

Второй основной целью и функцией проблемного обучения является развитие у студентов практических навыков использования знаний и повышение уровня освоения учебного материала. Значительно больший эффект проблемного обучения в этой сфере, нежели у традиционного обучения, достигается за счет психологических особенностей процесса усвоения знаний. Так, как показывает практика, практическое воспроизведение знаний и навыков, осуществляемое учащимся осознанно и в рамках проблемной ситуации, способствует значительно лучшему усвоению знаний, нежели лишь вербальное или практическое их воспроизведение при традиционном обучении. Механическое воспроизведение за преподавателем, действительно, может закрепить объект в памяти ученика, но самостоятельный выбор того или иного навыка, объекта знания студента, можно сказать, персонализирует его, позволяет достичь большего эффекта от обучения [1,7].

Таким образом, знания, умения и навыки, полученные в процессе решения проблемных ситуаций, более эффективно фиксируются в памяти учащегося. Но это не единственный и не главный эффект проблемного образования. Знания не имеют обезличенной и объективной ценности, они важны лишь в том случае, если учащийся сможет их применить на практике, сможет решать с их помощью конкретные задачи, которые ставит перед ним действительность. В этом отношении проблемное обучение ставит человека в более благоприятное положение, за счет того, что у него уже сформировались навыки обращения с проблемными ситуациями, нет страха перед неизвестным, оно воспринимается лишь как «пока» неизвестное. И именно поэтому в процессе обучения приоритет должен отдаваться моделированию, воссозданию практических проблемных ситуаций и их самостоятельному решению, что и реализуется в концепции проблемного обучения.

#### *Литература*

1. Брушлинский Л.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983.
2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985. – 585 с.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим): Пер. с англ. М., 1999. – 489 с.
4. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. – М.: Знание, 1985.
5. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение – истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991
6. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Педагогика. 1977.
7. Обучение сотрудников – классические теории обучения // Управление персоналом. 2000. №5.
8. Оконь В. Основы проблемного обучения. М., 1988. – 184 с.
9. Организация проблемного обучения в школе и вузе. // Межвуз. сб. науч. ст. Вып. 1. Саранск, 1999.

УДК 006+008

### **ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА**

*Воробьева И.В. канд. культурологии, доц. (БГУФК),  
Шуляковская А.А. студент (БГУ)*

Семья – важнейший институт воспитания. Главная задача семьи – выполнение родителями функций воспитателя. Воспитание предполагает создание не только определенных взаимоотношений между родителями и их детьми, но и их предпосылок, т.е. определенного образа жизни семьи и взаимоотношений ее членов. Связь между родителями и детьми является достаточно прочной на ранних стадиях жизни человека.

Аристотель обратил внимание на особые чувства, связывающие детей и родителей. Разрушение единства семьи влечет за собой и разрушение архиважных для развития детской личности чувственных связей, микросреды развития. Взаимоотношения между родителями и детьми всегда тесно связаны с характером их взаимоотношений, образом жизни семьи, здоровьем, благополучием членов семьи. Больше всего благополучию ребенка способствуют доброжелательная атмосфера и такая система семейных взаимоотношений, которая дает чувство защищенности и одновременно стимулирует и направляет его развитие.

Изучение детско-родительских отношений является важным для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка. Значимость данной проблемы представлена в психологических теориях. А именно, в психоанализе, бихевиоризме и гуманистической психологии описаны взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития [2]. В психоаналитической модели семейного воспитания основная мысль заключается в том, что обычные повседневные действия родителей по уходу за ребенком имеют психологический эффект. В бихевиористической модели семейного воспитания основной упор делается на технику поведения и дисциплину ребенка. Поведение отдельного человека находится под контролем социального окружения. Мать и отец выступают как основные подкрепляющие посредники, выявляющие поведение, которое необходимо изменить, помогающие усвоить более зрелые формы поведения. Гуманистическая модель семейного воспитания указывает на равенство между родителями и детьми, сотрудничество, естественные результаты как необходимое условие гармоничного всестороннего развития ребенка.

Под стилем семейного воспитания понимается совокупность родительских стереотипов, воздействующих на ребенка. Отношения родителей к своему ребенку, стили семейного воспитания определяются как неоднозначные и уникальные в каждом семейном случае.

Из классификаций, изучающих особенности формирования личности детей и стили семейного воспитания, наиболее детализированной представляется классификация, предложенная А.Е. Личко и Э.Г. Эйдемиллер детско-родительских отношений. Авторы выделили следующие отклонения в стилях семейного воспитания:

*Гипопротекция* – стиль семейного воспитания, для которого характерным является недостаток опеки и контроля. Ребенок остается без надзора, к нему проявляют мало внимания, нет интереса к его делам, часты физическая заброшенность и неухоженность. При скрытой гипопротекции контроль и забота носят формальный характер, родители не включаются в жизнь ребенка. Невключенность ребенка в жизнь семьи приводит к асоциальному поведению из-за неудовлетворенности потребности в любви и привязанности.

*Эмоциональное отвержение* – стиль семейного воспитания, при котором проявляются игнорирование потребностей и желаний ребенка, жестокое обращение к нему, негативизм. Родители (или их «заместители» – мачеха, отчим и пр.) считают ребенка обузой и проявляют общее недовольство. Часто встречается скрытое эмоциональное отвержение: родители стремятся завуалировать реальное отношение к ребенку повышенной заботой и вниманием к нему. Этот стиль воспитания оказывает наиболее отрицательное воздействие на развитие ребенка.

*Жесткие взаимоотношения* – стиль семейного воспитания, где присутствует насилие по отношению к ребенку, эмоциональная холодность и враждебность.

Для стиля «Повышенная моральная ответственность» характерно требование от ребенка честности, порядочности, чувства долга, не соответствующих его возрасту, игнорирование интересов и возможностей ребенка. Ему насильно приписывают роль «главы семьи». Родители надеются на особое будущее своего ребенка, а ребенок боится их разочаровать. Часто ему перепоручают уход за младшими детьми или престарелыми [2].

К наиболее распространенным механизмам формирования характерологических черт ребенка, ответственных за самоконтроль и социальную компетентность, выступает

интериоризация средств и навыков контроля, используемых родителями. Некоторые авторы отмечают важность взаимозависимости семейной структуры и детско-родительских отношений. Так, по мнению Э. Арутюнянц, существует 3 варианта семьи: традиционная (патриархальная), детоцентрическая и супружеская (демократическая)[1].

В традиционной семье воспитывается уважение к авторитету старших. Основным требованием является подчинение. Дети из этих семей легко усваивают традиционные нормы, но испытывают трудности в формировании собственных семей. Они не инициативны, не гибки в общении, действуют исходя из представления о должном.

Детоцентрическая семья – это семья, в которой психологически доминирует ребенок с его потребностями, капризами. У ребенка воспитанного в такой обстановке формируется осознание собственной значимости, но возрастает вероятность конфликта с социальным окружением за пределами семьи. Поэтому ребенок из такой семьи может оценивать мир как враждебный.

Для супружеской (демократической) семьи характерно взаимодоверие, принятие, автономность членов. В семейной жизни всегда учитываются взаимные интересы, причем, чем старше ребенок, тем больше его интересы учитываются. Итогом такого воспитания является усвоение ребенком демократических ценностей, гармонизация его представлений о правах и обязанностях, свободе и ответственности, развитие активности, самостоятельности, доброжелательности, адаптивности, уверенности в себе и эмоциональной устойчивости. Вместе с тем у этих детей может отсутствовать навык подчинения социальным требованиям [1].

Немало важной является проблема несогласованности методов воспитания у матери и отца. Чаще они противоречат друг другу, например, мать проявляет радость и поддерживает все стороны поведения ребенка, в то время как отец проявляет строгость и требовательность в воспитании. Все это приводит к тому, что у детей не возникает желания усваивать социально приемлемые формы поведения, не формируется самоконтроль и чувство ответственности. Они всеми силами избегают чего-то нового, неожиданного, неизвестного из-за страха, что при столкновении с этим новым не смогут выбрать правильную форму поведения. Поскольку у них не выработано чувство независимости и ответственности, дети импульсивны, а в сложных ситуациях агрессивны. Они отличаются незрелостью суждений, постоянным недовольством, низким уровнем самоконтроля, заниженной самооценкой. Им нелегко справиться со своей импульсивностью и заносчивостью, поэтому друзей у них, как правило, мало или вообще нет[4].

Семья для ребенка – это место адаптации к обществу и основная среда личностного развития. Именно в семье ребенок получает знания об окружающем мире. В семье создается морально-психологический климат, где ребенок проходит первую школу отношений с людьми. Именно в семье складываются представления ребенка о добре и зле, о порядочности, об уважительном отношении к материальным и духовным ценностям. С близкими людьми в семье он переживает чувства любви, дружбы, долга, ответственности, справедливости.

#### *Литература*

1. Арутюнянц, Э. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма молодежи // Э. Арутюнянц. – Вильнюс, 1988 – С. 346.
2. Захарова, Е.И. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Е.И. Захарова. – М., 1998 – С. 180.
3. Кошкарлова, Т.А. Психологический анализ проблем детско-родительских отношений // Т.А. Кошкарлова. – М., 2004 – С. 280.
4. Родители и дети: психология взаимоотношений / Под ред. Е.А. Савиной и Е.О. Смирновой. – М., 2003. – С. 230.