

Сделав выбор (не более трех человек), респондент должен был указать основания детерминирующие, на его взгляд, удовлетворенность взаимодействием с тем или иным партнером. Это позволило рассмотреть качественную сторону проявления психологической совместимости, ее уровневую организацию в условиях неформального общения [2, с. 89].

В исследовании приняли участие 123 студента 2-го курса факультета естествознания БГУ им. М.Танка. Полученные результаты позволили показать системный характер совместимости через такой ее признак как многомерность. Контент-анализ мотивировок испытуемых позволил выделить следующие уровни психологической совместимости в **неформальном, свободном взаимодействии**

- *Социально-психологический*, в основе которого лежит согласованность *интересов, ценностных ориентации, взглядов, мировоззрения*. О совместимости на этом уровне можно судить по следующим высказываниям: «разделяет мои взгляды на жизнь», «общие интересы, мировоззрение», «внутренний мир похож на мой», «одинаковые хобби» и т.д.

- *Психологический*, предполагающий взаимодействие *характеров, личностных качеств, интеллекта*. Для данного уровня характерны следующие мотивировки: «совпадают характеры», «по характеру похожа на меня», «веселая, общительная», «умный человек» и т.д.

- *Адаптивный*, обусловленный продолжительным знакомством с субъектом выбора, в ходе которого партнеры адаптировались друг к другу. В формулировках респондентов это отражается в следующих высказываниях: «с детства знаком», «давно знакомы» и т.д.

Результаты статистической обработки эмпирического материала позволили сделать вывод о том, социально-психологический уровень совместимости основывается на сходстве ответствующих индивидуально-личностных свойств членов группы, в то время как для психологического уровня в большей мере характерен принцип подобия соответствующих личностных характеристик. Полученные результаты позволяют дифференцированно и теоретически обоснованно подходить как к дальнейшему изучению рассматриваемого социально-психологического феномена, так и к его учету в условиях учебно-воспитательного процесса

Литература

1. Кисловская В. Р. Положение в коллективе и тревожность личности // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.
2. Коломейцев Ю. А. К вопросу модификации социометрического метода // Психология и современный спорт. Международный сборник научных работ по психологии спорта / Под ред. А. В. Родионова, Н. А. Худакова. М., 1982. С. 89—95.
3. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. М., 1991.

Е. В. Бондарчук

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ КАК РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Все возрастающий интерес к проблеме взаимодействия связан с постоянным изменением межличностных отношений и общения между людьми в результате социально-экономических, политических и других преобразований в обществе

Взаимодействие педагога и детей является одной из основных проблем в педагогической психологии, поскольку оно влияет на эффективность педагогической деятельности. Педагогическое взаимодействие представляет собой целостную систему, в которой большое значение имеют как внутренние, личностные, так и внешние, поведенческие компоненты [2]. Гуманизация воспитательно-образовательной системы предполагает изменение характера педагогического взаимодействия, что связано с осуществлением личностно-ориентированного подхода к каждому ребёнку. В его основе — сотрудничество педагога и воспитанников как равноправных партнёров (А. А. Леонтьев, В. В. Давыдов, А. А. Амонашвили, В. А. Кан-Калик и др.). На характер педагогического взаимодействия накладывает отпечаток индивидуальный стиль деятельности и общения педагога с детьми [3].

Эффективное педагогическое взаимодействие отличается своей направленностью на развитие личности ребёнка (А. А. Леонтьев, Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, Н. А. Березовин, Л. Н. Башлакова, Е. Л. Гутковская и др.). Мы разделяем мнение учёных о том, что творчество представляет собой важное личностное образование. (Л. С. Выготский, Т. В. Кудрявцев, Н. Н. Поддьяков, В. В. Давыдов, А. М. Матюшкин и др.). Оно всегда связано с созданием нового и оригинального продукта [1].

Ребёнок дошкольного возраста ещё не способен создать что-либо новое. Однако его творческие попытки имеют большое значение для развития личности. В связи с этим важным является изучение влияния педагогического взаимодействия на развитие творческих начал личности ребёнка, прежде всего в «специфически детских видах деятельности» (А. В. Запорожец) В числе таковых — музыкальная. Вопросами, связанными с развитием личности ребенка, его творческих начал в музыкальной деятельности, занимались такие психологи и педагоги, как Б. М. Теплов, Н. А. Ветлугина, О. П. Радынова, К. В. Тарасова, А. В. Кенеман, Л. В. Школяр, Н. Ф. Вишнякова, Е. А. Панько, Е. Л. Гутковская, Е. Р. Ремизовская, Л. С. Ходонович, К. Орф и др. Современные программы обучения и воспитания детей в детском саду также предусматривают развитие педагогом их творчества, в том числе и в музыкальной деятельности («Палеска», «Радуга», специализированные программы по музыкальному образованию детей).

Педагогическое взаимодействие в условиях детского сада только начинает исследоваться (Е. А. Панько, Е. Л. Гутковская, Л. Н. Башлакова, Ж. А. Барсукова и др.). Внешний компонент (общение) профессионального взаимодействия музыкальных руководителей, наиболее эффективный индивидуальный стиль их деятельности является почти не изученным. Не исследованы также особенности владения ими невербальными способами общения с детьми.

Мы поставили цель изучить наиболее эффективный индивидуальный стиль деятельности и общения музыкального руководителя с детьми старшего дошкольного возраста. В процессе исследования нами использовался комплекс методов, в который входило наблюдение, оценочное шкалирование, эксперимент, тестирование, анализ продуктов деятельности детей, анкетирование и др. В исследовании принимало участие 12 музыкальных руководителей и 240 детей старшего дошкольного возраста, обучающихся у педагогов разных типов.

На предварительном этапе нами были выделены следующие типы музыкальных руководителей в зависимости от особенностей их индивидуального стиля деятельности и общения. К творческим типам были отнесены педагоги, нацеленные преимущественно на развитие музыкально-творческих способностей детей, а к дидактическим — музыкальные руководители, ориентированные на развитие умений и навыков воспитанников в музыкальной деятельности. К гармоническим типам мы отнесли педагогов, развивающих творчество или умения и навыки детей в различных видах музыкальной деятельности. а к

гармоническим типам — музыкальных руководителей, формирующих творчество или умения и навыки детей преимущественно в определённых видах музыкальной деятельности. Таким образом, были выделены следующие типы педагогов:

1. Музыкальные руководители творческого гармонического типа, ориентированные на развитие творческих способностей детей в различных видах музыкальной деятельности (A).
2. Музыкальные руководители творческого негармонического типа, направленные на развитие творчества детей в песенной и музыкально-ритмической деятельности (A₁).
3. Музыкальные руководители творческого негармонического типа, развивающие творчество детей в песенной и инструментальной деятельности (A₂).
4. Музыкальные руководители дидактического гармонического типа, направленные на развитие музыкальных способностей детей в различных видах музыкальной деятельности (B).
5. Музыкальные руководители дидактического негармонического типа, ориентированные на развитие музыкальных способностей детей в песенной и музыкально-ритмической деятельности (B₁).

6. Музыкальные руководители дидактического негармонического типа, развивающие музыкальные способности детей в песенной и инструментальной деятельности (B₂).
Нами были изучены музыкальные и музыкально-творческие способности старших дошкольников, обучающихся у педагогов шести типов взаимодействия с активно-положительным отношением к детям.

Как показывают результаты исследования, у музыкальных руководителей типа A высокий уровень творчества в пении имеет 42,5% детей, в музыкально-ритмической деятельности — 40%, а в инструментальной — 37,5% старших дошкольников. У педагогов типа A₁ высокий уровень песенного творчества был выявлен у 40%, танцевального — также у 40%, инструментального — у 7,5% детей. У музыкальных руководителей типа A₂ высокий уровень творчества в пении был зафиксирован у 42,5% детей, в музыкально-ритмической деятельности — у 10%, а в инструментальной — у 37,5% старших дошкольников. У музыкальных руководителей типа B высокий уровень творчества в пении имеет 27,5% детей, в музыкально-ритмической деятельности — 27,5%, а в инструментальной — 25% старших дошкольников. У педагогов типа B₁ высокий уровень песенного творчества был выявлен у 30%, танцевального — также у 25%, инструментального — у 5% детей. У музыкальных руководителей типа B₂ высокий уровень творчества в пении был зафиксирован у 27,5% детей, в музыкально-ритмической деятельности — у 7,5%, а в инструментальной — у 25% старших дошкольников.

Таким образом, направленность музыкального руководителя на развитие творчества или умений и навыков детей, а также на определённый вид музыкальной деятельности влияет на характер его взаимодействия с дошкольниками и на уровень развития их музыкальных и музыкально-творческих способностей. Наиболее эффективным для развития музыкально-творческих способностей детей является творческий гармонический стиль профессионального общения музыкального руководителя с воспитанниками.

Литература

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
2. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Диагностика педагогического взаимодействия. Мн., 1993.
3. Мерлин В. С. Индивидуальный стиль общения. // Психологический журнал Т. 3, 1982. № 4.

Т. А. Булга

ЛИЧНОСТНО-ЗНАЧИМЫЕ СИТУАЦИИ АКЦЕНТУИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ

Акцентуации характера давно занимают умы психологов. Актуальность данной проблемы связана с широкой практикой диагностики акцентуаций характера в школе. В русле данного направления проводили исследования К. Леонгард, А. Е. Личко, П. Б. Ганнушкин, Д. Д. Еникеева [4], С. И. Подмазин, Е. И. Сибиль, А. А. Реан, С. Е. Лукин [9] и многие другие. Практически все они понимают под акцентуациями крайнюю вариацию нормы, но отнюдь не патологию. Так К. Леонгард в предисловии книги «Акцентуированные личности» пишет: «данный труд принадлежит личностям не патологическим, а нормальным, хотя и акцентуированным» [5, с. 6]. А. Е. Личко дает такую дефиницию «акцентуации характера — это крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим» [6, с. 12]. Легко отметить сходства в трактовании акцентуаций как наличия неких «слабых мест», которые приводят к дезадаптации в данной определенной сфере деятельности при достаточном уровне адаптации во всех остальных сферах. Мы считаем правомерным взаимосвязь, если не отождествление, «слабого места» с личностно-значимой ситуацией акцентуированных личностей. А. Е. Личко «слабое место» трактует как «особого рода психические травмы или трудные ситуации в жизни, которые предъявляют повышенные требования к *lokus resistantinae minoris*, к месту наименьшего сопротивления в характере» [6, с. 11]. Данное определение весьма созвучно определению значимой ситуации со знаком «минус».

Сама ситуация определяется как «совокупность элементов среды либо как фрагмент среды на определенном этапе жизнедеятельности субъекта» [1, с. 8]. Такого определения придерживается и Д. Магнуссон [7]. По мысли американских авторов Л. Росс, Р. Нисбет, субъективная интерпретация не является ни зеркальным отражением внешней ситуации, ни продуктом абсолютно произвольного «конструирования реальности» познающим субъектом, а представляет собой результат именно взаимодействия между человеком и ситуацией [10]. Отметим, что сама ситуация зарождается лишь тогда, когда данный элемент среды соотносится с неким субъектом, то есть когда ситуация оказывается значимой для личности. Иногда значимость определяется как шкала классификации ситуаций [2]. Необходимо отметить, что значимая ситуация может быть как положительной так и отрицательной для личности. И в том, и в другом случае можно сказать, что ситуация становится значимой для личности лишь приобретя некий личностный смысл. Только после этого «сформировавшаяся актуальная психологическая ситуация начинает в полной мере детерминировать конструктивную активность субъекта, опосредовать весь спектр ее проявлений» [11, с. 19]. Для нас представляется важным данная «конструктивная активность субъекта», которая не только является формирующей составляющей поведения акцентуированной личности, но и непосредственно проявлением данной акцентуации характера. Отметим, что в свете всего вышесказанного личность попадает в порочный круг: акцентуация характера предопределяет «слабые места» (или, как мы уже определили, значимые ситуации), в свою очередь «слабые места» предопределяют поведение, являющееся основной составляющей