диагностировался в том случае, если в семье преобладали доброжелательные оценки, эмоциональная стабильность, отмечался адекватный возрастным особенностям контроль над поведением, применялись разнообразные конгруэнтные формы сообщений (смех, жесты, юмор), проявлялась готовность к рефлексии, пластичность и нестереотипность в суждениях, привлечение к обсуждению, принималось только в случаях реальной заинтересованности в проблеме. Средний уровень обратной связи характерен для тех семей, в которых критические замечания доминируют над поощрительными, отмечаются поверхностные ответные реакции, повышенная требовательность, описание личности осуществляется привлечением волевых качеств как более предпочтительных, чем духовных, организация, иногда проявляется неспособность адекватно отражать цели, намерения, потребности участников коммуникации, предсказывать последствия их поведения. Низкий уровень обратной связи указывает на чрезмерную критичность сообщений, допустимость истеричных реакций, закрытость коммуникации, отсутствие рефлексивных стремлений, наличие ошибок в интерпретации слов собеседника, плохое распознавание семантических тонкостей высказываний.

Для подтверждения зависимости способности к обратной связи в семье от фактора образования студента были продиагностированы с помощью субтестов «История с завершением», «История с дополнением», методики «Социальный интеллект». Сравнение результатов показало, что высокий уровень распознавания и продуцирования обратной связи не характерен для студентов первого курса, что может быть объяснено недостаточностью образовательного контекста в осознании семейных отношений. Данные нашего исследования указывают на тенденцию возрастания способности к обратной связи в семье в условиях образовательных дисциплин. В семьях высокими и средними показателями психологической информированности смоделирован средний и выше среднего (27,6%) уровень личностной готовности к обратной связи.

Во второй части лонгитюдного исследования была продолжена работа по отслеживанию закономерных возрастных изменений в формировании обратной связи, происшедшие в результате развития социального интеллекта. Моделирование обратной связи осуществлялось на занятиях по дисциплине «Психология современной семьи» в программе которой предусмотрена тема «Влияние семейных взаимоотношений на формирование самосознания личности». Для формирования умения продуцировать обратную связь каждое занятие завершалось вербальным и образным выражением личностного смысла его содержания. Вербальное сопровождение раскрывало вопросы: «Чем меня заинтересовало содержание занятия?»; «С чем я не согласен?»; «Какой афоризм или цитату я внёс бы в свой блокнот?»; «Какие ассоциации вызвал содержание?». Подтверждением вербального высказывания выступал образ, который являлся конгруэнтным завершением оценки. Для обеспечения результативности моделирования работа осуществлялась комплексно. Заключительное эссе и анкетирование подтвердило уменьшение астигматичности осознания: указание на обратную связь как непременное условие развития отношений и личности было в подавляющем большинстве работ (88% респондентов). Заключительное анкетирование показало увеличение количества студентов с высоким уровнем обратной связи до 21%, и только 10% выборки респондентов продемонстрировало её низкий уровень.

Очевидное увеличение количества студентов, обладающих высоким уровнем личностной готовности к обратной связи, сопровождалось сложностью при построении сообщений в образной форме. Однако именно намеренное привлечение образного компонента могло стимулировать осознание и уменьшить его астигматичность. Вербальные сообщения на первых занятиях иногда отражали незначительную степень осмысления. Утверждения «всё отлично», «познавательный свидетельствовали о формальной, закрытой коммуникации. На последних занятиях по дисциплине «Психология современной семьи» сообщения содержали аффективную окраску: «интересно было бы прочесть работу Вестермарка»; «Бежим, летим, а все на месте, ноги из глины, крылья из жести». Это свидетельствует об эффективности и целесообразности образовательных воздействий. Моделирующее значение в том, что обратная связь становится феноменом психологической культуры личности студента.

Список источников

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 422 с.
2. Андреева, Т. В. Психология современной семьи : моногр. / Т. В. Андреева. — СПб. : Речь, 2005. — 436 с.
3. Лысюк, Л. Г. Христианская модель семьи как основа семейного консультирования / Л. Г. Лысюк // Христианская культура. 2002. — № 1. — С. 24—33.
4. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. — М. : КСП, 1996. — 120 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ