

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

**Межвузовский сборник научных статей  
с международным участием**

**Выпуск 1**

**В двух частях**

**Часть 1  
ПСИХОЛОГИЯ**

*Под научной редакцией  
доктора психологических наук,  
профессора Я. Л. Коломинского*

**Часть 2  
ПЕДАГОГИКА**

*Под научной редакцией  
кандидата педагогических наук,  
доцента В. И. Козел*

**Рекомендовано к печати  
редакционно-издательским советом университета**

**Барановичи  
РИО БарГУ  
2011**

УДК 159.9:37  
ББК 88:74  
А43

Р е ц е н з е н т ы :

*Г. В. Лосик*, доктор психологических наук; кафедра психологии факультета психологии и педагогики учреждения образования «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»; *А. И. Левко*, доктор социологических наук, профессор; кафедра педагогики и психологии начального образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка» г. Минск, Республика Беларусь

О т в е т с т в е н н ы й   р е д а к т о р

*А. А. Селезнёв*

М е ж д у н а р о д н а я   р е д а к ц и о н н а я   к о л л е г и я :

*И. В. Дубровина*, доктор психологических наук, профессор (Российская Федерация, г. Москва); *С. И. Замогильный*, доктор философских наук, профессор (Российская Федерация, г. Саратов); *С. А. Игумнов*, доктор медицинских наук, профессор (Республика Беларусь, г. Минск); *Ю. В. Клинаев*, доктор физико-математических наук, профессор (Российская Федерация, г. Саратов); *М. И. Кряхтунов*, доктор педагогических наук, профессор (Российская Федерация, г. Барановичи); *В. В. Семикин*, доктор психологических наук, профессор (Российская Федерация, г. Санкт-Петербург); *Е. В. Анищенко*, доктор педагогических наук, доцент (Украина, г. Киев); *К. В. Гавриловец*, доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, г. Минск); *В. И. Кочурко*, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Республика Беларусь, г. Барановичи); *Ш. М. Мухтарова*, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан, г. Караганда); *М. В. Николаева*, доктор педагогических наук, профессор (Российская Федерация, г. Волгоград); *Р. С. Пионова*, доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, г. Минск); *Н. И. Приходько*, доктор педагогических наук, профессор (Украина, г. Запорожье); *Л. И. Харченко*, доктор педагогических наук, профессор (Российская Федерация, г. Санкт-Петербург)

**А43**      **Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов** [Текст] : междуз. сб. науч. ст. с междунар. участием. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — Вып. 1 : в 2 ч. Ч. 1 : Психология / под науч. ред. д-ра психолог. наук, проф. Я. Л. Коломинского ; отв. ред. А. А. Селезнёв ; Междунар. редкол. : И. В. Дубровина [и др.] ; Ч. 2 : Педагогика / под науч. ред. канд. пед. наук, доц. В. И. Козел ; отв. ред. А. А. Селезнёв ; Междунар. редкол. : Е. В. Анищенко [и др.]. — 314, [2] с. — 55 экз. — ISBN 978-985-498-477-3.

Содержит статьи, посвященные формированию психолого-педагогической культуры будущих специалистов. Акцент сделан на взаимосвязи профессиональной психологической культуры и психологического здоровья личности.

Адресуется специалистам системы профессионального образования, студентам учреждений высшего образования, научным и практическим работникам в области образования.

Рис. 2. Табл. 5.

УДК 159.9:37  
ББК 88:74

ISBN 978-985-498-477-3

© Коллектив авторов, 2011  
© БарГУ, 2011

## СОДЕРЖАНИЕ

### ЧАСТЬ 1 ПСИХОЛОГИЯ

<i>От профессиональной ориентации к профессиональному развитию</i> . . . . .	7
<b>Белокурская И. А.</b> Педагогическая рефлексия как механизм формирования профессиональной психологической культуры будущих педагогов . . . . .	9
<b>Бондарчук Е. В.</b> Мотивация личности будущих педагогов как основа их психологической культуры . . . . .	18
<b>Гадилля А. М.</b> Эмоциональный компонент психологической культуры будущего педагога . . . . .	24
<b>Гинайло А. И., Северин А. В.</b> Профессиональная дезадаптация как показатель нарушения реализации личности в профессиональной деятельности . . . . .	30
<b>Гордиук О. В.</b> Взаимосвязь профессиональной ментальности и психологической культуры студентов . . . . .	35
<b>Дубровина И. В.</b> Психическое и психологическое здоровье школьников в контексте психологической культуры . . . . .	40
<b>Жеребцов С. Н.</b> Личность и деятельность преподавателя: гореть не сгорая . . . . .	51
<b>Замогильный С. И., Игумнов С. А., Клинаев Ю. В., Осипчик С. И., Русанов В. А.</b> Миграционные процессы: социокультурные аспекты психологии общения и их отражение в общественном мнении граждан Республики Беларусь и Российской Федерации . . . . .	61
<b>Коломинский Я. Л., Селезнёв А. А.</b> Взаимосвязь психологической культуры и психологического здоровья личности как научно-практическая проблема . . . . .	68
<b>Кряхтунов М. И.</b> Организация педагогического взаимодействия как элемент психологической культуры учителя . . . . .	86
<b>Мартыненко С. А.</b> Особенности кризиса профессионального самоопределения . . . . .	98
<b>Месникович С. А.</b> К вопросу формирования психологической культуры студентов-педагогов . . . . .	105
<b>Оловникова Н. Г.</b> Психолого-педагогические основы интерактивного обучения иностранным языкам . . . . .	112
<b>Оловникова Н. Г., Мнишкур Е. С.</b> Анализ лингвopsихологических и психолого-педагогических моделей обучения иностранным языкам . . . . .	126
<b>Решенок Д. Н.</b> Некоторые вопросы усвоения образных знаний учениками средних школ . . . . .	134
<b>Семикин В. В.</b> Концептуальные основания представлений о психологической культуре . . . . .	142

## ЧАСТЬ 2 ПЕДАГОГИКА

<i>От профессиональной ориентации к профессиональному развитию . . . . .</i>	159
<b>Анищенко Е. В.</b> Научная организация труда учащихся как отображение профессиональной компетентности педагога . . . . .	160
<b>Вашнёва В. И.</b> Формирование коммуникативной компетентности в процессе подготовки социальных педагогов . . . . .	168
<b>Голованова Т. П.</b> Гендерная компетентность будущих социальных педагогов как составляющая профессиональной педагогической культуры . . . . .	174
<b>Денисюк Е. Н.</b> Формирование психолого-педагогической культуры будущих социальных педагогов средствами обучающих игр . . . . .	181
<b>Егорова Н. А.</b> Методическая грамотность как начальная ступень овладения будущим преподавателем иностранного языка профессионально-педагогической культурой . . . . .	187
<b>Журлова И. В.</b> Становление профессиональной культуры специалистов социально-педагогической сферы в 90-х годах XX—начале XXI веков: краткий анализ . . . . .	200
<b>Игнатович В. Г.</b> Пути активизации творческого потенциала студентов в процессе преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла . . . . .	208
<b>Кириленко В. Г.</b> Развитие творческого потенциала личности как психолого-педагогическая проблема . . . . .	216
<b>Козел В. И.</b> Спецкурс как средство формирования у будущих педагогов готовности к профессиональному самоутверждению . . . . .	224
<b>Мухтарова Ш. М., Черная Г. Г.</b> О подготовке специалистов по социальной педагогике и самопознанию . . . . .	235
<b>Николаева М. В., Бурякова Т. С.</b> Особенности проявления стиля учебно-профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов . . . . .	240
<b>Пионова Р. С.</b> Методологический анализ культуры профессиональной педагогической деятельности преподавателя университета . . . . .	245
<b>Плескаевич Н. М.</b> Диалектическая взаимосвязь методов обучения в современной школе . . . . .	256
<b>Полупанова Е. Г.</b> «Новейший профессионал»: инновации в формировании западного учителя . . . . .	262
<b>Приходько Н. И., Пономаренко О. В.</b> Культурологическая подготовка будущего социального педагога . . . . .	272
<b>Селзнёва Т. А.</b> Кодированные лингвострановедческие реалии в региональных вариантах современного английского языка как фактор развития межкультурной компетенции будущих специалистов-филологов . . . . .	281
<b>Сухецкая А. В.</b> Педагогическая техника в структуре педагогического мастерства . . . . .	288
<b>Тристенъ К. С.</b> Опыт обучения студентов педагогического факультета методам профилактики стоматологических заболеваний . . . . .	297
<b>Хитрюк В. В.</b> Научно-методическое обеспечение компетентностного подхода в формировании готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции . . . . .	302
Сведения об авторах . . . . .	310
Требования к рукописям статей . . . . .	314

**ЧАСТЬ 1**  
***ПСИХОЛОГИЯ***



## **ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ**

Социально-экономические изменения, оказывающие как позитивное, так и негативное влияние на человека, предъявляют высокие требования к формированию профессиональной культуры будущих специалистов, позволяющей выдерживать конкуренцию в новых экономических реалиях, создавать необходимые условия для саморазвития личности. В этих условиях важно помочь молодому человеку самостоятельно определить свое «Я», выбрать профессию с учетом своих интересов, способностей, особенностей личности, достичь согласованности процессов самосовершенствования, социальной адаптации и самореализации, обуславливающих профессиональную мобильность будущего специалиста — умение адаптироваться к социально-экономическим изменениям в профессиональной деятельности, успешно овладевать новыми функциональными обязанностями, технологиями на основе научной организации труда и повышения своего научно-теоретического уровня знаний.

В контексте гуманизации профессионального образования формирование психолого-педагогической культуры и улучшение психологического здоровья будущих специалистов является одной из недостаточно изученных ключевых и междисциплинарных проблем, актуальным направлением совершенствования психолого-педагогической практики, требующим научного обоснования, разработки и внедрения системно-деятельностного интердисциплинарного подхода к наукам, обслуживающим образование, включения показателей профессионально-психологической культуры и психологического здоровья личности в оценку качества профессиональной подготовки.

Взаимосвязь психологической культуры и психологического здоровья учащейся молодежи является актуальным предметом исследования в контексте методологии и стратегии профессионального образования начала третьего тысячелетия. Значительные финансовые затраты государства на подготовку высококлассных специалистов могут окупиться только при условии их успешной и многолетней профессиональной деятельности. Современный этап развития общества сопровождается ростом насилия, преступности, наркомании среди молодых людей, поэтому развитие психологической культуры и улучшение психологического здоровья учащейся молодежи приобретают практическое значение для решения современных задач педагогической психологии. В предлагаемом сборнике освещены предмет, цель и задачи новой области научного знания в отечественной психологии — педагогической психологии здоровья, сформированной на стыке педагогической психологии, психологии здоровья и клинической психологии. Рассмотрены теоретические основы, механизмы и закономерности влияния психологической культуры на психологическое здоровье личности в условиях образовательного процесса, перспективные направления развития педагогической психологии здоровья.

Трансформация мировоззрения в современном транзитивном обществе по-новому раскрывает перед нами проблему формирования общественного сознания, ориентированного на необходимость ведения здорового образа жизни и улучшения здоровья. Основная трудность заключается в раскрытии психологических механизмов формирования ценностно-смысловой установки «на здоровье». И сознание каждого человека играет в этом процессе не пассивную, а активную здоровьесберегающую или здоровьеразрушающую роль. В системе обучения, ориентированного на взаимосвязь психологической культуры и психологического здоровья личности, необходимо оценивать результат здоровьесберегающей деятельности молодого человека, его внутренние изменения, характеристики личности, субъекта деятельности и отношений. Будущие специалисты могут в совершенстве овладеть той или иной технологией психологического воздействия на других людей, но не все из них могут идти по пути развития психологического здоровья, раскрытия своего позитивного личностного потенциала. Психологическая культура должна способствовать развитию человека — актуализатора, а не манипулятора, занимающегося транзакционным «рэккетом», использующего психологические знания и умения с целью достижения своих корыстных целей.

Предлагая читателям первый выпуск сборника научных статей «Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов», авторский коллектив надеется, что он будет востребован учеными, специалистами в области педагогики и психологии, учителями и преподавателями общеобразовательных и профессиональных учреждений образования, которые занимаются проблемами формирования профессионально-психологической культуры и улучшения психологического здоровья личности.

*Я. Л. Коломинский*



## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**Аннотация.** Рассматриваются проблемы становления психологической культуры будущих педагогов. В статье содержится теоретическое обоснование места и роли рефлексии в формировании психологической культуры, представлена модель тренинговой программы, направленной на развитие рефлексивных способностей будущих педагогов.

**Ключевые слова:** профессиональная психологическая культура, психологическое здоровье, педагогическая рефлексия, рефлексивные способности.

### **Введение**

Психологическая культура педагога является частью базисной культуры человека, позволяющей ему эффективно самоопределиться в социуме, реализоваться в профессии и поддерживать свое психологическое здоровье. Проблемами психологической культуры, как части общей культуры личности, занимались Е. А. Климов, О. И. Мотков, А. А. Бодалев, Л. С. Колмогорова, Я. Л. Коломинский и др. Психологическая культура включает в себя как образованность в области психологии, так и основные параметры развития личности. Это понятие системное и многокомпонентное.

### **Основная часть**

Психологом Л. С. Колмогоровой выделены следующие составляющие психологической культуры личности, которые могут быть параметрами, определяющими цели и задачи образования: психологическая грамотность, психологическая компетентность, ценностно-смысловой компонент, рефлексия, культуротворчество [1, с. 19].

Профессиональная психологическая культура формируется на основе базисной психологической культуры личности. По мнению Я. Л. Коломинского, развитие и формирование профессиональной психологической культуры происходит в процессе взаимодействия личности с социальным окружением. У человека спонтанно формируются житейские психологические знания, представления на основе

наблюдений, собственного опыта, а также конкретные умения по познанию себя и других людей, саморегуляции, межличностного взаимодействия [2]. Под профессиональной психологической культурой понимают «интегральное качество личности педагога, выражающееся в эффективной реализации профессионально-педагогических функций на основе сформированной системы психологических знаний и умений и обеспечивающее личностно-ориентированное и личностно-развивающее обучение и воспитание дошкольников, адекватное профессиональное самопознание и совершенствование, сбережение и укрепление психического здоровья» [5, с. 78].

Формирование профессиональной психологической культуры происходит в процессе профессионализации. Житейские психологические знания включаются в контекст научных. Они могут не только способствовать усвоению научных знаний, но и мешать этому, если неточны, поверхностны, субъективны, не соответствуют психологической реальности. Содержание «житейских теорий» учащихся обычно мало изменяется под влиянием научных дисциплин, о чем свидетельствуют многочисленные данные обследований студентов, успешно прослушавших соответствующие учебные курсы [6]. Но сами житейские представления могут заметно влиять на процесс усвоения научного содержания, привнося в понимание изучаемой теории альтернативные ей элементы, обуславливающие ошибки при воспроизведении определений понятий и формулировок законов. Достаточно часто житейские элементы переплетаются с элементами научных знаний [3]. Установлено, что профессиональное мировоззрение студентов формируется на стыке научно-теоретического и житейски практического познания психологической природы человека и общества, вследствие чего отличается внутренней противоречивостью, эклектизмом, использованием обыденных схем интерпретации психологической реальности, стереотипностью [6]. Более того, обучающийся усваивает сквозь призму того, что ему уже известно. Он еще до всякого обучения обладает целым набором вопросов, представлений и идей, а также способами рассуждения об обществе, знаниях и окружающем его мире.

Таким образом, формирование профессиональной психологической культуры будущих педагогов предполагает трансформацию житейских представлений и понятий студентов в принятые профессиональным сообществом категориально-понятийные системы

научно-психологического типа. Последние выступают ориентировочной основой профессионального действия. Для этого существует ряд необходимых условий [6, с. 185]. Первое — это освоение профессионального дискурса, речезыкового единства, системного отношения понятий и способов их употребления. Второе условие — освоение относительно развитого концептуального слоя, когниций. Концептуальный слой может быть представлен в трех формах знаний: практических, духовно-практических и теоретических. Практическое знание находится в непосредственной связи с профессиональной педагогической деятельностью. Практическая подструктура профессиональной психологической культуры педагога — это умения и навыки применения психологических знаний в процессе реализации педагогических функций. Они воплощены в способности педагога видеть проявления психологических закономерностей в конкретной педагогической ситуации, умении выстроить любое педагогическое действие психологически грамотно, на научной основе.

Теоретическое знание связано с познавательным контекстом, с построением на основе теоретической типологии восприятия систем действий и операций. Это система сформированных теоретических и эмпирических знаний, содержащих понятия, суждения, представления о закономерностях развития, о формировании личности на разных возрастных этапах, о многообразии индивидуальных различий, развитии способностей дошкольников, о закономерностях взаимодействия личности и группы, о психологических закономерностях индивидуального и дифференцированного подхода в обучении и воспитании, о технологиях оптимального педагогического взаимодействия с детьми дошкольного возраста, о работе с «трудными» детьми и др.

Третье условие — это наличие социальной базы для подтверждения профессиональной реальности. Нахождение в группе профессионалов-единомышленников помогает научиться мыслить профессиональными терминами. Будущий педагог ориентируется во времени и в пространстве с помощью координат, используемых данной профессиональной группой, и думает в тех самых выражениях, которые используются в разговоре с ним. Также важным условием формирования профессиональной психологической культуры является усвоение авторитета личности или идеи в профессии. Очень важно наличие личностно значимых для будущего педагога профессиональных идей, парадигм или значимых лиц,

с которыми студент идентифицируется. В работе А. Б. Орлова дается определение профессиональной психологической культуры педагога: «Подлинная психологическая культура учителя предполагает культуру его убеждений, переживаний, представлений и влияний, проявляющуюся в отношении и к самому себе (прежде всего!), и к учащимся. Такая культура является результатом постепенного преодоления и изживания невротических (то есть неаутентичных, иллюзорных) компонентов собственного внутреннего мира в разного рода психотерапевтических по своей сути практиках» [4, с. 146]. Таким образом, психологическая культура в таком понимании представляет собой совокупность следующих компонентов: убеждение, переживание, представление о самом себе (рефлексия), педагогическое влияние. Рефлексия выступает как компонент и как механизм формирования психологической культуры будущего профессионала. Рефлексивные процессы представляют собой отслеживание целей, процесса и результатов своей деятельности по присвоению психологической культуры, а также осознание тех собственных внутренних изменений, которые происходят.

Педагог, владеющий рефлексией как средством самопознания, обладающий способностью концентрировать свое сознание на себе, на своем внутреннем мире и на взаимоотношениях с другими, а также его социально-психологическая компетентность являются показателями его психологической культуры. Высший уровень психологической культуры педагога неразрывно связан с адекватным личностным производством смысловых ориентаций, определением общего смысла жизни, жизненных стратегий, отношений к другим и к себе. Педагог должен обладать возможностью личностного выбора и автономного развития. Такой подход в качестве механизмов формирования психологической культуры рассматривает самопознание, способность к принятию решения и проектированию будущего, возможность видеть альтернативы, готовность исследовать и эффективно использовать свои ресурсы и нести ответственность за сделанный выбор. Следовательно, педагогическая рефлексия является универсальным механизмом самокоррекции, самоизменения и саморазвития личности педагога.

Ориентация на ценности динамично развивающегося общества, открытость новому опыту в меняющихся условиях профессиональной деятельности становится профессиональной необходимостью

для педагога. Социальная адаптация педагога может вступать во внутреннее противоречие с его потребностью в профессионально-личностной идентичности: «Кто я? В чем моя роль? Во имя чего я работаю?» Это побуждает его постоянно рефлексивно осмысливать и поддерживать свою профессиональную философию, состоящую из системы ценностных ориентаций и принципов, которые задают смысл его деятельности, помогают в определении целей, становятся аргументами при принятии решений. Уровень развития рефлексивных свойств личности педагога является определяющим фактором достижения высокого профессионализма в педагогической деятельности. Если раньше основная функция педагога заключалась в трансляции общественного опыта (в виде знаний и способов познания), то в современном мире от педагога ожидают решения задачи проектирования и управления процессом индивидуального личностного и интеллектуального развития каждого конкретного ребенка. Соответственно, на первый план выходят такие формы деятельности педагога, как разработка индивидуальных стратегий развития и обучения разных детей, учебно-педагогическая диагностика, индивидуальное консультирование и т. д. [7]. Практическая реализация такой деятельности предполагает высокий уровень профессиональной рефлексии. Рефлексивные процессы буквально пронизывают всю профессиональную деятельность педагога, проявляясь и в ситуации непосредственного взаимодействия с детьми, и в процессе проектирования и конструирования их учебной деятельности, и на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как ее субъекта. В целом, можно сказать, что от недостатка рефлексии страдает качество педагогической работы, теряется ее психологическая основа — направленность сознания педагога на ребенка. Остается незамкнутой та рефлексивная дуга в профессиональном сознании педагога, которая должна охватывать системное отношение его деятельности «педагог — ребенок» и направлять каждый ее шаг. Рефлексия укрепляет ретроспективные связи самосознания человека с собственным прошлым, со своим детством. Обращение к своему детскому «Я», «приглашение» его в свой внутренний диалог помогает педагогу лучше понять своего воспитанника. Такую функциональную направленность рефлексии можно было бы назвать как консолидирующую внутренний ментальный опыт человека [7].

Резюмируя различные подходы в определении понятия рефлексии в деятельности педагога, можно сказать, что рефлексия в педагогической деятельности — это процесс мысленного (предваряющего или ретроспективного) анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого возникает личностно окрашенное осмысление сущности проблемы и новые перспективы ее решения. Таким образом, рефлексивный педагог — это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт профессионал, внимательный слушатель, умный наблюдатель, проницательный собеседник.

Таким образом, необходимость развития рефлексивной способности — одна из приоритетных задач формирования психологической культуры будущих педагогов. Эффективное развитие рефлексии как средства реализации профессиональной деятельности происходит, если используются не только спонтанные, но и произвольные способы рефлексирования, которыми можно овладеть в ходе специального обучения. Эффективным средством развития рефлексии является активный метод обучения, который обеспечивает работу с собственным опытом рефлексирования в процессе обучения, создает запрос на специально организованные средства рефлексирования. Среди активных методов обучения наиболее распространенной технологией является психологический тренинг. В тренинге организуется обучение рефлексии через проживание, через работу с собственным опытом. В качестве основных механизмов обучения могут рассматриваться обратная связь, а также действие по образцу, демонстрируемому ведущим (тип трансляции «из рук в руки»).

В общем виде главная задача работы в психологическом тренинге состоит в организации особой среды, обеспечении погружения в особое образовательное пространство. Средствами педагогической деятельности в тренингах являются как личность ведущего, так и различные упражнения и психотехники. Материалом образовательного процесса в тренингах является индивидуальный и групповой психологический опыт, в том числе и опыт рефлексии. Результатом обучения является особое новообразование (особый тип знания, навык, опыт, новый способ познания, самоорганизации или поведения), которое получается за счет рефлексии опыта группы. Таким образом, психологический тренинг может рассматриваться как эффективное средство развития рефлексии педагогов. Это способ углубления психологических знаний, развития рефлексии

сивно-перцептивных способностей, формирования установок на открытость, принятие и эмпатическое понимание ребенка на осознаваемом и неосознаваемом уровнях.

При создании рефлексивной модели тренинговой программы, направленной на формирование представлений педагога о личностных качествах ребенка, представлений о себе как о профессионале, и о своей профессиональной деятельности, исходим из понимания необходимости помочь выявить житейские деформированные социальные и личностные установки, влияющие на взаимодействие с ребенком, и осознать возможность их изменения.

Предлагаемая нами модель может быть реализована через создание рефлексивной среды и обеспечение условий взаимного преобразования опыта участников. Рефлексивное мышление побуждает не только обратиться к анализу и переосмыслению прошлого опыта, но и актуализирует еще не востребованные интеллектуальные, эмоциональные, волевые потенции, позволяющие осознать различные бессознательные установки. В процессе создания совместного позитивного опыта и на его основе возможно овладение индивидуальными способами реализации выявленного творческого потенциала в профессиональной деятельности.

Логика построения занятий такого типа опосредуется решением следующих задач: развитие рефлексивных способностей педагогов, выявление установок, не позволяющих реализовывать творческие возможности, способствование проживанию ими опыта отношений в рамках различных моделей взаимодействия и овладению новыми способами их построения, а также определению сфер применения их в реальной практике. Эти преобразования в сознании и деятельности личности достигаются с помощью предлагаемой технологии в рамках рефлексивного тренинга. Основными применяемыми методическими приемами являются групповые дискуссии, ролевые и имитационные игры и упражнения, социодрама и ее модификации, психогимнастика. Рекомендуемая рефлексивная модель тренинговой программы помогает получить информацию, необходимую для решения проблемы развития творческого потенциала и самосознания будущего педагога, коррекции его профессиональных и личностных качеств. В организационном плане предлагаемый вариант тренинга состоит из нескольких этапов, на каждом из которых ставится определенный комплекс задач.

Первый этап представляет собой несколько следующих друг за другом шагов: принятие правил поведения в группе; установление атмосферы доверия, психологической безопасности, взаимной поддержки; осознание себя в профессии и осознание профессиональной мотивации.

Второй этап направлен на: а) осознание жизненных и профессиональных целей и ценностей, исследование путей профессиональной самореализации; б) осознание жизненных и профессиональных перспектив.

Третий блок тренинга — личностный. На этом этапе происходит осознание личностных особенностей, понимание своей личности и характера. Упражнения этого этапа направлены на развитие навыков самоконтроля и самоэффективности, на осознание ресурсов своей личности и развитие эмпатии.

Четвертый этап представляет собой следующие шаги: актуализацию представлений, связанных с образом дошкольника; актуализацию возможных деформированных установок и стереотипов; выявление представлений о реальном ребенке; выяснение содержания образа идеального ребенка у будущих педагогов; осознание установок, негативно влияющих на продуктивность взаимодействия с ребенком и возможность их изменения.

Пятый этап должен быть направлен на выработку у будущих педагогов концептуальных представлений о сущности дошкольника в процессе активизации личностно-перспективной рефлексии, а также на выработку интегрального подхода к процессу воспитания ребенка. В ходе заключительной рефлексии данного этапа происходит переосмысливание позиций по отношению к ребенку и отрабатываются индивидуальные стратегии эффективного педагогического взаимодействия. В завершение тренинга целесообразно рассмотреть возможности ассимиляции полученного опыта применительно к конкретным условиям педагогической практики.

### **Заключение**

Итак, развитие рефлексивных способностей, формирование установок на открытость, принятие и эмпатическое понимание ребенка на осознаваемом и неосознаваемом уровнях — это один из путей совершенствования педагога как профессионала и развития его психологической культуры. Будущему педагогу особенно важно



осознавать свои представления о профессиональной деятельности, о себе как субъекте профессиональной деятельности и о ребенке. Его способы воздействия на детей, используемые им методы воспитания зависят от «картины мира», которая может быть неосознаваемой. Чем глубже развита у человека рефлексия, тем в большей мере он способен быть субъектом своей жизни, тем большую ответственность он испытывает перед собой и другими, ориентируясь на сознательно поставленные цели. Уверенно можно сказать, что способность будущего педагога к рефлексии — это фактор и средство его личностного и профессионального роста. В этом смысле рефлексия обладает мощной развивающей функцией. Овладение рефлексией как способностью к критическому самоанализу также обогащает профессиональную «Я-концепцию» будущего педагога. Наблюдая себя в разных ситуациях и оценивая свои возможности и способности, сравнивая себя со своими коллегами, студент лучше осознает свои сильные и слабые стороны, индивидуальные особенности своей личности. Приобретаемый в рефлексии опыт самопознания обогащает и расширяет его представления о самом себе, как личности и профессионале. В этом проявляется самопознавательная и самоорганизующая функция рефлексии. Педагог, практикующий рефлексивный анализ своих планируемых поступков, как правило, демонстрирует профессиональную компетентность и скорее достигает намеченных целей. Рефлексия позволяет стать не просто более проницательным по отношению к себе и своим воспитанникам, но и во многом способствует личностному и профессиональному росту и повышению уровня психологической культуры.

### Список источников

1. *Колмогорова, Л. С.* Диагностика психологической культуры школьников : практ. пособие для школ. психологов / Л. С. Колмогорова. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 360 с.
2. *Коломинский, Я. Л.* Психологическая культура или психологическая цивилизация? / Я. Л. Коломинский // Психология. — 2001. — № 3. — С. 65—70.
3. *Можаровский, Л. И.* Условия изменения житейских представлений в процессе усвоения научных знаний / Л. И. Можаровский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1998. — № 2. — С. 42—51.
4. *Орлов, А. Б.* Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студентов психолог. фак. вузов / А. Б. Орлов. — М. : Академия, 2002. — 272 с.

5. Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения : пособие для педагогов и педагогов-психологов дошкол. учреждений / Е. Л. Гутковская [и др.] ; под ред. Е. А. Панько. — Минск : Университетское, 2002. — 207 с.

6. Психологическая практика: проблемы и перспективы : сб. науч. трудов / Европейский гуманитар. ун-т ; под ред. Г. М. Кучинского. — Минск : ЕГУ, 2002. — 220 с.

7. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2011.

*Е. В. Бондарчук*

*Белорусский государственный педагогический  
университет им. М. Танка,  
г. Минск, Республика Беларусь*

## **МОТИВАЦИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ОСНОВА ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**Аннотация.** Прогрессивный мотивационный профиль является наиболее оптимальным для профессионального и личностного развития человека. Данный профиль личности лежит в основе высокого уровня развития психологической культуры будущих педагогов.

**Ключевые слова:** психологическая культура педагога, прогрессивный мотивационный профиль личности, самоактуализация.

### **Введение**

В настоящее время в связи с гуманизацией воспитательно-образовательного процесса актуальной является проблема развития психологической культуры педагога. Профессиональная психологическая культура педагога — это интегральное качество личности педагога, выражающееся в эффективной реализации профессионально-педагогических функций на основе сформированной системы психологических знаний и умений и обеспечивающее обучение и воспитание детей, адекватное профессиональное самопознание и совершенствование, сбережение и укрепление психологического здоровья [3, с. 78-79]. На психологическую культуру педагога оказывает влияние мотивация личности. Мотивации принадлежит центральное место в структуре личности. Проблемой мотивов, мотивации личности занимались такие ученые, как А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Х. Хекхаузен и др.

По мнению А. Н. Леонтьева, мотив — материальный или идеальный предмет, который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок и ради которого они осуществляются. Источником побудительной силы мотива выступают потребности. Деятельность всегда имеет мотив. При этом она может иметь один или несколько мотивов. Осознанный или неосознанный выбор мотива в данной ситуации — это выбор направленности деятельности, определяемый актуальными потребностями, а также возможностями и ограничениями, заложенными в ситуации. Помимо функции побуждения и направления деятельности, мотив выполняет также смыслообразующую функцию, сообщая определенный личностный смысл целям, структурным единицам деятельности, а также обстоятельствам, способствующим или препятствующим реализации мотива [1, с. 144—154].

Исследователь Х. Хекхаузен отмечает, что мотивы формируются в процессе индивидуального развития как относительно устойчивые диспозиции. Люди различаются по индивидуальным проявлениям (характеру и силе) тех или иных мотивов. Мотив остается действенным, т. е. участвует в мотивации до тех пор, пока либо не будет достигнуто целевое состояние соответствующего отношения «индивид-среда», либо индивид к нему не приблизится, насколько позволят условия ситуации, либо целевое состояние не перестанет угрожающе отдаляться, либо изменившиеся условия ситуации не сделают другой мотив более насущным, в результате чего последний активизируется и станет доминирующим. Действие, как и мотив, нередко прерывается до достижения желаемого состояния или распадается на разбросанные во времени части; в последнем случае оно обычно спустя определенное время возобновляется. Побуждение к действию определенным мотивом обозначается как мотивация. Мотивация — это процесс выбора между различными возможными действиями, процесс, регулирующий, направляющий действие на достижение специфических для данного мотива целевых состояний и поддерживающий эту направленность. Мотивация не является единым процессом, равномерно от начала до конца пронизывающим поведенческий акт. Она складывается из разнородных процессов, осуществляющих функцию саморегуляции на отдельных фазах поведенческого акта, прежде всего до и после выполнения действия. От мотивации зависит, как и в каком направлении будут

использованы различные функциональные способности [6, с. 38—42]. Психологи выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию. При этом важно, чтобы внешние факторы в процессе мотивации трансформировались во внутренние, поскольку обстоятельства, условия, ситуации приобретают значение для мотивации только тогда, когда становятся личностно значимыми для человека.

Важной особенностью мотивации человека является двуmodalное, положительно-отрицательное ее строение. При положительной мотивации у человека возникает побуждение к непосредственной реализации потребности. Отрицательная мотивация, напротив, выступает как самозапрет, тормозящий побуждения к реализации потребности. Выделяют регрессивный и прогрессивный мотивационный профиль личности. Прогрессивный мотивационный профиль характеризуется заметным превышением общего уровня развивающих мотивов над уровнем мотивов поддержания. Регрессивный профиль противоположен предыдущему и характерен превышением общего уровня мотивов поддержания над развивающими мотивами. Ученые в области психологии выделяют различные формы организации мотивационного процесса. К прямым неимперативным формам организации мотивационного процесса относятся просьба, предложение (совет), убеждение. К прямым императивным формам организации мотивационного процесса — приказ, требование, принуждение. Ученые выделяют также мотивацию, вызванную привлекательностью объекта, которая связана с такими механизмами воздействия, как заражение и подражание. Совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций, составляет направленность личности. Направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека. Направленность — это то, к чему личность стремится. Направленность включает в себя два момента: предметное содержание и напряжение, которое при этом возникает. Она выражается в многообразных тенденциях, которые служат источником многообразной и разносторонней деятельности. В процессе этой деятельности мотивы, из которых она исходит, изменяются, перестраиваются и обогащаются новым содержанием [5, с. 532—534]. Психологами выделяются следующие виды направленности личности: направленность на се-

бя, на общение, на дело. При высоком уровне эти направленности становятся тремя основными ориентирами направленности личности — рост и развитие, личная жизнь, дело и бизнес. Тот, у кого направленность личности — личная жизнь, при развитии личности обычно выбирает специализацию «Отношения с людьми»; тот, у кого направленность на рост и развитие, обычно увлечен самоактуализацией. Тот, кто направлен на дело и бизнес, затрачивает свою личность на деловую успешность.

Понятие самоактуализации широко представлено в гуманистической психологии. Самоактуализация как вершина развития, по К. Роджерсу, — процесс движения по пути, который выбирает человеческий организм, когда он внутренне свободен развиваться в любом направлении. Обычно это сопровождается возрастающей открытостью к опыту, стремлением жить настоящим, доверием к своему организму, то есть высоким уровнем душевного здоровья. Самоактуализация связывается К. Роджерсом с высоким душевным здоровьем и личностным благополучием [4, с. 187—201]. Самоактуализация, по А. Маслоу, — это достижение наивысшего уровня естественного личностного роста, а именно: личностная зрелость, максимальная выраженность психологического здоровья личности, ее высокая психологическая культура, достаточная образованность и социальность. Ученый отмечает, что все без исключения самоактуализирующиеся индивиды «снабжаются» прочной основой для формирования жизненных ценностей благодаря своей внутренней динамике. Та же внутренняя динамика ответственна за ряд других универсальных особенностей таких индивидов, в частности: налаженное взаимодействие с реальностью, осуществление родства с другими людьми, удовлетворенность базовых потребностей, специфическое отношение к целям и средствам. Самоактуализирующиеся люди гораздо больше внимания уделяют целям. Они склонны ценить сам процесс пути к достижению цели. Так, А. Маслоу подчеркивает, что избытие нравственных проблем и моральных вопросов вызвано недостатком жизнелюбия, обусловленного отсутствием базового принятия действительности, или же выступает прямым следствием присущей нам базовой неудовлетворенности [2, с. 209—211].

## **Организация исследования**

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме мотивов и мотивации личности показывает, что в ней достаточно полно освещены различные подходы к ее решению, виды мотивов и потребностей, формы организации мотивационного процесса, развитие мотивационной сферы личности на разных этапах онтогенеза. Однако проблема мотивов и мотивации личности будущих педагогов исследована не до конца. Целью нашего исследования было выявление особенностей мотивационной сферы личности студентов IV курса Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка, будущих социальных педагогов и психологов. В исследовании принимало участие 40 человек. В процессе исследования нами использовался метод тестов и метод математической обработки данных. Применялись следующие методики: тест «Мотивационный профиль личности» В. Э. Мильмана, направленный на определение мотивационной структуры личности, и «Ориентировочная анкета» В. Смекала, М. Кучеры, предназначенная для выявления направленности личности.

На первом этапе исследования нами были выявлены особенности мотивационного профиля личности студентов. Для большинства студентов IV курса характерен регрессивный мотивационный профиль личности. Различия между студентами, имеющими регрессивный мотивационный профиль, и студентами, для которых характерен прогрессивный мотивационный профиль, статистически значимые ( $P < 0,01$ ). Преобладающей мотивацией студентов с регрессивным мотивационным профилем является мотивация поддержания жизнеобеспечения, комфорта, социального статуса. Возможно, это объясняется спецификой современной жизни в условиях рыночной экономики. Только 18% студентов свойственен прогрессивный мотивационный профиль. Для этой группы студентов преобладающей является следующая мотивация: общая активность, творческая активность и общественная полезность.

В процессе исследования нами была также изучена направленность личности студентов IV курса. Для большинства студентов (65%) характерна направленность на себя. Личная направленность создается преобладанием мотивов собственного благополучия, стремлением к личному первенству, престижу. Такие люди чаще всего бывают заняты сами собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагируют на потребности людей вокруг себя. Учеба или работа для них является средством выражения собственного

«Я», привлечения внимания окружающих к своей персоне, средством самоутверждения. Перечисленные недостатки, тем не менее, не мешают таким людям добиваться серьезных успехов в индивидуальных видах спортивных единоборств, в творчестве. Значительно меньшее количество будущих специалистов (35%) имеют коллективистскую направленность (на взаимоотношения). Направленность на взаимоотношения имеет место тогда, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе (учебе). Такой человек проявляет интерес к совместной деятельности, хотя может и не способствовать успешному выполнению задания. Преобладание мотивов взаимодействия с другими людьми с позиции моральных норм является одним из положительных мотивов в оценке человека в обществе. Поступки этого человека отличаются стремлением сохранять хорошие дружеские отношения, постоянно общаться, быть включенным в коллективную деятельность, стремлением понять другого человека, своеобразным настроением на других, а не на себя. В процессе исследования было выявлено отсутствие студентов с ярко выраженной деловой направленностью (на задачу).

Данные, полученные с помощью методики «Мотивационный профиль личности» В. Э. Мильмана, близки к результатам, полученным с помощью методики «Ориентировочная анкета» В. Смекала, М. Кучеры. Направленность на себя тесно коррелирует с мотивами поддержания жизнеобеспечения, комфорта, социального статуса. В процессе исследования было установлено, что для ряда студентов с прогрессивным мотивационным профилем преобладающей является направленность на взаимоотношения. Прогрессивный профиль личности является наиболее оптимальным для развития человека, поскольку он связан с развитием творческой активности, общественной полезности, самоактуализации личности в целом. Данный профиль личности лежит в основе высокого уровня развития психологической культуры будущих педагогов. Как справедливо отмечают Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, педагога с высоким уровнем развития профессиональной психологической культуры отличает адекватное профессиональное самопознание, стремление к самосовершенствованию в области профессионального и личностного развития [3, с. 92].

## **Вывод**

Изучение мотивации личности имеет большое значение для понимания становления психологической культуры будущих специалистов. Важную роль при этом играет учет специфических особенностей мотивов и мотивации личности. Исследования ученых показывают, что мотив — сложное психологическое образование, которое должен построить сам субъект, поэтому в процессе воспитания сформировать мотивы достаточно сложно, однако важно способствовать процессу развития мотивов. Психолог А. Н. Леонтьев справедливо отмечал, что «личность не может развиваться в рамках потребления, ее развитие необходимо предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ» [1, с. 171].

### Список источников

1. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл, 2004. — 345 с.
2. *Маслоу, А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2010. — 352 с.
3. Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения : пособие для педагогов и педагогов-психологов дошкол. учреждений / Е. Л. Гутковская [и др.] ; под ред. Е. А. Панько. — Минск : Университетское, 2002. — 207 с.
4. *Роджерс, К.* Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. — 416 с.
5. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2010. — 713 с.
6. *Хекхаузен, Х.* Мотивация и деятельность : учеб. пособие для вузов / Х. Хекхаузен. — СПб. : Питер, 2003. — 860 с.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2011.

*А. М. Гадилія*  
*Белорусский государственный педагогический*  
*университет им. М. Танка,*  
*г. Минск, Республика Беларусь*

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА



**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема современной педагогической психологии: становление эмоциональной культуры педагога. Показано, что знание закономерностей протекания эмоциональных процессов и смены эмоциональных состояний, владение умениями целенаправленного их изменения с учетом динамики процесса обучения, изменение ценностного отношения к эмоциям, понимание их действенной и позитивной роли в жизни является важным моментом в формировании культуры эмоций учителя. Делается акцент на необходимости определения комплекса психолого-педагогических условий, способствующих развитию эмоциональной культуры будущего учителя в рамках образовательного процесса учреждения высшего образования.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, психологическая культура, эмоциональная культура, выражение эмоций, распознавание эмоций, понимание эмоций, осознание эмоций, саморегуляция эмоциональных состояний.

## **Введение**

Профессиональное становление педагога является одной из актуальных проблем высшего образования. Сегодня общество ставит перед школой задачи, реализовать которые может гуманная, внутренне богатая, творческая личность. Предъявляются особые требования к нравственным, интеллектуальным, коммуникативным и эмоциональным качествам будущего учителя. Остро дискутируются вопросы о том, какие же компоненты педагогической деятельности являются наиболее важными и какими должны быть содержание и условия обучения, чтобы они стали действенными в структуре профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы по психологии личности учителя показывает, что среди качеств, определяющих продуктивность педагогической деятельности, чаще других отмечаются эмоциональность (А. О. Прохоров, Т. Г. Сырицо, В. П. Трусов и др.), общительность (Н. В. Кузьмина и др.), эмпатия (В. Н. Козиев, А. Э. Штейнмец и др.). Современная школа испытывает насущную потребность в гуманистически ориентированном учителе с развитой эмоциональной сферой. В образовательной практике возникла актуальная потребность рассмотреть противоречие между запросом школы на учителей с развитой эмоциональной культурой и недостаточной разработанностью целостной системы психолого-педагогических условий ее развития в системе профессионального образования в учреждении высшего образования.

В связи с этим, задачей современной педагогической теории и практики является определение условий эмоционально насыщен-

ного обучения и воспитания, исследование становления закономерностей эмоциональной сферы педагога и ученика. Ее решение позволит значительно оптимизировать учебно-воспитательный процесс, поскольку эмоциональный компонент является важным и действенным в структуре педагогической деятельности и достаточно мало представленным в психологических исследованиях. По нашему мнению, он включает в себя как особенности эмоциональной сферы самого педагога, так и его умение работать с эмоциональными проявлениями учеников и максимально использовать имеющиеся формы и средства работы для развития их эмоциональной сферы.

### **Основная часть**

Исследования, направленные на определение значимости профессиональных качеств педагога в их деятельности показали, что наблюдается профессиональная поляризация рационального и эмоционального, с явным преимуществом первого компонента [3]. При этом следует отметить, что эмоциональное развитие учащихся во многом зависит от представленности и развития эмоциональной составляющей в структуре личности самого педагога. Как показывает школьная практика, понять мир эмоций ребенка может лишь педагог, который умеет устанавливать прочные эмоциональные контакты с детьми, их родителями, активно, выразительно проявляет свои чувства, умеет быть непосредственным, то есть обладает тем уровнем эмоциональной культуры, который позволяет решать актуальные проблемы не только в профессиональной деятельности, но и жизнедеятельности в целом. Влияя на другие сферы личности, эмоциональная культура учителя способствует развитию ребенка в целом. Отрицательно окрашенные эмоциональные состояния педагогов снижают эффективность обучения и воспитания, повышают вероятность возникновения конфликтных ситуаций.

Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии личности. Педагогический процесс предполагает учет особенностей и закономерностей ее формирования, а также тех факторов, которые лежат в основе индивидуальных проявлений эмоциональности личности. Никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны различать собственные эмоции и эмоции других людей, понимать их значение, управлять ими. Распознавание эмоций представляет собой сложный

процесс, требующий определенного опыта, знаний, уровня развития. Следует также отметить, что эффективность педагогической деятельности во многом определяется способностью понимания собственного внутреннего мира учителем. При этом способность осознания эмоций не дана человеку изначально. Она вырабатывается в процессе развития. Собственно осознание эмоций заключается в знании о своем состоянии, выраженное в словесных категориях. Оно происходит в процессе повседневного жизненного опыта и является чрезвычайно важным для развития конгруэнтности и личностного роста. Как указывает Я. Рейковский, умение выразить свое состояние соответствующими словесными категориями лежит в основе не только контроля над эмоциями, но и позволяет предвидеть их развитие. Характерной особенностью словесной репрезентации эмоций является умение включать полученные знания об эмоциональной жизни человека в систему информации о себе, о других, упорядоченную и организованную соответственно социально выработанной и усвоенной индивидом системе значений [2].

Важным для учителя является овладение умением работать с эмоциональными проявлениями своих учеников как с особым содержанием. Демонстрация учителем уважительного отношения к чувствам и переживаниям учеников свидетельствует о признании их способности к конструктивной деятельности. Отрицательное влияние педагога на своих воспитанников, реализующееся в процессе педагогической деятельности, определяется недостатком любви и интереса к детям, незнанием их психологии, психоэмоциональными перегрузками, испытываемыми на работе. Положительное, комфортное общение на уроке возможно при грамотном владении учителем способами внешнего выражения своих чувств, богатстве его внутреннего мира. Если учитель умеет радоваться успехам учеников, не оставаться равнодушным к их проблемам и помогает им добиваться успеха, то ребенок через механизм социального научения сможет чувствовать себя более радостно и успешно. Знание учителем закономерностей протекания эмоциональных процессов и смены эмоциональных состояний, владение умениями и навыками целенаправленного их изменения с учетом динамики процесса обучения, изменение ценностного отношения к эмоциям, понимание их действенной и позитивной роли в жизни человека является важным моментом в формировании культуры эмоций.

Следует указать и на то, что снижение эффективности профессиональной деятельности учителя находится в тесной связи с испытываемыми им психоэмоциональными перегрузками, обусловленными самой спецификой педагогической деятельности. Поэтому важным является не только знание и развитие учителем эмоционального мира учеников, но и владение определенными методами и приемами психической саморегуляции собственных состояний и свойств, что позволяет делать его деятельность более продуктивной. Подлинная психологическая культура человека проявляется не столько в том, что он владеет приемами саморегуляции, сколько в способности использовать эти приемы для достижения психологических состояний, которые в наибольшей степени соответствуют нормам поведения и взаимоотношений с другими людьми.

По мнению Р. В. Овчаровой, педагогу гораздо сложнее разобратся в своих личностных проблемах и справиться с ними, чем совершенствоваться в той или иной профессиональной области. Традиционное невнимание к личности самого учителя, миф об идеальном учителе, постоянная демонстрация в лице учителя «сильного» типа личности привели педагога к закрытости, неискренности и другим способам защитного и компенсаторного поведения. Высокие энергетические затраты профессии сами по себе плюс заботы о поддержании культивируемого имиджа приводят к высокому нервно-психическому напряжению [1, с. 397]. Профессиональный долг обязывает демонстрировать окружающим образцы этики поведения, опираясь на эмоциональную устойчивость, эмпатию. Учитель должен постоянно помнить, что его поведение, эмоциональное состояние оказывают влияние как на самочувствие школьников, так и на их личностное и интеллектуальное развитие. Овладение умением произвольной психической саморегуляции позволяет предупреждать возникновение эмоциональной напряженности, а также дает учителю возможность более активно влиять на учебный процесс.

Во многих исследованиях зарубежных и отечественных ученых обращается внимание на тот факт, что эмоциональную культуру, как и любую другую культуру, следует формировать и воспитывать. Эмоциональная культура отражает уровень профессионального мастерства, эмоциональную зрелость личности и влияет на имидж педагога. Эмоциональная культура включает в себя следующие содержательно-структурные компоненты: богатство и разнообразие эмоцио-

нальной сферы личности; аксиологический компонент, который состоит в принятии учителем ценности эмоциональных состояний и проявлений человека и в ориентированности педагога на создание условий для полноценной жизни школьника; когнитивный компонент, предполагающий наличие у педагога знаний об эмоциональных аспектах педагогического процесса, способах регулирования своего эмоционального состояния, особенностях эмоциональной жизни школьника и самом феномене эмоций; действенно-практический компонент, который подразумевает наличие у учителя способности к адекватной перцепции и интерпретации эмоциональных проявлений школьника, умений регулировать собственные эмоциональные состояния и проявления, устанавливать эмоциональный контакт с детьми, оптимально насыщать эмоциями педагогический процесс и влиять на эмоциональный фон педагогического взаимодействия.

Опираясь на положение Г. А. Ястребовой о том, что эмоциональная культура педагога представляет собой целостное личностное образование, представленное богатством эмоционального опыта, владением системой механизмов управления собственными эмоциональными состояниями и эмоциональным откликом учащихся, педагогической целесообразностью проявления эмоций, стремлением к совершенствованию эмоционального опыта на основе рефлексии, мы полагаем, что работа по развитию эмоциональной культуры будущих педагогов должна строиться на основе комплекса психолого-педагогических условий [4, с. 64].

## **Выводы**

Таким образом, становление эмоциональной культуры будущего педагога предполагает целенаправленную работу по овладению средствами и приемами познания внутреннего мира ученика и умение работать с эмоциональными проявлениями обучаемых, что во многом определяется степенью развития эмоциональной сферы самого педагога. Формирование эмоционального компонента педагогической деятельности предполагает создание условий для эмоционально насыщенного обучения. Эмоционально богатый учитель, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств в общении с учениками, повышает эффективность и притягательность учебного процесса.

## **Список источников**

1. *Овчарова, Р. В.* Технологии практического психолога в образовании / Р. В. Овчарова. — М. : ТЦ Сфера, 2001. — 448 с.
2. *Рейковский, Я.* Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. — М. : Прогресс, 1979. — 392 с.
3. *Рогов, Е. И.* Личность учителя : теория и практика / Е. И. Рогов. — Ростов-н/Д : Феникс, 1996. — 512 с.
4. *Ястребова, Г. А.* Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. А. Ястребова. — Волгоград : [б. и.], 1998. — 192 л.

Материал поступил в редколлегию 28.01.2011.

*А. И. Гинайло, А. В. Северин*  
*Брестский государственный*  
*университет им. А. С. Пушкина,*  
*г. Брест, Республика Беларусь*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ НАРУШЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема профессиональной дезадаптации личности, проводится анализ понятий «адаптация» и «дезадаптация», основных подходов, факторов и проявлений дезадаптации, методов ее диагностики и коррекции.

**Ключевые слова:** профессиональная адаптация, профессиональная дезадаптация, методы диагностики и коррекции профдезадаптации.

### **Введение**

В настоящее время с появлением новых профессий и специальностей, обострением ситуации на рынке труда, заметно повышаются требования к личностным качествам работника и к успешности выполнения им профессиональной деятельности. Все это приводит к тому, что проблема профессиональной адаптации и дезадаптации личности не теряет своей актуальности и приобретает доминантное значение при изучении процессов социализации (как характеристика вхождения личности в общество) и профессионализации личности (как характеристика вхождения личности в профессию).

В связи с этим в статье проанализирована проблема профессиональной дезадаптации личности. Для этого были рассмотрены определения и соотношение понятий «адаптация» и «дезадапта-

ция», основные подходы к их пониманию, факторы и проявления, методы диагностики и профилактики, коррекции профессиональной дезадаптации личности.

## Основная часть

Адаптация определяется как приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. Понятие «адаптация» возникло в XIX веке и использовалось вначале главным образом в биологии. Затем это понятие стали применять не только к различным сторонам жизнедеятельности организма, но и к личности человека и даже коллективному поведению. Если адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения в освоении предмета деятельности, вплоть до нарушений ее регуляции [2, с. 12-13].

В психолого-педагогической литературе выделяют несколько видов адаптации: биологическую, социальную, психологическую, профессиональную и др. Профессиональная адаптация выступает как специфический вид адаптации личности, который выражается в «активном приспособлении личности к производству, условиям рынка труда, особенностям конкретной деятельности, новому социальному окружению, трудовому или учебному коллективу» [3, с. 17]. Профессиональная адаптация рассматривается как процесс становления (восстановления) и поддержания динамического равновесия в системе «субъект труда — профессиональная среда» [4, с. 155].

Дезадаптация — психическое состояние, возникающее в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса человека требованиям новой социальной ситуации. Различают (в зависимости от природы, характера и степени проявления) патогенную, психическую, социальную дезадаптацию работников. Дезадаптация патогенная — психические состояния, вызванные функционально-органическими поражениями центральной нервной системы. Дезадаптация психическая — психические состояния, связанные с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями личности. Дезадаптация социальная — нарушение норм морали и права, деформация системы внутренней регуляции, ценностных ориентаций, социальных установок.

Согласно Л. Д. Столяренко, «дезадаптация — всегда психосоматическая (души и тела) и протекает в трех формах: невроты, агрессия и психосоматические заболевания и нарушения поведения» [9, с. 378].

Проблема соотношения адаптации и дезадаптации состоит в том, что эти два процесса выступают как две стороны одной медали, вхождения человека в профессию и профессии в человека [4; 5; 8].



Трудность состоит в разграничении ситуаций адаптации и дезадаптации, в определении этих двух понятий (адаптация и дезадаптация понимаются как потенциальный ресурс, процесс, состояние, свойство личности, результат, определенный продукт, показатель успешности или неуспешности процесса социализации или профессионализации личности).

Адаптация и дезадаптация могут иметь три вектора направленности: внешняя адаптация или внешняя дезадаптация (личность приспосабливается или не приспосабливается к внешним, объективным проблемным ситуациям) и внутренняя адаптация или дезадаптация (приспособление или неприспособление к содержанию профессиональной деятельности, задачам профессии), смешанная адаптация или дезадаптация [8].

Кроме того, ученые выделяют и такие понятия, как переадаптация, реадаптация, личностный адаптационный потенциал. Переадаптация — адаптация в новой среде сопровождается пересмотром и частичным или полным отказом от норм, ценностей, способов поведения, социальных ролей, а также от некоторых адаптивных механизмов, их комплексов и стратегий. Реадаптация — переход в предыдущие условия жизни (с военной на мирную службу). Личностный адаптационный потенциал — ценность работника в профессиональном и личностном плане, ресурсы работника по выполнению определенной профессиональной деятельности, его профессионально важные качества [7; 8; 10].

Особенности факторов, влияющих на появление дезадаптации личности, зависят во многом от специфики профессиональной деятельности, от условий труда, от стиля руководства, от индивидуальных особенностей работников и др. При этом одни из этих факторов могут носить объективный характер, а другие факторы — субъективный.

К объективным факторам появления дезадаптации работника Г. С. Никифоров относит следующие: 1) возраст (работники в возрасте с трудом адаптируются к профессиональной деятельности, профессиональным задачам; у молодежи — нехватка профессионального опыта и гибкости, способности идти на компромисс); 2) пол (мужчинам сложнее адаптироваться к условиям работы; женщинам — к содержанию выполняемой работы); 3) индивидуальные особенности (труднее адаптируются работники со слабым типом нервной системы, с недостатком мотивации, самостоятельности, склонности к сотрудничеству, самоконтроля; а также с неадекватной самооценкой своих способностей, повышенной тревожностью, эмоциональной неустойчивостью) [4; 6].

Только учет объективных и субъективных факторов появления дезадаптации помогает понять причины и возможные способы помощи дезадаптированному работнику. Ученые выделяют три основных подхода к пониманию проблемы дезадаптации: медицинский, социально-психологический и онтогенетический. В рамках этих основных подходов рассматриваются проблемы дезадаптации личности работника, проблемы дезадаптации профессиональной деятельности, проблемы дезадаптации личности работника к профессии, к социуму. Так, медицинский подход трактует понятие дезадаптации как негативные изменения в организме и личности работника, обусловленные его профессиональной деятельностью. Критериями оценки дезадаптации являются понятия «норма» и «патология». Дезадаптация выступает как промежуточное состояние здоровья между нормой и патологией, как показатель склонности работника к появлению пограничных нервно-психических нарушений.

Согласно социально-психологическому подходу, дезадаптация рассматривается как процесс нарушения равновесия и взаимодействия личности работника и профессии, социума в процессе выполнения им профессиональной деятельности. Такая дезадаптация приводит к появлению необоснованной конфликтности, к снижению качества выполнения профессиональной деятельности, к редукции личностного и профессионального развития работника, появлению эмоционального дискомфорта в отношении себя и профессии.

В рамках онтогенетического подхода появление дезадаптации связано с кризисами в личностном и профессиональном развитии, с нерешением проблем в переломные и кризисные моменты жизни человека, когда происходит резкое изменение его «ситуации социального развития», его жизненных планов, статуса, дальнейших перспектив для личностного и профессионального развития.

Проявления профдезадаптации разнообразны. Только своевременная их диагностика и профилактико-коррекционная работа могут помочь в личностном и профессиональном становлении работника, в обеспечении успешности его профадаптации, снижении риска появления склонности работника к профдезадаптации [1; 3; 7; 10].

К методам диагностики профдезадаптации относят опросники, карты наблюдения, интервью, производственную социометрию, проективные методики и др. Формы применения этих методов могут быть как индивидуальными (по запросу конкретного работника

или по настоянию руководителя), так и групповыми (с рабочей бригадой или с группой работников «группы риска»).

Особую группу составляют методы профилактики и коррекции профессиональной дезадаптации личности. К ним относят профориентационные мероприятия; мероприятия по ознакомлению работников с нормативными документами по правам и обязанностям работников и руководителя предприятия; тренинги; переподготовку и переадаптацию работников; мониторинг по оздоровлению труда и досуга работников; материальное и моральное стимулирование работников; мероприятия по обеспечению непрерывного профессионального сопровождения и поддержки работника с начала труда, во время и после завершения профессиональной деятельности; мероприятия по профилактике возникновения и разрешению производственных конфликтов, профессионального стресса и др.

### **Заключение**

Таким образом, в данной статье нами была проанализирована проблема профдезадаптации личности. Анализ научных взглядов авторов указал на необходимость дальнейшего пристального внимания к данной проблеме, так как не существует четкого определения понятий «адаптация» и «дезадаптация», нет единых критериев оценки адаптированности и дезадаптированности личности работника и др. Заслуживает внимания позиция Г. С. Никифорова, который считает, что процесс профадаптации должен осуществляться непрерывно (до вхождения в профессию, во время ее освоения и работы, и после выхода из профессии). Действительно, профилактика возникновения профдезадаптации личности работника связана с целым рядом мероприятий, главной задачей которых выступает организация эффективного и взаимоприемлемого взаимодействия личности с профессией, чтобы работники не испытывали страха перед профессией, но и не давали в обиду свое «Я», стремились к личностному и профессиональному росту. Поэтому успешная, своевременная профадаптация — залог сохранения здоровья работника и показатель успешности его профессиональной деятельности.

Проблема профессиональной дезадаптации представляет собой важную область научных исследований, находящуюся на стыке различных отраслей знания, приобретающих в современных условиях важное и перспективное значение для психологической науки.

## Список источников

1. *Абрамова, Г. С.* Психология в медицине / Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдциц. — М. : Кафедра-М, 1998. — 276 с.
2. *Дьяченко, М. И.* Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Харвест; М. : АСТ, 2001. — 576 с.
3. *Кухарчук, А. М.* Человек и его профессия / А. М. Кухарчук, В. В. Лях, А. Б. Широкова. — Минск : Современное слово, 2006. — 544 с.
4. *Никифоров, Г. С.* Психология здоровья / Г. С. Никифоров. — СПб. : Речь, 2002. — 256 с.
5. Психология : учебник для гуманитарных вузов / под ред. В. Н. Дружинина. — СПб. : Питер, 2006. — 656 с.
6. Психология профессионального здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. — СПб. : Речь, 2006. — 480 с.
7. Психология труда / под ред. А. В. Карпова. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. — 350 с.
8. *Сластенин, В. А.* Психология и педагогика / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. — М. : Академия, 2001. — 480 с.
9. *Столяренко, Л. Д.* Основы психологии / Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 1999. — 672 с.
10. *Толочек, В. А.* Современная психология труда / В. А. Толочек. — СПб. : Питер, 2006. — 479 с.

Материал поступил в редколлегию 31.01.2011.

***О. В. Гордиюк***

*Белорусский государственный педагогический  
университет им. М. Танка,  
г. Минск, Республика Беларусь*

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается взаимосвязь профессиональной ментальности и психологической культуры студентов, будущих психологов. Акцентируется внимание на студенчестве как наиболее активной части молодежи и на роли преподавателя учреждения высшего образования, транслирующего профессиональную ментальность в ходе учебно-воспитательного процесса в университете.

**Ключевые слова:** профессиональная ментальность, психологическая культура студентов.

## **Введение**

Студенчество — это социальная группа, являющаяся стратегическим ресурсом Республики Беларусь и в значительной степени определяющая будущее нашей страны. Студенческая молодежь по сравнению с другими социальными и возрастными группами имеет ряд положительных особенностей. Это и лучшая адаптация в современных условиях жизни, гибкость, нестандартность мышления, и способность к переработке большого объема информации, и повышенная социальная активность, стремление овладеть новыми социальными ролями, усвоить новые формы поведения.

Студенчество как одну из наиболее активных групп молодежи отличает два важных обстоятельства: во-первых, студенчество специфично по своему составу, так как объединяет представителей разных слоев общества; во-вторых, студенты являются резервом специалистов, интеллигенции, и, в силу своего положения, они нуждаются в более высоком уровне социально-психологической культуры, необходимой для успешной работы в качестве профессионалов и руководителей в различных слоях общества.

Обучение в университете помогает в полной мере реализовать свои возможности, так как цель и предмет обучения — сам человек, его самоактуализация, саморазвитие, востребованность личности. Особое значение имеет формирование индивидуальности личности.

Система высшего образования призвана подготовить специалиста, который смог бы соединить в себе профессиональную и личностную культуру. Их реальная взаимосвязь как постоянно действующий фактор развития личности в значительной степени зависит от качества учебно-воспитательного процесса в университете.

В становлении духовных и профессиональных качеств студентов особая роль принадлежит преподавателю, формирующему интеллектуальный потенциал общества. Чем выше профессионально-творческий, духовный уровень ученого-педагога, тем благоприятнее условия для развития духовности студентов, совершенствования их учебной и профессиональной подготовки, тем больше способов для их самореализации. Деятельность педагога — неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса учреждения высшего образования, оказывающего существенное влияние на его микросреду, развитие и воспитание личности студента.

## Основная часть

В данном контексте представляет интерес процесс трансляции профессиональной ментальности преподавателем университета как специалиста и принятия, ретрансляции усвоенного менталитета студентом как будущим специалистом. Профессиональная ментализация — длительный процесс формирования у будущего специалиста специфичного, свойственного преимущественно представителям определенной профессии отношения к миру. Это процесс, предполагающий изменение восприятия, мышления и поведения в ходе профессионального становления и в результате включенности в профессиональную деятельность.

«Естественная» профессиональная ментализация протекает непосредственно в деятельности и в рамках профессиональной группы. «Допрофессиональная» ментализация — преимущественно односторонний процесс воздействия преподавателя на студента.

Нравственная зрелость преподавателя, его профессиональная научная эрудиция, высокий уровень психолого-педагогической культуры, коммуникативные качества (контактность, общительность, отзывчивость, доброжелательность т. п.), аутентичность профессионального поведения (естественность проявления у педагога профессионально ценных качеств, ожидаемых впоследствии у студентов), умение осуществить лично-ориентированный подход к студентам (максимальная активизация личностной позиции студента в ходе общения) создают оптимальные условия для формирования профессиональных свойств будущего специалиста, обеспечивают зрелость его нравственных качеств, повышают общий теоретический уровень, делают студентов психологически готовыми к проявлению резервных качеств в профессионально-проблемных ситуациях, повышают эффективность их профессионального общения, способствуют естественному проявлению профессионально ценных качеств и максимально активизируют профессиональную подготовку.

Профессиональный менталитет и профессиональная культура — понятия взаимосвязанные. Профессиональный менталитет, как все ментально усвоенное человеком, малоосознаваем, так как он стереотипен для группы людей, а, следовательно, органичен и гармоничен. Его имплицитность, стереотипность, позитивное эмоционально-оценочное отношение к деятельности и к себе в рамках этой деятельности являются основанием для формирования высшего уровня профес-

сиональной картины мира — профессиональной культуры, носителем и транслятором которой для студентов выступает преподаватель.

Среди ментально-профессиональных составляющих, демонстрируемых преподавателем в ходе педагогического процесса, выделяют практические знания, имплицитные правила, профессиональные стереотипы поведения. Показателем соответствия деятельности профессионала являются практические знания, в кодекс чести входят имплицитные правила, вырабатываемые профессиональным сообществом и неуклонно им выполняемые. Профессиональные стереотипы поведения позволяют выделять представитель той или иной профессии из числа других представителей.

Психолог — это профессия, субъектом и объектом деятельности которой является человек. Поэтому особую значимость для будущего специалиста имеет органичное переплетение и естественное выражение в стиле деятельности профессионального менталитета и профессиональной культуры. Это требует создания содержательного образовательного пространства, насыщенного многовариативными ситуациями профессиональных и социальных отношений, расширяющими имплицитную профессиональную картину будущего специалиста до безграничных возможностей высококультурного профессионала.

Важной составляющей профессиональной культуры психолога является психологическая культура. Психологическая культура — многогранное и многофункциональное образование. Выделяют системные критерии, характеризующие психологическую культуру личности в целом (психологическая информированность; конструктивная деятельность в межличностном пространстве; деятельность по саморегуляции во внутриличностном пространстве; рефлексивная деятельность; позитивная «Я-концепция» в целом) и функциональные, характеризующие ее компоненты (психологическая готовность к самопознанию; глубина, системность психологических знаний; способность к переносу психологических знаний в ситуации психологической деятельности; гибкость поведения в отношениях с окружающими; адекватный выбор способов саморегуляции; навыки наблюдения, самоанализа, самооценки; способность влиять на людей и противостоять влиянию) [2, с. 8].

Психологическая культура тесно взаимосвязана с таким понятием, как «психологическая модель специалиста», под которой подразумевают образец специалиста с высшим образова-

ем, основанный на изучении особенностей личности и структуры деятельности лиц, успешно работающих после окончания учреждения высшего образования. Чем ближе к окончанию университета находится студент, тем ближе к модельным должны быть его личностные качества, знания, умения и навыки. Выделяют четыре уровня психологической модели специалиста:

– *уровень отношений*. Задача высшей школы — формирование знаний и умений, необходимых специалисту для понимания других людей, совместной работы с ними, самоуправления отношений с коллегами;

– *уровень поведения*. Предполагается наличие научных знаний о структуре личности, умение понимать свои сильные и слабые стороны, учитывать их как во взаимоотношениях с другими людьми, так и в своей деятельности;

– *уровень деятельности*. В его основе — структура профессиональной деятельности, учебной деятельности и профессиональной подготовки;

– *уровень психических состояний*. Успешная деятельность специалиста зависит от оптимальной активности его личности. Низкая активность или слишком высокое психическое напряжение приводят к желаемому результату ценой больших затрат или потерь времени, энергии и информации. Специалисту необходимо умение точно оценивать свое состояние, настроение, степень психической напряженности при решении задач разной сложности, владеть приемами самоуправления [1, с. 209-210; 2].

## **Вывод**

Адекватное восприятие профессионально-ролевой модели поведения обеспечивает органичное переплетение профессионального менталитета и психологической культуры, что находит свое выражение в стиле деятельности. Поэтому одной из задач преподавателя университета является построение конструктивных отношений со студентами, будущими психологами таким образом, чтобы от педагога были приняты профессиональный язык, установки на значимые объекты деятельности, систематизированные базисные знания. Преподаватель высшей школы является носителем профессиональной ментальности и психологической культуры, транслируемых им в ходе осуществления педагогической деятельности.



## Список источников

1. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Народ. асвета, 1996. — 399 с.
2. Орлова, Л. В. Развитие психологической культуры школьника : учеб.-метод. пособие для студентов, изучающих психологию и практ. психологов школ / Л. В. Орлова ; под ред. Я. Л. Коломинского. — Мозырь : Белый ветер, 2000. — 144 с.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2011.

*И. В. Дубровина*

*Психологический институт  
Российской академии образования,  
г. Москва, Российская Федерация*

## ПСИХИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Аннотация.** Психологическая культура личности является результатом взаимодействия развития, обучения и воспитания человека. Поэтому в контекст ее рассмотрения входят психическое здоровье, психологическое здоровье и психологическое образование, которые при соблюдении определенных условий обеспечивают в своем единстве, взаимодействии и взаимообусловленности устойчивость здоровья школьников и создают основу для воспитания психологической культуры.

**Ключевые слова:** учащиеся, общеобразовательная школа, психическое здоровье, психологическое здоровье, психологическая грамотность, психологическая культура.

### Введение

Как известно, образование представляет собой единство обучения и воспитания человека, оно в значительной степени формирует культуру и нравственный уровень поколений, задавая ту или иную направленность их сознания, ценностей, поведения. Многие проблемы современной общественной жизни в своей основе имеют отсутствие культуры и, прежде всего, психологической культуры граждан. Определенную ответственность за то, что общественное сознание стало терять главное — понимание ценности человека, его жизни, что люди стали более эмоционально глухими, часто не понимают чужого горя, несет современная школа, где постоянно

снижается доля гуманитарных наук, которые помогают ученику осознать назначение человеческой жизни и деятельности, приобрести к культуре человеческих отношений.

И в настоящее время становится все более очевидным тот факт, что психология, обслуживая систему образования, не может оставаться в стороне от решения насущных социальных проблем, связанных с качеством воспроизводства нации, с состоянием общей и психологической культуры общества [1]. Психологическая неграмотность, низкая психологическая культура современного общества, отсутствие культуры отношений в том жизненном пространстве, в котором живут многие дети, создают условия, при которых ребенок нередко с момента рождения попадает в «зону риска» — риска не стать человеком. Ведь культурное развитие растущего человека, формирование его гуманистического мировоззрения предполагает его общение и взаимодействие с культурными людьми, которые ввели бы его в психологическую культуру человеческих отношений. Уровень психологической культуры общества можно рассматривать как зону ближайшего развития молодого поколения страны. В связи с этим, одна из важных задач практических психологов, работающих в системе образования, — поиск и реализация средств, способов влияния на общественное сознание в направлении ликвидации психологической неграмотности населения страны и возрождения психологической культуры общества.

При определении перспективных путей развития образовательных структур и программ целесообразно учитывать их соответствие общественным потребностям своего времени. Необходимость воспитания психологической культуры со школьных лет как раз и вытекает непосредственно из потребностей общественной жизни, отвечает интересам как всего современного общества, так и каждого из его граждан.

### **Основная часть**

Психологическая культура личности является существенной частью общей культуры. Психология вносит в общую культуру понимание уникальности, сложности и ценности человека как такового и его жизни. Одна из специфических особенностей психологической культуры состоит в том, что данностью признается индивидуально неповторимое в человеке. Без исходного представления о неповторимости, масштабности и ранимости внутреннего мира человека нельзя полноценно объяснить никакие психические проявления и реальное поведение людей.

Психологическая культура личности не формируется специально, формируются психолого-педагогические и социальные условия, при которых растущий человек просто не может не стать культурным. Психологическая культура является результатом глубинного взаимодействия развития, обучения и воспитания растущего человека. И поэтому в контекст ее рассмотрения входят такие феномены, как психическое здоровье, психологическое здоровье, психологическое образование. Недостаточное влияние психологической культуры на систему образования в значительной степени обуславливает опасность образовательной среды для психического и психологического здоровья школьников.

Рассмотрим подробнее феномены, полноценное развитие и взаимодействие которых составляют основу формирующейся психологической культуры растущего человека.

*Психическое здоровье.* Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения (далее — ВОЗ). Эксперты ВОЗ подчеркивают особую роль психического развития в здоровье ребенка и обращают внимание на то, что нарушения психического здоровья могут быть связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами и стрессами, которые воздействуют на детскую психику. Такие факторы нередко связаны с социальными условиями их жизни. Психическое здоровье детей рассматривается как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности. Особое внимание эксперты ВОЗ обратили на то, что именно в детстве проблемы психического здоровья имеют наиболее прямую связь с окружающей обстановкой, чем в другие возрастные периоды.

Основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие человека на всех этапах онтогенеза. Так, Л. С. Выготский доказал, что психическое развитие ребенка есть процесс его культурного развития, а условия культурного развития включают в себя не только овладение ребенком с помощью культурно заданных средств и действий с предметами отношениями с другими людьми, но и овладение, присвоение им культурно заданными средствами владения собой, своей психической деятельностью, своим

поведением. Только в результате всего этого развиваются собственно человеческие, высшие психические функции и формируется личность, происходит постепенная ее социализация и индивидуализация. Именно развитие высших психических функций обеспечивает психическое здоровье. Почему? В каждом возрастном периоде у ребенка возникают определенные потребности в деятельности, общении, познании, понимании и эмоциональном принятии мира. Незрелые психические функции не позволяют ребенку полноправно взаимодействовать с миром людей, культуры, природы, познавать, чувствовать и понимать этот мир. В результате фрустрации потребностей ребенка возникает психологический дискомфорт, который создает депривационную ситуацию и, как следствие этого, — нарушение психического здоровья (страхи, тревожность, психическое напряжение, комплексы, негативные переживания, неадекватные реакции и пр.). Фрустрация одной или нескольких детских потребностей лежит в основе так называемых школьных неврозов, проявляющихся в виде различных заболеваний психосоматического генеза (бронхиальные астмы, приступы рвоты, головные боли и т. п.). Все это тормозит, искажает позитивный путь психического развития и становления личности растущего человека, негативно влияет на его психическое здоровье.

Условия для здорового психического развития детей — это целостная медико-психолого-педагогическая система, включенная в образовательный, социальный и культурный контекст эпохи. Основной характеристикой такой системы является понятие социальной ситуации развития (Л. С. Выготский). Ее основу составляет переживание ребенком среды своего обитания и себя в этой среде. Если эти переживания позитивны, то среда обладает развивающим эффектом, и в ней возможны реализация и укрепление потенциального психического здоровья ребенка.

Психическое здоровье детей требует от взрослых постоянного анализа и в случае необходимости корректировки окружающей среды. Среда всегда имеет специфические особенности развивающей эффективности для каждого возрастного периода и для каждого конкретного ребенка, вступившего в этот период. Нарушения психического здоровья, а, следовательно, и необходимость в коррекционной работе возникают тогда, когда своевременно не реализуются возрастные и индивидуальные возможности развития ребенка, не создаются условия для формирования возрастных психо-

логических новообразований, не удовлетворяются социальные потребности в общении, личные потребности в уважении и любви окружающих людей и пр.

Зона ближайшего развития способностей и личности для каждого ребенка индивидуальна. Это осложняет деятельность педагогов, которые, сотрудничая с детьми, работают по стандартным программам, каждая из которых, даже самая инновационная, ориентируется на некую общую зону ближайшего развития ребенка определенного возраста. И не всякий ребенок в нее попадает: одни еще не готовы туда войти, другим там уже скучно, нечего делать. В зависимости от того, попадает или не попадает ребенок в свою зону ближайшего развития, находятся и результаты его обучения, и самочувствие, и его различные межличностные отношения — с одноклассниками, учителями, родителями. Интересно, что в случаях неважных учебных результатов в школе обычно «виноватым» бывает ребенок. А его «вина» нередко заключается лишь в том, что взрослые не определили пространство его сегодняшних возможностей, не поняли и не учли его самочувствия. Такой контекст неуспешности негативно влияет на психическое развитие, осложняет становление личности ребенка, не способствует укреплению его психического здоровья и требует активного внимания педагога-психолога.

Младший школьный возраст является сензитивным возрастным периодом для развития общих способностей ребенка. Ответственность за психическое развитие как основу психического здоровья ребенка лежит на взрослых: родителях, воспитателях, педагогах, психологах, которые должны уметь грамотно организовать жизнь, деятельность, общение и отношения ребенка, сообразуясь как с возрастными закономерностями, так и с индивидуальными особенностями развития. К сожалению, детям часто не хватает сочувствия, эмоционального тепла, доброты, интуитивного понимания их действий. В жизни многих детей отсутствует любовь как явление культуры, как тип нормальных отношений между людьми. А между тем ребенок приходит к осознанию самого себя через отношение к нему других людей.

Не может не вызывать тревогу тот факт, что в нашем обществе сейчас много детей-сирот, ставших в силу обстоятельств безнадзорными, детей из неблагополучных семей с низким уровнем экономической обеспеченности, аморальной или криминальной атмос-

сферой и пр. Дети нередко живут в ситуации насилия, тяжелых негативных переживаний. Отсутствие в их жизни любви, зло, ощущение ненужности вызывают у них соответствующие душевные качества — ложь, ненависть, недоверие, лицемерие, агрессивность, бесчувственность и пр.

Только уважительное внимание взрослых к внутреннему миру ребенка любого возраста, к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и усвоению знаний, его отношению к себе, к сверстникам и взрослым, к окружающему миру, к семейным и общественным событиям, к жизни как таковой создает оптимальные условия для полноценного психического развития растущего человека, для укрепления его психического здоровья, которое является предпосылкой здоровья психологического.

Таким образом, полноценное психическое развитие, обуславливая психическое здоровье растущего человека, закладывает основу его психологического здоровья.

*Психологическое здоровье.* Если основу психического здоровья составляет полноценное развитие высших психических функций, психических процессов и механизмов, то основу психологического здоровья — развитие личностной индивидуальности. Сутью психологического здоровья является постепенное осознание и принятие растущим человеком особенностей своего психического развития, своей личности, своей индивидуальности. Становление психологического здоровья обусловлено активной позицией самого ребенка, его заинтересованностью в своем психическом и личностном развитии. Оно предполагает, что растущий человек начинает все больше ориентироваться в своем поведении и отношениях не только на извне задаваемые нормы, но и опираться на внутренние, личностно осознаваемые и принимаемые самоориентиры: собственные взгляды, предпочтения в жизни, цели, оценки, переживания, отношения, стремления.

Психологическое здоровье обеспечивается в образовательном учреждении тем, что взрослые помогают растущему человеку находить достойное, с его точки зрения, удовлетворяющее его место в познаваемом, переживаемом им мире, отношения с которым при благоприятных психолого-педагогических и социальных условиях все более гармонизируются на каждой возрастной ступени.

Задача взрослых в семье, в школе, в обществе — помочь растущему человеку овладеть средствами понимания самого себя и само-

развития в контексте гуманистического взаимодействия с окружающими его людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира, помочь молодому человеку увидеть красоту и сложность этого мира, научить его стать хозяином самого себя. Но, чтобы стать хозяином самого себя, необходимо иметь определенные знания о себе как человеке.

К сожалению, сейчас наши школьники имеют слабые представления о человеке вообще и о себе как человеке в частности, о своих возможностях, способностях, о своем характере, о своих волевых особенностях, о сущности гуманных отношений с людьми и миром, о богатстве человеческих чувств и переживаний. Школьник, достигнув определенного возраста, познает себя в физическом отношении. Признаки физиологической зрелости во многом самоочевидны. А понимание себя как личности — процесс сложный. Он связан с развитием личностной рефлексии, с процессом постепенного постижения самого себя. Выводы о самом себе нередко бывают ошибочными. Учащиеся разного возраста пытаются как-то разобраться в самих себе. Но их интерес к самопознанию превышает их возможности. Отсюда неадекватные способы познания себя и других, неудовлетворенность этим познанием, неопределенность в оценках и самооценках, намерениях, поступках и т. п. Неумение понять личностные проблемы, отсутствие представлений о возможных способах их разрешения нарушают позитивные отношения школьников к себе, деформируют образ жизни в целом, толкают детей к социально не одобряемым формам поведения. Все это отрицательно сказывается на состоянии их психологического здоровья.

Ребенка одинаково легко убедить как в его неполноценности, так и в его гениальности. И то и другое крайне вредно для развития личности. Он должен научиться сам понимать свои сильные и слабые стороны, иначе это негативно скажется на формировании важнейшего личностного образования — психологической готовности к самоопределению: личностному, профессиональному, социальному.

Поэтому важно дать каждому ребенку психологические знания и средства, позволяющие ему научиться сознательно, разумно относиться к себе и окружающим, знать, понимать и учитывать свои индивидуальные возможности и особенности. Иными словами, воспитание психологического здоровья невозможно без определенного уровня психологической грамотности школьников.

Таким образом, психологическое здоровье школьников обусловлено, с одной стороны, характером их психического здоровья (уровнем психического развития), с другой — определенным уровнем их психологической грамотности.

*Психологическая грамотность.* Важным содержательным аспектом психологической грамотности является собственно научная — пусть элементарная, но истинная — осведомленность о фактах и закономерностях, характеризующих субъективный мир человека.

Все знают, сколь велика роль школы в судьбе каждого человека. Школа — один из важнейших социальных институтов. Школьные годы являются сензитивным периодом для приобщения человека к культуре и формирования мировоззрения в контексте этой культуры. А потому школьное образование по своей сути призвано помогать растущему человеку войти в мир культуры.

Любая образовательная программа в школе включает в себя много различных учебных предметов. Однако психология как наука о человеке в этом поликультурном образовательном пространстве сейчас не представлена. Поэтому среди базовых ценностей культуры, которые вносят в это пространство различные науки, сам человек как ценность отсутствует. Современное образование не приближает учащихся к пониманию человека, его жизни как высшей ценности реального мира, не приобщает их к психологической культуре человеческих отношений. Оно в большей степени акцентирует свое внимание на одном аспекте — на усвоении знаний ученика, на развитии его интеллектуальной сферы, на его подготовке к поступлению в университет. И значительно меньше внимания уделяет вопросам воспитания — развитию эмоциональной сферы, нравственных потребностей, уважительного отношения к людям — взрослым и сверстникам, культурному взаимодействию с ними, развитию гуманистического мировоззрения как системы представлений человека не только о мире, но и о себе, своем месте в этом мире.

Между тем еще К. Д. Ушинский обращал внимание на то, что при отборе содержания школьных дисциплин необходимо руководствоваться выбором тех, которые развивают мировоззрение и действуют не только в направлении увеличения объема знаний, но и в направлении формирования убеждений человека, которые помогают ученику осознать назначение человеческой жизни и деятельности.



Психология и является такой научной дисциплиной. Она нужна в школе для укрепления не только психического, но и психологического здоровья детей. Необходимость преподавания психологии в школе признавали крупнейшие отечественные педагоги и психологи — П. П. Блонский, К. Н. Корнилов, А. П. Нечаев, А. В. Петровский, Б. М. Теплов, Г. А. Фортунатов, Г. И. Челпанов и др. Они рассматривали преподавание психологии в школе как важное направление деятельности психологов в системе общего среднего образования. Они утверждали, что психология необходима как предмет общего среднего образования, так как она способствует формированию у ребенка целостного мировоззрения: раздвигает границы познаваемого им мира, раскрывает содержание внутреннего мира человека, позволяет лучше понимать себя, учит его позитивному взаимодействию не только с окружающей действительностью, но и с людьми и с самим собой. Б. М. Теплов, по учебнику которого в 40—50-х годах прошлого века школьники изучали психологию, писал, что психология дает возможность понимать самого себя, а это очень важно для самовоспитания, для того, чтобы сознательно выбрать такую специальность, такую работу, в которой можно принести больше всего пользы обществу и получить наибольшее удовлетворение.

Психология должна стать в сознании выпускников средней школы необходимым компонентом научной картины мира. Поэтому нужна научная, систематическая психология, а не знакомство учащихся с отдельными психологическими вопросами на уроках литературы, истории, биологии, физиологии, на различного рода тренинговых и развивающих занятиях с психологами.

Учитывая личностную значимость для человека любого психологического знания, при определении содержательной последовательности научных знаний, во внимание следует принимать прежде всего возраст учащихся. Напомним, что Л. С. Выготский считал возраст ребенка основной проблемой науки и практики. Он писал, что проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики. Как известно, каждый возраст является сензитивным для развития основных психологических новообразований определенного этапа онтогенеза, которые служат опорой, базой, стартовым плацдармом для последующего развития. Поэтому содержание учебной программы

и учебников по психологии следует выстраивать не по логике «От простого к сложному» (это нужно учитывать в форме и методах подачи и изучения материала), а в соответствии с центральными задачами развития каждого возрастного этапа, с потребностями, запросами и интересами учащихся определенного возраста.

Без этой базы никакая культура — культура искусств, религии и иная — не может стать личностным достоянием человека. Вообще это парадокс, когда самое сложное явление в природе и социуме — человек, его развитие как личности и индивидуальности в школе практически не изучается.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что между содержательными характеристиками психического здоровья, психологического здоровья и психологической грамотности осуществляются постоянные взаимосвязи, взаимодействия и взаимные влияния, которые при соблюдении необходимых педагогических, психологических и социальных условий обеспечивают устойчивость психологического здоровья и создают основу для воспитания психологической культуры личности растущего человека.

*Психологическая культура.* Воспитание психологической культуры личности невозможно без определенного уровня психологической грамотности. Но одних знаний для воспитания психологической культуры недостаточно. Культура личности всегда проявляется во взаимоотношениях людей. Психологическую культуру можно определить как психологические знания, оплодотворенные общечеловеческими ценностями. Вне психологической культуры очень трудно воспитать молодое поколение в духе толерантности, сотрудничества и гуманизма.

Сейчас много говорят и пишут о тлетворном влиянии телевидения и других средств массовой информации. Несомненно, для нравственного развития растущего человека очень важно, какие ценности, формы поведения и отношений людей общество «выставляет» как образцы. Для большинства очевидно полное отсутствие культуры вообще и психологической культуры в частности у многих деятелей, работающих в области телевидения.

Система образования может значительно ослабить влияние телевидения на развитие личности школьников. Эти влияния сейчас сильны потому, что слабы основные составляющие социокультурную природу развития личности — семья и образовательные учреждения.

Школьное образование должно и может быть более конкурентоспособным в плане приобщения учащихся к культуре, становления их человеческого достоинства, гуманистического мировоззрения. Каждый выпускник школы должен ощущать заинтересованность государства и общества в нем как в гражданине этого общества. Выпускники должны быть подготовлены к пониманию того, как вести себя в обществе, как разобраться в том, что происходит в этом обществе. Это поможет им стать социально более защищенными.

Знания психологии и приобщенность к психологической культуре, интеллигентность нужны каждому молодому человеку, какую бы профессию он ни выбрал, — врача, учителя, продавца, милиционера, журналиста, юриста, политического деятеля и др. А если кто-то из школьников серьезно заинтересуется психологией, его профессиональный выбор будет более осознанным, нежели это происходит в настоящее время.

### **Выводы**

Итак, воспитание психологической культуры школьников — сложный процесс, интегрирующий в себе решение задач развития, укрепления психического и психологического здоровья, психологической грамотности школьников. Проблема воспитания психологической культуры школьников может быть решена лишь при реальной заинтересованности в ней и позитивном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса — управленцев всех уровней, разработчиков учебных стандартов и образовательных программ, педагогов, психологов, родителей. Такая заинтересованность предполагает понимание того, что любое образование эффективно лишь в той мере, в какой ему удастся пробудить в человеке человеческое, интерес к самопознанию и самоопределению, социальную ответственность, уважительное отношение к людям, способность вступать с ними в позитивные межличностные взаимодействия и пр.

Мы с вами являемся свидетелями того, как интенсивно развивается психология как наука и ее практика, видим, что каждый человек так или иначе сталкивается в своей жизни и деятельности с психологическими проблемами, суть которых он нередко не осознает и к позитивному их решению он не готов. Думается, что введение в современную общеобразовательную школу психологии в качестве учебного предмета станет важным направлением совершенствования системы образования, повышения уровня психологической культуры общества.

## Список источников

1. Практическая психология образования / И. В. Дубровина [и др.] ; под. ред. И. В. Дубровиной. — СПб. : Питер, 2006. — 592 с.

Материал поступил в редколлегию 25.01.2011.

**С. Н. Жеребцов**

*Гомельский государственный  
университет им. Ф. Скорины,  
г. Гомель, Республика Беларусь*

## ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ГОРЕТЬ НЕ СГОРАЯ

**Аннотация.** Описан синдром выгорания преподавателя как интегративный феномен его профессиональной деятельности и личностных диспозиций. Показано влияние синдрома выгорания на эффективность педагогической деятельности, на психологическое состояние студентов. Предложена система мер по профилактике и психотерапии синдрома выгорания.

**Ключевые слова:** деятельность, личность, переживания, преподаватель, синдром выгорания, студент.

Трудом создан человек, трудом же  
его можно лишить всякого человеческого.

*О. Шрейнер*

### Введение

Переживания, связанные с профессиональной деятельностью, играют большую роль в жизни современного человека. Это особенно очевидно, когда речь идет о работе преподавателя. Соматическое и психологическое здоровье педагога является залогом воспитания здорового подрастающего поколения [1]. К сожалению, преподавателя не готовят к возможной эмоциональной перегрузке, целенаправленно не формируют у него соответствующие знания, умения и качества личности, необходимые для минимизации и преодоления психологических трудностей профессии.

Наверное, каждый преподаватель хотя бы иногда «в сердцах» или в общении с другими говорит примерно следующее: «Столько всего для этой работы нужно! Как с этим со всем справиться?».

«И почему студенты такие неблагодарные?!», «Мне иногда и самому кажется, что я обучаю тому, что совершенно не пригодится студентам в жизни», «Вот когда я учился, то все уважали преподавателей, внимательно их слушали и добросовестно относились к учебе», «Администрация постоянно чем-то недовольна!», «Платили бы как положено за высококвалифицированный труд. А то профессор получает, как водитель троллейбуса!» За такими высказываниями обычно скрываются недовольство, напряжение, усталость, разочарование, в отдельных случаях доходящие до отчаяния.

Синдром «выгорания» можно рассматривать как проявление одного из функциональных состояний субъекта труда. Функциональные состояния формируются и изменяются под влиянием особенностей субъекта труда и самой деятельности. Наиболее близким к рассматриваемому состоянию выступает *утомление* как нормальная реакция организма на длительную и (или) интенсивную рабочую нагрузку, заключающееся во временном нарушении ряда психических и физиологических функций. Для умственного утомления такая нагрузка обычно связана с интеллектуальной деятельностью по преобразованию большого потока информации, работой при временных ограничениях, сложности и ответственности задания. По формам это состояние классифицируется как компенсируемое, острое, хроническое (переутомление). Синдром «выгорания» соответствует хроническому переутомлению и описывается как длительная, сложная и интенсивная рабочая нагрузка, провоцирующая существенные нарушения и ошибки в работе, приводящая к усталости, апатии, слабости, нарушениям сна, потере интереса к работе, к ухудшению здоровья. При этом ведущим фактором эмоционального стресса и истощения выступают так называемые эмоции общения. Именно во взаимодействии с другими возникает «выгорание», и этим оно отличается от переутомления, являющегося результатом интенсивного труда в любой сфере деятельности.

Американцы любят говорить: «Бизнес делает людей точно так же, как люди делают бизнес». Хронические состояния определенного типа (в том числе и эмоциональное «выгорание») со временем закрепляются на уровне личностных структур и становятся характерными. Это то, что иногда называют профессиональными деформациями. Педагогов узнают достаточно легко по оценочному отношению к другим людям, по авторитарной позиции общения и по депрессивным переживаниям, обусловленным эффектом «выгорания».

## Основная часть

Профессия преподавателя относится к разряду стрессогенных и требует от него большого интеллектуального и эмоционального напряжения, и, следовательно, больших резервов самообладания и саморегуляции. Значительная часть педагогов страдает болезнями стресса — многочисленными соматическими и нервно-психическими болезнями. Это, в свою очередь, является основной причиной прогрессирующей невротизации школьников и студентов, которые значительную часть своей жизни проживают в невротизирующей среде, создаваемой, кроме прочих, педагогами.

*Эмоциональное «выгорание»* — это состояние эмоционального и физического истощения, возникающее вследствие продолжительных профессиональных стрессов, когда человек не может полноценно функционировать. Эмоциональное «выгорание» — одно из наиболее часто встречающихся негативных последствий работы педагога.

Впервые термин «выгорание» (от англ. — *burnout*) был введен американским психиатром Х. Френденбергером в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с другими в эмоционально нагруженной атмосфере.

Синдром психического выгорания психологами рассматривается как трехмерная конструкция, включающая в себя:

– *эмоциональное истощение* (по мнению многих исследователей, это основная составляющая «профессионального выгорания» и проявляется в снижении эмоционального тонуса, утрате интереса к окружающему или эмоциональном перенасыщении; в агрессивных реакциях, вспышках гнева, появлении симптомов депрессии);

– *деперсонализацию* (проявляется в деформации (обезличивании) отношений с другими людьми: повышении зависимости от других или, напротив, негативизма, циничности установок и чувств по отношению к пациентам, подчиненным, ученикам);

– *редуцирование личных достижений* (проявляется в тенденции к негативному оцениванию себя, снижении значимости собственных достижений, в ограничении своих возможностей, негативизме относительно служебных обязанностей, в снижении самооценки и профессиональной мотивации, в редуцировании собственного достоинства, в снятии с себя ответственности или

отстранении («уходе») от обязанностей по отношению к другим); заметим, что именно данная составляющая у преподавателей университета в сравнении с другими профессиональными группами выражена сильнее всего.

Несмотря на то, что в настоящее время нет единого взгляда на структуру синдрома «выгорания» и в определении подходов к его изучению, практически все исследователи сходятся в том, что он представляет собой личностную деформацию вследствие эмоционально затрудненных или напряженных отношений в системе «человек — человек». Последствия «выгорания» могут проявляться как в психосоматических нарушениях, так и в сугубо психологических (когнитивных, мотивационных, эмоциональных) изменениях личности. То и другое имеет непосредственное значение для социального и психосоматического здоровья личности. Также существенным образом дезорганизуется деятельность субъекта: в процессе «выгорания» человек теряет психическую энергию, он становится реактивным. Крайняя степень профессиональной деформации, которую называют профессиональной деградацией, приводит личность к ломке нравственных ориентиров, она становится профессионально несостоятельной, опасной по отношению к студентам. Это действительно та ситуация, когда синдром выгорания управляет личностью, личность перестает быть субъектом поведения и своих переживаний.

«Выгоранию» в наибольшей степени подвержены «трудоголики», те, кто работает с высокой самоотдачей и ответственностью, но без внутренней мотивации, кто характеризуется авторитарностью, тревожностью и эмоциональной незрелостью. Такие преподаватели тотально посвящают себя работе, и работа становится заменителем нормальной социальной жизни. Другие особенности, увеличивающие восприимчивость к выгоранию таковы: стремление к неперемennomу успеху, наличие небольшого количества интересов помимо работы или их отсутствие; иллюзия грандиозности выполняемой работы, которая служит «подпоркой» для самооценки, уверенность человека в том, что он является единственным, кто способен делать эту работу. Выгорание есть феномен суженного сознания, когда обедняется внутренняя жизнь, когда зависимость от неблагоприятной социальной ситуации нарастает, а мир собственных переживаний упрощается, уплощается и становится

набором схематизмов. Но возможна и другая внутренняя позиция. Об этом — знаменитые строки Ф. Тютчева:

Лишь жить в себе самом умею —  
Есть целый мир в душе твоей  
Таинственно-волшебных дум;  
Их оглушит наружный шум...

Синдром «выгорания» у преподавателя университета чаще всего формируется под воздействием следующих факторов:

- низкая профессиональная пригодность к педагогической деятельности по личностным качествам (так, установлена положительная связь «выгорания» с агрессивностью и тревожностью);
- низкий уровень подготовленности по преподаваемой дисциплине; недостаточные знания и умения в области педагогической психологии и методики обучения;
- вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки (практически все исследователи выделяют в качестве фактора «выгорания» недостаточное вознаграждение, как денежное, так и моральное);
- незначительные и (или) трудноощутимые результаты работы;
- обучение «немотивированных» учащихся, постоянно сопротивляющихся усилиям педагога, саботирующих его активность;
- низкая толерантность к фрустрирующим обстоятельствам работы педагога; низкий уровень развития коммуникативных навыков и частые конфликты;
- педагогическая деятельность не обладает внутренней мотивацией (отношение к работе как к тяжелой необходимости, а не как к чему-то, приносящему удовлетворение), нехватка условий для самовыражения на работе, когда подавляются экспериментирование и инновации;
- мотивация избегания наказания в работе педагога преобладает над мотивацией достижения успеха, излишний критицизм со стороны администрации;
- проблемы со здоровьем, низкая сопротивляемость организма стрессовым воздействиям;
- неразрешенные личностные проблемы, отсутствие поддерживающих отношений с родственниками и близкими (по данным некоторых исследований более предрасположенными к выгоранию являются лица, не состоящие в браке).



Преподавателю, постоянно сотрудничающему со студентами в педагогическом процессе, кроме эмоциональной устойчивости необходимы эмоциональная сензитивность, подвижность, артистизм. Это то, что называют *эмоциональной гибкостью*, которая предполагает оптимальное сочетание эмоциональной *сензитивности* и эмоциональной *устойчивости* педагога.

Описанная выше схема возникновения эмоционального «выгорания» как хронического утомления и нервно-психического истощения должна быть дополнена еще одной — психодинамической.

Она описывает возникновение эффекта «выгорания» у педагогов со стойкими моральными принципами и некоторыми интроецированными (некритически усвоенными) правилами поведения и мифами, возникшими и закрепившимися в нашей культуре вокруг фигуры педагога. Традиционная демонстрация в лице учителя «всезнающего» и «сильного» типа личности привели педагога к закрытости, неискренности и другим способам защитного поведения. Человек не в состоянии действовать адекватно, если он не выходит за рамки своей профессиональной роли. Сложившийся в педагогической культуре образ педагога не позволяет ему думать о себе как некомпетентном в каких-то сферах, имеющем право на ошибку, уязвимом, слабом, нуждающимся в психологической поддержке и помощи не только со стороны психологов, но и со стороны своей семьи, коллег и учащихся.

В процессе обучения у педагога часто возникают самые разнообразные эмоции по отношению к учащимся, в том числе и такие (гнев, например), которые педагог не позволяет себе открыто выразить именно тому, с кем эти эмоции связаны. Происходит это по причине все того же образа сильного педагога, который является частью профессионального и личностного самосознания, а также в связи с отсутствием навыков конструктивного проявления сильных негативных чувств. Частое и сильное переживание негативных чувств приводит к тому, что психика теряет способность на более или менее полное проживание любых чувств и ощущений, человек становится отчужденным от самого себя, и, как крайний вариант, эмоционально «мертвым». Тогда «выгорание» само становится механизмом психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций. Именно для таких ситуаций, ситуаций гипертрофии моральной ответственности

и атрофии эмоций, предназначен афористичный призыв Ф. Перлза: «Итак, теряйте рассудок и приходите в чувство».

Таким образом, высокие энергетические затраты профессии сами по себе, плохая психоэкология труда, неопределенные критерии успеха плюс забота о поддержании культивируемого «имиджа» имеют высокую психологическую цену. В этих обстоятельствах педагог испытывает огромное нервно-психическое напряжение и часто не справляется с ним, не владея специальными методами и приемами саморегуляции. Не только педагоги, но и все профессионалы сферы «человек — человек» действительно часто оказываются беззащитными, страдают, срываются и чувствуют сами, что перестают быть эффективными, поскольку не имеют способностей и ресурсов совладать со сложными ситуациями общения. Но это вовсе не означает, что люди должны пытаться избегать стрессов на работе. Люди действительно нуждаются в определенном уровне напряжения не только, чтобы делать дело, но и для того, чтобы получать от него удовлетворение. Если бы не было стрессов, связанных с работой, люди погрузились бы в скуку и безразличие. Так что некоторая доля давления необходима. И, успешно справляясь с ним, люди намного лучше относятся к себе и к своей работе. Стресс становится вредным и ведет к выгоранию тогда, когда достигает исключительно высоких уровней, и когда человек, находящийся под его воздействием, чувствует, что не может с ним справиться. В этом смысл беспомощности и безнадежности, которые вносят в «выгорание» больший вклад, чем стресс сам по себе.

Выгорание может рассматриваться с точки зрения наличия трех уровней. На *первом* уровне индивидуум истощен эмоционально и физически и может жаловаться на головные боли, простуду и различные боли. Для *второго* уровня выгорания характерны два набора симптомов. Например, у преподавателя может развиться отрицательное, циничное и обезличенное отношение к людям, с которыми он работает (включая и коллег, и студентов), или у него могут возникать негативные мысли относительно себя из-за чувств, которые у него возникают к студентам. Чтобы избежать этих негативных чувств, преподаватель уходит в себя, выполняет работу формально и не хочет ни с кем ссориться. У индивидуума могут проявляться признаки и симптомы одной или обеих групп. *Третий* уровень, полное выгорание, обнаруживается не часто, выливается в полное отвращение ко всему на свете. Преподаватель обижен на самого себя и на все человечество. Он под-

вергает сомнению ценность своей работы, профессии и жизни как таковой. Жизнь кажется неуправляемой, утрачиваются способности выражать свои эмоции и сосредоточиться.

Еще одну особенность «выгорания» нужно учитывать, чтобы знать его и бороться с ним. Это — чрезвычайная заразительность данного состояния, его «инфекционность». «Несчастье любит компанию», — гласит народная пословица. Те, кто подвержен выгоранию, становятся циниками, негативистами и пессимистами; взаимодействуя на работе с другими людьми, которые находятся под воздействием такого же стресса, они могут быстро превратить целую группу в собрание «выгорающих». Так же, как и у индивида, страдающего от «выгорания», в педагогических коллективах проявляются различные симптомы этого явления: высокая текучесть кадров, снижение вовлеченности в работу (психологическая «текучесть»), антагонистический групповой процесс и наличие группировок, постоянные поиски «козла отпущения», недовольство руководством, критическое отношение к сотрудникам, падение инициативы, проявление негативизма относительно роли учебного заведения.

Методы профилактики и коррекции эмоционального «выгорания» во многом определяются его причинами. В медицинской и психолого-педагогической литературе все большее распространение получает точка зрения, согласно которой понятия «творчески развитая личность» и «психологически здоровая личность» почти равнозначны. И именно, как можно более широкое применение элементов творчества в работе преподавателя, развитие внутренней мотивации труда является наилучшим средством профилактики эмоционального выгорания. По этому поводу есть оригинальная психотерапевтическая мысль: если работа — это то, что вы делаете, а игра — то, что вы хотите делать, то основной целью настоящего профессионала является способность не работать ни одного дня в своей жизни. Психолог А. Ф. Перлз любил своим клиентам задавать вопрос: «Зачем тебе это, чем это тебе вкусно?»

Очень важно разобраться в причинах, приведших преподавателя в профессию, и в том значении, которое имеет для него эта работа. Преподаватель волен занять различную позицию относительно своей деятельности.

Трех рабочих спросили, что они делают.

— Не видишь, что ли, камни таскаю, — ответил один.

— Деньги для семьи зарабатываю, — сказал другой.

А третий остановился, вытер руки и, внимательно посмотрев на собеседника, произнес:

— Я строю Домский собор.

Также полезно прояснить, какие первоначальные дефициты восполняет педагогическая деятельность, какие детские комплексы и незрелые потребности он с помощью своей работы может удовлетворить.

Могут быть предложены и другие профилактические и психотерапевтические способы:

- не переносить свою работу на дом ни умственно, ни физически;
- поддерживать отношения с уравновешенными и здравомыслящими коллегами;
- сочетать работу с учебой, исследованиями, написанием научных статей, переживая глубоко и всесторонне творческий процесс этих видов деятельности, фиксировать для себя жизнеутверждающий смысл обыденных явлений, как это делал К. Бальмонт:

Я не устану быть живым,  
Ручей поет, я вечно с ним,  
Заря горит, она — во мне,  
Я в вечно-творческом Огне;

– применять упражнения, которые уменьшают стресс (релаксационные, дыхательные, психогимнастические, когнитивные), поддерживать хорошую физическую форму;

– признавать и принимать свое несовершенство в каких-то областях (С. Маршак поведал историю о поросятчем семействе. Юные поросята тихо повизгивали. Однажды кто-то из поросят зашел в загон к большим свиньям; прибежав обратно, сказал поросяткам, что свиньи хрюкают, оказывается, а не повизгивают. В результате поросята перестали набирать вес, воплощая в своем поведении комплекс неполноценности. История заканчивается стихами:

Мой сын, я тебе эту песню дарю,  
Рассчитывай силы свои,  
И если сказать не умеешь «хрю — хрю»  
Визжи, не стеснясь, «и — и!»);

– влиять на факторы, вызывающие стресс (упорядочить расписание занятий, работу с отстающими, своевременно готовить документацию, поддерживать конструктивные отношения с администрацией);

- совершенствоваться в самоанализе, понимании себя и саморазвитии (важно понять, что современному человеку и квалифицированному специалисту для того, чтобы просто «нормально» жить, нужно постоянно меняться);
- периодически уточнять свои ожидания относительно студентов и администрации, а также ожидания администрации и студентов относительно себя;
- читать не только профессиональную, но и другую хорошую литературу, просто для своего удовольствия без ориентации на какую-то пользу;
- участвовать в семинарах, конференциях, где предоставляется возможность встретиться с новыми людьми и обменяться опытом;
- обращаться за психологической помощью (к счастью, она становится все более доступной и приемлемой в нашем обществе);
- придерживаться сбалансированного стиля жизни (оставлять свободное время для отдыха, развлечений и увлечений, не связанных с работой; у преподавателя должна быть *своя жизнь*, со своим смыслом, никак не сводимым к реализации социальных и культурных программ);
- поддерживать удовлетворяющую социальную жизнь, иметь друзей (желательно других профессий);
- в обучении придерживаться позиции независимого участия и партнерских отношений;
- сохранять надежду в любой ситуации.

## **Выводы**

Итак, чтобы избежать «выгорания», преподаватель должен хотя бы изредка, но обязательно оценивать свою жизнь вообще — живет ли он так, как ему хочется, в соответствии с его ценностями, его ли это жизнь. Если существующий образ жизни и работы не удовлетворяет, следует решить, что нужно сделать для положительных сдвигов. Есть два стратегических подхода: либо научиться жить с тем, что есть, либо изменить ситуацию.

Героиня Т. Догилевой в фильме «Блондинка за углом» говорит: «Каждый человек просто обязан быть счастливым». Принимая иронию, психологическую алогичность и одновременно весь драматизм этой фразы, преподавателю все же стоит помнить об ответственности за свое психологическое состояние не только перед со-

бой, не только перед своими родственниками, но и перед студентами. Важно осознавать, что только должным образом заботясь о качестве своей жизни, можно стать успешным преподавателем.

### Список источников

1. Коломинский, Я. Л. Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов.— Минск : Выш. шк., 2009. — 336 с.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2011.

*С. И. Замогильный, Ю. В. Клинаев, В. А. Русанов*  
*Энгельский технологический институт*  
*Саратовского государственного*  
*технического университета,*  
*г. Саратов, Российская Федерация*  
*С. А. Игумнов, С. И. Осипчик*  
*Республиканский научно-практический центр*  
*психического здоровья,*  
*г. Минск, Республика Беларусь*

## **МИГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ОБЩЕНИЯ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ОБЩЕСТВЕННОМ МНЕНИИ ГРАЖДАН РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Аннотация.** Представлен анализ по итогам социологического исследования отражения миграционных процессов в общественном мнении граждан Республики Беларусь в сравнении с результатами аналогичного исследования, проведенного в России, на основе корреляционно-статистической методики, разработанной авторами в рамках работ по российско-белорусскому проекту «Психосоциальные проблемы трудовой миграции и адаптации этнических мигрантов».

**Ключевые слова:** межнациональные отношения, культурные традиции, психологическая культура и психологическое здоровье граждан.

### **Введение**

Миграция, поиски лучшей доли всегда сопряжены с тяготами, лишениями, а порой и с жизненными катастрофами. Тем не менее,

из века в век, из тысячелетия в тысячелетие люди отправляются в чужие края, доставляя неприятные хлопоты и себе, и тем, которые встретят их на чужбине. Отношение современного глобализирующегося мирового сообщества к мигрантам неоднозначно. С одной стороны, постоянно декларируются гуманистические принципы человеколюбия, бескорыстной помощи, а с другой — все слышнее недовольный ропот населения стран, подвергшихся перенасыщению мигрантами.

### **Организация исследования**

Методами социологии, социальной психологии можно с высокой степенью достоверности установить нынешние мотивы миграции и структуру общественного сознания мигрантов в Беларуси, используя основные результаты исследования ученых Беларуси и России в рамках российско-белорусского проекта «Психосоциальные проблемы трудовой миграции и адаптации этнических мигрантов» на основе гранта Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований (грант № Г10Р-028) и Российского гуманитарного научного фонда (грант 10-06-01303а/Б). Для данного исследования использовалась многоступенчатая стратификационная выборка. Метод маршрутной многоступенчатой выборки обеспечил формирование случайной выборки в ситуации неопределенности генеральной совокупности. В России и Республике Беларусь были выбраны регионы с устойчивым и высоким уровнем миграций. Отбор домов для опроса респондентов проводился методом случайной маршрутной выборки по заданному шагу. Многоступенчатая стратификационная выборка включала различные социальные слои и группы населения Саратовской, Волгоградской, Ростовской областей и Краснодарского края Российской Федерации, Минской области Республики Беларусь. Объем выборки в России составил 756 человек, в том числе 52% женщин, 48% мужчин, в Беларуси — 128 человек, в том числе 54% женщин, 46% мужчин. Квота соблюдалась также в аспектах возраста, образования, вероисповедания, места проживания (большие, малые города, деревня). Исследования проводились в период июнь-ноябрь 2010 года методом интервьюирования. Было привлечено большое количество интервьюеров-волонтеров.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

На первый вопрос анкеты «Как изменилась Ваша жизнь в последние 1,5—2 года» большинство опрошенных — 36% заявили,

что практически ничего не изменилось, негативные изменения отметили в общей сложности около 15% респондентов. Число же оптимистов, отметивших некоторое или значительное улучшение жизни, составило около 45%. В сравнении с данными аналогичного российского опроса, где число оптимистов достигло 33%, в Беларуси мигрантам живется заметно вольготнее и, что еще важнее, жизнь улучшается. Можно предположить, что основания столь позитивных оценок перспектив своего бытия обусловлены не столько уровнем материального благосостояния, а особенностями социально-психологического климата в Республике Беларусь.

Весьма показательны ответы респондентов на блок вопросов, касающихся доверия различным организациям, государственным и общественным институтам. Самой высокой степенью доверия и в Беларуси и в России пользуется церковь (вне зависимости от конкретного вероисповедания). Ей доверяют около трех четвертей опрошенных. Остальные же параметры общественного мнения в этом аспекте разительно отличаются. Система законодательства, правоохранительные органы, парламент в России пользуются доверием 1—3% населения (мигрантского и автохтонного), а в Республике Беларусь — около 70%. Эмоциональными или ситуативными факторами объяснить данный феномен общественного сознания невозможно. Остается лишь констатировать, что современная Беларусь в полной мере обрела свою государственность, несмотря на экономические трудности.

Наиболее волнующей проблемой белорусские участники опроса считают наркоманию и алкоголизм (63%), далее — состояние морали в обществе (41%). Для сравнения, в РФ доминируют проблемы коррупции и нищеты населения (большинство опрошенных), а состояние общественной морали вызывает озабоченность незначительной части населения (нескольких процентов). Поскольку так называемая борьба с коррупцией в России до настоящего времени совершенно безуспешна, можно предположить, что озабоченная проблемами нравственности Беларусь найдет в себе силы решить их, а «задушенной криминалом» России вновь грозит взрыв социального недовольства, что, вероятно, станет источником новых миграционных потоков.

Состояние межнациональных отношений в своем регионе положительно оценивают три четверти белорусских респондентов (для сравнения — в РФ одна треть). По всем показателям Беларусь



представляется вполне толерантной и гостеприимной страной. Единственной, пожалуй, в этой ситуации опасностью для стабильности государства и общества может стать достаточно интенсивное переселение в республику масс мигрантов, значительно отличающихся по культуре, ментальности от местного населения при компактном, кластерном проживании на территории государства — реципиента. Примеры таких экспансивных этнических интрузий — хуацяо в Юго-Восточной Азии, албанцы в Сербии.

Подавляющее большинство белорусских участников опроса — 97% имеют друзей среди представителей других национальностей и лишь 3% предпочитают дружить с представителями лишь своего этноса. Столь впечатляющие цифры свидетельствуют о том, что возможные социальные конфликты, формально попадающие под определение межнациональных, будут, вероятно, иметь иную этиологию — экономические противоречия, межличностные конфликты. Три четверти респондентов считают, что в стране (Республика Беларусь) дискриминации нет или встречается крайне редко.

С надеждой и оптимизмом смотрят в будущее 52% белорусских участников опроса. В России оптимистов 32%. С тревогой и неуверенностью смотрят в будущее 9,5% опрошенных в Республике Беларусь и 27% российских респондентов. Сравнение опять не в пользу России. Невысокий уровень тревожности, характерный оптимизм белорусского сообщества можно считать прямым свидетельством того, что государство гарантирует высокий уровень защиты своих граждан.

Не хотели бы переселиться в другую страну 70% респондентов. В России подобных патриотов набралось лишь 15%.

Почти 45% опрошенных в Беларуси считают национальную принадлежность условностью и еще 32% заявили, что с одинаковым уважением относятся к людям любой национальности. Интересы своего народа любыми способами и средствами готовы отстаивать менее 7% респондентов и 17% доверяют только людям своей национальности. Такая структура общественного сознания может свидетельствовать о наличии определенных очагов недовольства, хотя в сравнении с российскими показателями аналогичного исследования выглядит вполне благополучно. Люди старших поколений, воспитанные в духе советского интернационализма, редко становятся националистами. Социальной базой религиозного и националистического экстремизма является молодое поколение — дети и

внуки бывших атеистов и интернационалистов. Гражданское общество по природе своей должно чутко реагировать на зарождение и рост националистических настроений, через молодежные, спортивные, рекреационные организации проводить профилактическую антиэкстремистскую работу, направленную на формирование психологической культуры и психологического здоровья учащейся молодежи и общества в целом.

Весьма позитивно оценивают качество межнациональных отношений в стране более 90% респондентов. Об ухудшении и приближении к критическому рубежу заявили около 4% участников опроса. В социологической практике такое соотношение показателей свидетельствует о том, что в выборку попали люди, перенесшие некую индивидуальную психическую травму, возможно, даже не связанную с предметом изучения — межнациональными отношениями. Это может быть и несчастная любовь, и непризнание «гениальных изобретений» респондента. Недовольство одной экзальтированной личности может, однако, вызвать своеобразную психическую эпидемию недовольства, спровоцировать противоправные действия. Из этого следует, что национальные общины, диаспоры нуждаются в пристальном психологическом мониторинге, профилактике девиантного поведения, улучшении психологического здоровья своих граждан.

Это подтверждается и структурой ответов на вопрос об отношении местного населения к мигрантам. Об отрицательном отношении заявили лишь 6% респондентов. Мигранты, таким образом, не влияют негативно на стабильность и благополучие общества. К примеру, в России, обладающей несравненно большими возможностями для применения труда мигрантов, испытывающей серьезные демографические проблемы, недружелюбно к мигрантам относятся около 45% населения, а положительно 15%, против 41% в Республике Беларусь.

В невозможности крупных межнациональных конфликтов в своем Отечестве убеждены три четверти респондентов. Этот результат вообще является неким сакраментальным показателем данного исследования. Большинство позитивных оценок выражается именно в этих цифрах, а отрицательных оценок — в единичных процентах. Это свидетельствует об устойчивости, добротности системы социальных отношений, добропорядочности и рассудительности граждан. Именно эти черты: добропорядочность, рассуди-

тельность, вдумчивая основательность в суждениях и действиях являются, на наш взгляд, самыми характерными чертами социально-психологического портрета белорусского народа. Это, собственно, и отражается во всех ответах на вопросы социологической анкеты.

Веруют в Бога в той или иной степени, опять же, три четверти опрошенных, и еще 15% веруют в некую «высшую силу». Суждения по этой проблеме повторяют результаты российского исследования.

Удовлетворены, в общем, уровнем своей жизни три четверти **белорусских** респондентов, полностью неудовлетворены 10%. На социально-психологическом состоянии такая структура оценок сказывается положительно и дает основания для позитивного прогноза социальной динамики.

Около 35% участников опроса постоянно «соблюдают обычаи, следуют традициям своего народа». Еще столько же стараются это делать. Показатель заметно выше российского, что вполне понятно: у благополучных людей больше возможностей и желания поддерживать традиционную культуру своего народа. С позиций государственного и муниципального управления важно, чтобы уважение к культуре своих предков не препятствовало полной и всесторонней политической интеграции новых граждан в сообщество принимающего государства. Достигается это посредством создания разного рода национально-культурных объединений, включающихся в структуру гражданского общества и участвующих в решении общесоциальных задач.

Наибольшей популярностью у респондентов пользуется семья с двумя детьми, 41% предпочли подобный состав семьи. Трех и более детей хотели бы растить 28% респондентов. Для современного эгоистичного, проникшегося сиюминутным гедонизмом общества это совсем неплохо, и позволяет предположить наличие реального базиса для реализации Программы демографической безопасности Республики Беларусь.

На вопрос о занятиях в свободное время 34% ничего не ответили. Вероятно, этого времени просто нет. Смотрят телепередачи 13% и читают книги 9%. Книгочеев маловато, но и любителей телевидения немного.

В целом положительно оценивают духовность и нравственность современной молодежи четверть участников опроса, за определение «скорее низкий уровень» высказались 32%, а за «низкий» и «очень низкий» — 15%. В России показатель «низкий» и «очень

низкий» выбрали 80% опрошенных. Столь большое отличие нельзя объяснить предвзятостью, консерватизмом представителей старших возрастных групп. Остается признать, что молодежь Республики Беларусь и в самом деле духовней, морально совершенней российской молодежи. Заслуга в этом принадлежит не самой молодежи, готовой усвоить, в силу возрастных особенностей, любые социальные установки и жизненные парадигмы. Заслуга в достижении высоких моральных качеств новых поколений принадлежит обществу и государству, в полной мере выполняющими свои социальные функции.

Вполне приемлемым считают уровень своего материального благосостояния 80% опрошенных. В российском исследовании этот показатель — 50%. Для страны, обильно и лихорадочно торгующей своими природными ресурсами, этого явно недостаточно, особенно если учесть, что Беларусь не располагает такими природными богатствами, как Россия.

Объективная характеристика количества опрошиваемых свидетельствует о довольно высоком уровне образования, благоприятной гендерной и возрастной структуре общности.

### **Выводы**

Исходя из анализа результатов исследования, правомерно сделать следующие выводы:

- в Республике Беларусь сложилась устойчивая ситуация толерантного взаимопонимания и социальной стабильности среди представителей различных национальных сообществ и социальных общностей;
- мигрантское сообщество в стране удовлетворено качеством жизни и характером отношений с местным населением;
- социально-психологический и психологический мониторинг социальной динамики проблемных социальных групп и общностей (мигранты, религиозные сектанты, молодежные неформальные объединения) позволит своевременно прогнозировать очаги социальной напряженности и предотвращать деструктивные конфликты.

Материал поступил в редколлегию 18.12.2010.

*Я. Л. Коломинский*  
*Белорусский государственный педагогический*  
*университет им. М. Танка,*  
*г. Минск, Республика Беларусь*  
*А. А. Селезнёв*  
*Барановичский государственный университет,*  
*г. Барановичи, Республика Беларусь*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ КАК НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**Аннотация.** Рассмотрены пути оптимизации педагогического процесса, способствующие развитию психологической культуры и улучшению психологического здоровья личности. Решение проблемы взаимосвязи психологической культуры и психологического здоровья личности способствует утверждению в психологии новой области научного знания — педагогической психологии здоровья, формирующейся на стыке педагогической психологии и психологии здоровья

**Ключевые слова:** психологическая культура личности, психологическое здоровье учащейся молодежи, педагогическая психология здоровья.

Труд наш не удовлетворит тех идеалистов и систематиков, которые думают, что всякая наука должна быть системой истин, развивающихся из одной идеи, а не собранием фактов, группированных настолько, насколько позволяют сами эти факты.

*К. Д. Ушинский*

### **Постановка проблемы**

Проблема взаимосвязи психологической культуры и психологического здоровья учащейся молодежи является актуальной в контексте методологии и стратегии профессионального образования начала III тысячелетия. Анализ научной литературы, посвященной состоянию здоровья учащейся молодежи в Республике Беларусь, показывает, что число полностью здоровых юношей и девушек составляет 8—13% [6, с. 301]. XX век не сдал экзамен на сохранение здоровья нового поколения. На начало нового столетия уже в дошкольном возрасте 12—19% детей имели выраженные формы психических расстройств, а 40% — составляли группу

«риска» по развитию психических нарушений; в начальном периоде обучения и подростковом возрасте частота нервно-психических расстройств достигла 20—25%, к моменту окончания школы этот процент увеличился до 93%;  $\frac{2}{3}$  выпускников школ имели медицинские ограничения при выборе профессии; более чем 50% допризывников была противопоказана служба в армии; число здоровых девушек-выпускниц школ уменьшилось до 6,3%; до 75% увеличилось количество девушек, имеющих хронические заболевания; до 1% всех подростков в возрасте 15—17 лет уже имели диагнозы «алкоголизм», «токсикомания», «наркомания» [11; 18; 19]. По прогнозным показателям депрессивные расстройства к 2020 году займут 2-е место после сердечно-сосудистой патологии в структуре заболеваемости, среди причин инвалидизации и снижения трудоспособности [5, с. 18]. Данная неблагоприятная ситуация требует безотлагательной научной разработки и практического обоснования здоровьесберегающих психолого-педагогических условий и средств обеспечения учебного процесса.

*Педагогическая психология здоровья* формируется на стыке педагогической психологии, психологии здоровья и клинической психологии. *Предметом педагогической психологии здоровья* являются механизмы и закономерности влияния психологической культуры на психологическое здоровье личности в условиях образовательного процесса. *Основная цель психологического образования* — формирование психологической культуры и улучшение психологического здоровья личности. Приходится признать истину, что наиболее важные достижения в области сохранения психологического здоровья личности достигнуты не академическими психологами, а врачами-клиницистами (А. Адлер, Р. Ассаджоли, Э. Берн, В. Франкл, З. Фрейд, К. Г. Юнг и др.), имеющими огромный опыт изучения недугов личности, практической работы с людьми, в том числе больными.

*Педагогическая психология здоровья призвана решать задачи:*

- разработки теоретико-методологических подходов к развитию психологической культуры и улучшения психологического здоровья учащейся молодежи;
- исследования соотношения общей и профессиональной психологической культуры и психологического здоровья, критериев психологической культуры, психологического здоровья личности;

- определения природы и сущности становления психологического здоровья личности в условиях образовательного процесса;
- обоснования психологических основ диагностики психологической культуры и психологического здоровья личности;
- раскрытия механизмов и закономерностей формирования психологического здоровья обучаемого;
- изучения психологических основ здоровьесберегающей деятельности педагога;
- оценки эффективности организации здоровьесберегающей психолого-педагогической деятельности и ее управления;
- разработки психологических здоровьесберегающих основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса и др.

### **Основная часть**

«Здоровье — главная ценность», утверждает народная мудрость. Слова Сократа «нельзя лечить тело, не лечя душу» сегодня актуальны, как никогда ранее. Необходимо усилить роль психологического образования в сохранении и укреплении здоровья человека, выявить психологическую составляющую здоровья, так как от психологического здоровья человека зависит психологическое здоровье общества в целом.

Существующие различные определения понятия «здоровье» часто являются предметом острых дискуссий в научной литературе. Рассматривая здоровье как системное понятие, выделяют его составляющие: соматическое, физическое, нравственное, психическое. Под соматическим (телесным) здоровьем подразумевается отсутствие болезней, нормальное текущее состояние органов и систем органов человека. Показателями физического здоровья являются уровни роста и развития органов, систем организма, его функциональные резервы. Основу нравственного компонента здоровья человека составляет система ценностей, установок и мотивов его поведения в социальной среде. Данный компонент связан с общечеловеческими понятиями добра, любви, красоты и определяет в значительной мере духовность человека.

Категория «психическое здоровье» определяет состояние душевного благополучия, характеризующееся нормальностью психических процессов, отсутствием нарушений сознания, познавательной, эмоциональной, двигательной-волевой сфер психической деятельно-

сти человека, синдромов психических расстройств и заболеваний, обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности [22, с. 148]. Содержание понятия не исчерпывается медицинскими и психологическими критериями, в нем всегда отражены общественные и групповые нормы и ценности, регламентирующие духовную жизнь человека. Основными критериями психического здоровья являются:

- соответствие субъективных образов отражаемым объектам действительности и характера реакций — внешним раздражителям, значению жизненных событий;
- адекватный возрасту уровень зрелости личностных эмоционально-волевой и познавательной сфер;
- адаптивность в микросоциальных отношениях;
- способность к самоуправлению поведением, разумному планированию жизненных целей и поддержанию активности в их достижении.

В «Большом толковом психологическом словаре» А. Ребера о недостаточной разработке понятия «психическое здоровье» сказано следующее: «Хотя фокус этого термина несколько более жизне-радостный, чем противоположного ему термина — психическая болезнь, в его использовании возникают те же самые медицинские, логические и эмпирические проблемы. Несмотря на эти проблемы, термин, возможно, сохранится, потому что он часто используется для обозначения того, кто функционирует на высоком уровне поведенческого и эмоционального регулирования и адаптивности, а не того, кто просто не является психически больным» [7, с. 141]. Необходимо отметить, что использование психологами и педагогами понятия «психическое здоровье» вызывает настороженность у населения, учащейся молодежи, родителей детей, вызванную боязнью обнаружения у себя и своих близких психических нарушений. Недостатком существующего понятия «психическое здоровье» является также то, что оно, предусматривая нормальность психического состояния человека, не характеризует качественную сторону его субъективного благополучия, удовлетворенность желаний, метапотребностей в интеграции, справедливости, честности, благородстве, доброте, радости, истине, чести, независимости, самоактуализации и др.

Психологическая модель здоровья отличается от модели психического здоровья прежде всего философским смыслом: в первом случае — это наиболее полное выявление и развитие личностного



потенциала человека, модель психологического ресурса здоровья, развития личности; в другом — адаптация, модель условной психической «нормы». Можно предположить, что в каждом конкретном случае психолог вынужден выбирать одно из двух направлений своей работы. В современном транзитивном мире решение личностных, профессиональных проблем человека путем адаптации к сложившимся жизненным ситуациям не решает сами проблемы, а только их «консервирует», и, как консервы с истекшим сроком годности, это становится опасным с течением времени. «Законсервированные» проблемы могут «взорваться» в любой момент, что не исключает возникновения нарушений психического здоровья человека.

Категория «психологическое здоровье» характеризует личность в целом, рассматривается в контексте развития личности. По мнению К. Г. Юнга, «нельзя, так сказать, захотеть быть духовным» [23, с. 328-329]. Человек появляется на свет со сложной, бессознательной по своей природе, духовной предрасположенностью, которая представляет собой гигантское духовное наследие, «возрожденное» в индивидуальной структуре мозга и играет свою неоднозначную роль в формировании автономных установок личности. Существует огромное количество мотиваторов, предшествующих и передающих психологических факторов здоровья, тесно взаимосвязанных с различными факторами физической, химической и биологической природы, социальной среды.

К концептуальным ценностям психодинамического подхода для построения и понимания сложности модели психологического здоровья личности можно отнести интеграцию сознательных и бессознательных компонентов психики, рассмотрение личности в ее целостности, осознание собственных внутренних ресурсов, индивидуацию как процесс духовного созревания, развитие функций «Эго» (мыслительных процессов, регуляции и контроля инстинктивных побуждений, развитие автономности и др.), прояснение места своего «Я» среди других, уникальность каждого индивидуума и др. (З. Фрейд, Э. Фромм, К. Г. Юнг и др.) [4].

Необходимо признать, что не каждый психически здоровый человек становится на путь становления психологического здоровья. Тем не менее, К. Г. Юнг выделил процесс индивидуации (индивидуализации), способность человека к духовному росту, самопознанию и саморазвитию. Данный процесс актуализации личностного

потенциала, творческой силы самости рассматривается также в экзистенциально-гуманистических теориях личности как основа ее гармонии и здоровья. Необходимо отметить, что экзистенциально-гуманистические концепции недостаточно учитывают социальные аспекты здоровья, рассматривая здоровое психическое функционирование в границах автономного индивидуального мира личности, отделенного от реальностей общественной жизни. Тем не менее, гуманистическая психология положила начало созданию модели психологического здоровья личности, обладающей собственными механизмами активности и саморегуляции. Среди наиболее важных концептуальных ценностей гуманистической психологии можно отметить интенцию к самоактуализации, самореализации, метаценности (истина, добро, справедливость и др.), креативность и др. (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Шостром и др.). Согласно А. Маслоу, самоактуализация понимается преимущественно как личностный рост «изнутри» без учета определяющей роли социальных и исторических факторов развития и может быть достигнута не ранее зрелого возраста, когда удовлетворены все базовые и метапотребности. Важно, чтобы стремление к самоактуализации не привело к отчуждению человека от общества и общественных интересов, к развитию эгоцентризма, лишая тем самым его возможности самоактуализироваться. Известно, что в годы войны в блокадном Ленинграде наиболее жизнестойкими среди блокадников оказались именно те люди, которые заботились о других. Сама по себе забота о другом человеке каким-то неизвестным нам образом вливает в человека дополнительные силы и энергию [1, с. 44]. Таким образом, утверждение А. Маслоу о необходимости первоочередного удовлетворения базовых потребностей для достижения самоактуализации человека недостаточно убедительно. По образному выражению Д. Лондона (Джона Гриффита): «Кость, брошенная собаке, не есть милосердие. Милосердие — это кость, поделенная с собакой, когда ты голоден не меньше ее» [2, с. 976]. Весьма спорным является и выражение А. Маслоу: «Самоактуализирующиеся люди — это, прежде всего, хорошие животные, радующиеся жизни без сожаления или стыда. У них неизменно хороший аппетит, здоровый сон, приносящая радость и удовлетворение сексуальная жизнь, и они не испытывают чувства стыда за проявление физиологических влечений» [7, с. 192]. Вспоминается анекдот: «Муж и жена

занимались сексом, до тех пор, пока не надоело... соседям». Идеи гуманизма ясно отражены в высказывании Р. Тагора: «Человек хуже животного, когда становится животным» [2, с. 1119]. Популярная в середине XX века тема самоактуализации в контексте гуманистической психологии и определяемая ею идеология уместны не во всякой культуре, учитывая то, что самосознание и самовыражение у разных людей могут иметь разные проявления [9, с. 481].

Современное понимание самоактуализации личности включает в себя стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей [22, с. 551]. В трудах отечественных психологов идеи самоактуализации личности нашли продолжение в области проблемы смысла жизни, достижения человеком вершины в своем развитии как индивида, личности, субъекта. Самоактуализация, по мнению Е. И. Третьяковой, выступает в роли системного механизма, активизация которого в проблемные для личности периоды развития позволяет осмыслить важные жизненные сферы, определить их личностный смысл [20]. Рассматривая общение как одну из областей самоактуализации личности, З. И. Рябикина, Е. Г. Сомова утверждают, что именно общение со значимым «Другим» обеспечивает возможность и необходимость реализации своего «Я» [10].

Таким образом, если психическое здоровье человека определяется отсутствием симптомов психических заболеваний, нарушений познавательной, эмоциональной, двигательной-волевой сфер психической деятельности, то психологическое здоровье человека рассматривается в контексте развития личности, во многом определяется актуализацией здоровьесозидающей деятельности человека, выступающей в качестве важнейшего условия самореализации человека. Если для самореализации учащейся молодежи необходимо создание специальных организационных психолого-педагогических средств сопровождения образовательного процесса, то, очевидно, для активизации стремления человека к выявлению и развитию своего личностного потенциала этого явно недостаточно. Отсутствие побуждения к здоровьесозидающей деятельности можно считать, по мнению К. Гольдштейна, А. Маслоу, Г. Селье, величайшей душевной трагедией, разрушающей все жизненные устои. Механизм самоактуализации недостаточно изучен, требует отдельного исследования. Возможно, основой самоактуализации является непознанная энергетическая реальность, либо дру-

гое самодостаточное начало, которое обуславливает саму жизнь и самоорганизацию психической деятельности.

Психологическое здоровье может выступать в качестве динамического состояния личности, обобщенным критерием которого является сформированность самоактуализационных характеристик, отражающих социокультурно опосредованное стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Сформированность самоактуализационных характеристик личности отражает не только самоактуализацию, но и самореализацию как процесс выстраивания личностью своей жизненной программы, реализации собственного личностного потенциала, плана, намерения; осуществления личностно и социально значимой деятельности, достижения человеком поставленных перед собой целей. Самореализация учащейся молодежи происходит в процессе сотворчества, содейтельности с другими людьми. Альтернативой психологическому здоровью является психологическое нездоровье, которое можно охарактеризовать как нарушение развития личности, вызванное отсутствием стремления, желания человека к саморазвитию, что может быть обусловлено различными психологическими факторами, либо отсутствием условий для саморазвития и самореализации.

Термин «психологическое здоровье личности», на наш взгляд, подчеркивает взаимосвязь психологических знаний и умений (научных и житейских), психологического образования и психологической составляющей здоровья человека в контексте развития личности, требует выделения и определения психологических критериев здоровья, является исходным понятием для формирования психологической концепции здоровья с целью конкретизации целей и задач профилактической психолого-педагогической деятельности, определения условий и средств, направленных на развитие психологической культуры личности.

Выделение понятия «психологическое здоровье личности» позволяет избежать противопоставления здорового психически человека и больного, так как болезнь объективна, а самочувствие человека, развитие личности субъективно. Человек даже при наличии невротических расстройств, проявляющих себя повышенной утомляемостью, эмоциональной неустойчивостью и раздражительностью, при наличии подтвержденного диагноза психического заболевания (эпилепсии, алкоголизма и др.) может при собственном

желании и соответствующей психологической поддержке со стороны окружающих найти в себе дополнительные силы, помогающие ему управлять своим поведением и деятельностью. К такому выводу мы пришли, имея 15-летний опыт практической психолого-педагогической работы с детьми, имеющими психоневрологические нарушения, а также с их родителями [12; 14]. Каждый человек имеет право на субъективное определение своего состояния здоровья. Принцип относительности, релятивизма дает возможность самовыражения каждому, и, следовательно, каждому утвердить свое душевное состояние умиротворенности, а стало быть, здоровье. Важно отметить, что наличие психоневротических нарушений не исключает развития личности. Тем важнее то, что развитие личности должно выполнять психопрофилактическую роль в отношении психосоматических заболеваний. Психолог обязан помочь человеку укрепить здоровье за счет имеющегося у него «арсенала» психологических знаний и умений. Даже Всемирная организация здравоохранения вынуждена была изменить определение понятия «здоровье» как «состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов» (1946) на определение «здоровье — это ... величина, в пределах которой каждый человек или группа людей могут, с одной стороны, реализовать свои желания и удовлетворить потребности, а с другой — изменить или справиться с окружающей средой. Здоровье поэтому рассматривается как источник повседневной жизни, а не как цель существования; оно представляет собой позитивную концепцию, включающую в себе как социальные и личные ресурсы, так и физические возможности» (1984) [21, с. 7, 11]. Позитивная концепция здоровья, в отличие от романтического определения 1946 года, позволяет считать психологически здоровым и инвалида I группы, если созданы система или условия его развития, обеспечивающие гармоничное сочетание социального, физического, интеллектуального, карьерного, эмоционального и духовного элементов в жизни. Наличие различных мнений вполне закономерно и является следствием психологического образования, развития психологической культуры общества.

Можно сделать вывод, что психологическое здоровье проявляет себя через присутствие определенного ряда достоинств в структуре

личности, формирующийся новый тип строения личности и, соответственно, ее деятельности, которые определяют весь ход дальнейшего развития, что находит свое отражение в следующих функциях психологического здоровья личности как психологического средства:

– *рефлексивно-гармонизирующей* (обеспечение гармонии собственного мира индивидуума — субъективного мира самосознания, уравновешенности и духовной автономии);

– *коммуникативно-гармонизирующей* (обеспечение гармонии мира общения — социального мира, гуманизация межличностных, профессиональных отношений, социализация личности);

– *психофизиологической* (обеспечение гармонии с миром природы. Наше тело и окружающая нас природа — единственный «храм», дарованный нам на Земле, требующий регулярных физических упражнений, заботы и внимания);

– *актуализирующей* (самопознание, самоактуализация, самореализация творческого, духовно-нравственного потенциала, смысла жизни);

– *психокорректирующей* (управление психической деятельностью в условиях стресса);

– *психосинтезирующей* (создание личностной целостности на базе формирования более широкой структуры отношений в психике человека, сохранение чувства индивидуальности на уровне всеобщности, где личные планы и интересы перекрываются более широким взглядом на целое, реализация трансперсонального «Я»). Очевидно, что психологическое здоровье конкретного человека может иметь особенности, вызванные наличием либо отсутствием тех или иных личностных характеристик.

Наличие различных философских и научных интерпретаций изучаемого феномена обуславливает применение интегративного подхода при построении рабочей модели психологического здоровья личности с учетом характеристики феномена в целом, поливариантности его интерпретаций и структурно-динамических аспектов. Очевидно, что создание универсальной модели психологического здоровья личности на современном этапе развития науки не представляется возможным. Рост культурного многообразия ценностных ориентаций, представлений людей о здоровье, здоровьесберегающих основах поведения приводит к более глубокому пониманию различий самовыражения и представлений о здоровье у разных индивидов.

Мы считаем, что включение феномена «психологическое здоровье» в медико-психологический каркас понятия «психическое здоровье» является продолжением медицинского подхода в изучении адаптации человека. По нашему мнению, понятие «личностное здоровье» также нельзя считать удачным синонимом психологического здоровья, учитывая уникальность, неповторимость каждого человека. В данном случае невольно вспоминается народная сказка «Репка», а, точнее, ее персонажи, но в китайском варианте. Можно отметить, что и в понятии «психологическая модель психического здоровья» имеется скрытая тавтология, учитывая современное определение психического здоровья. Речь не идет о пересмотре понятия «психическое здоровье», оно вполне устраивает психиатров, врачей других специальностей (табл. 1; 2).

Т а б л и ц а 1 — Анализ понятия «психологическое здоровье личности»

Категории анализа	Характеристика
Содержание понятия	Психологическое здоровье личности — динамическое состояние полноценно функционирующей личности, важным критерием которого является сформированность самоактуизационных характеристик, отражающих стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своего личностного потенциала
Критерии	В качестве основного критерия психологического здоровья личности выступает сформированность самоактуизационных характеристик
Функции	Психологическое здоровье обеспечивает самоактуализированное вхождение человека в мир бытия, создание гармонии с окружающим миром (миром природы), миром общения (социальным миром, миром отношений индивидуума с другими людьми), собственным миром индивидуума (субъективным миром самосознания), поиск индивидуального смысла жизни
Механизм регуляции	Социально-психологический
Цель	Гармоничное личностное развитие
Подход к изучению	Холистический
Взгляды на норму	Наличие позитивной динамики развития
Факторы	Мотиваторы, передающие, предшествующие [8; 17, с. 56—59]
Условия	Организация познавательной деятельности, формирование пси-

сохранения и улучшения	психологических знаний и умений учащейся молодежи в ходе специальной теоретической и практической психологической подготовки, управляемой самостоятельной работы на основе выбора необходимой информации в соответствии с их интересами
------------------------	---

Окончание табл. 1

Категории анализа	Характеристика
	и возрастными потребностями; деятельность педагогов и психологов, направленная на обеспечение эмоциональной поддержки, обстановки доверия, адаптации учащейся молодежи к новым условиям жизнедеятельности в социальной среде; деятельность учащейся молодежи, направленная на самопознание и самовоспитание, опыт осознания себя и собственной деятельности, перспектив личностного роста, составление программы саморазвития; самоконтроль и самооценка эффективности проведенной работы
Средства формирования	Организационные психолого-педагогические средства здоровьесберегающей педагогической технологии: социально-медико-психологический мониторинг как средство диагностики формирования и развития личностных характеристик обучающихся в новых условиях жизнедеятельности и соответствующая учебная (образовательная) программа

Т а б л и ц а 2 — Дифференциальный анализ понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье личности»

Категории анализа	Психическое здоровье	Психологическое (духовное) здоровье личности
Модели здоровья	Медицинская	Психологическая
Уровни регуляции	Психофизиологический	Социально-психологический
Критерии	Отсутствие психических расстройств, нарушений познавательной, эмоциональной, двигательной, волевой сфер психической деятельности	В качестве основного критерия психологического здоровья личности выступает сформированность самоактуизационных характеристик. В качестве дополнительных критериев психологического здоровья личности могут выступать сформированность социального интереса, валеологических установок и др.
Цель	Нормальное психическое развитие	Гармоничное личностное развитие



Подход к изучению	Структурный	Холистический
Взгляды на норму	Статистически-адаптационный	Наличие позитивной динамики развития

Речь идет о необходимости разработки психологической концепции здоровья в контексте развития личности подобно целостной психологической концепции адаптации по Э. Эриксону. Стратегическое отличие психологической концепции здоровья должно заключаться в ориентации на активное развитие личности, в том числе и при наличии невротических расстройств и нарушений психической деятельности.

Психологическое здоровье личности может выступать в качестве центрального понятия в профессиональной психолого-педагогической деятельности.

Современный мир требует от человека значительных усилий не только в физическом, но и в моральном, психическом плане. Различные психосоматические и соматопсихические проявления, в том числе и нарушения, имеются у каждого человека. Важно оставаться *человеком* с нормальной психикой, а не животным.

Человек никогда не адаптируется к своим недостаткам, в том числе и физическим. Не надо слишком фантазировать в этой области, он может лишь перестать обращать на них внимание, если переключится с ненастоящих проблем на настоящие проблемы. Ученик, учащийся, студент приходят в учреждение образования не для адаптации к учебному процессу, а для развития своих личностных характеристик и образования. Это стратегическая цель психолого-педагогического сопровождения учащейся молодежи. Результатом индивидуализации, актуализации самости, этого непрерывного процесса является не адаптация к своему «Я» (личностная «смерть»), а самосовершенствование, полноценная социализация и самореализация. В то же время необходимо учитывать, что стремление к перфекционизму, абсолютно точным определениям, знаниям, когнитивному абсолютизму является индикатором невроза навязчивости.

Среди качественных характеристик психологического здоровья личности можно выделить следующие: *сформированность самоактуализационных характеристик человека* (способность субъекта переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей жизни», ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной; *наличие «внутренней поддержки»* (относительная независимость в своих поступках, стремление руководствоваться в жизни соб-

ственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами; такие люди свободны в выборе, устойчивы по отношению к внешнему влиянию («изнутри направляемые» личности); *гибкость поведения*; *сенситивность* (способность к самоотчету в своих потребностях и чувствах, рефлексия их); *спонтанность* (способность индивида спонтанно и непосредственно выразить свои чувства); *самоуважение* (способность субъекта ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них); *самопринятие* (степень принятия человеком себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним); склонность субъекта воспринимать природу человека в целом как положительную; способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких, как игра и работа, телесное и духовное; способность индивида адекватно реагировать на раздражение, гнев и агрессивность; *контактность* (способность человека к быстрому установлению глубоких и эмоционально-насыщенных отношений с людьми, к субъект-субъектному общению); *познавательные потребности* (степень выраженности у субъекта стремления к приобретению знаний об окружающем мире); *креативность* (характеризует выраженность творческой направленности личности)), средний уровень центрации на себе, социальный интерес, валеоинтенцию и др. [21—23]. Качественными характеристиками психологического нездоровья личности являются: несформированность самоактуализационных характеристик; конформность, зависимость, фрустрация, депрессия, робость, неуверенность, негативизм, агрессивность, враждебность, подозрительность (явления дезадаптации, дезинтеграции, дезиндивидуализации); когнитивная патология (беспомощность), моральная и эмоциональная ущербность (А. Маслоу); отсутствие мотивации (Г. Селье), стремления к саморазвитию; низкий уровень валеоинтенции (доминируют житейские представления о здоровье и болезни, слабо развито позитивное эмоциональное отношение к развитию своего потенциала здоровья; отсутствие стратегии активного здоровьесберегающего поведения) и др. [21—23].

Психологическое здоровье ребенка и взрослого человека различается, характеризуется активным процессом развития личности в соответствии с задачами самоопределения в тот или иной возраст-

ной период. В раннем детстве (от 1 года до 3 лет) — это первые формы проявления самосознания, внешнее «Я-сам» — одно из новообразований раннего детства, проявляющееся в самостоятельных действиях ребенка, связанное с развитием первичных форм самосознания; затем развитие самосознания дошкольника (от 3 до 6(7) лет); развитие рефлексии в младшем школьном возрасте (процесс самопознания субъектом психических актов и состояний); рефлексия, самооценка и «Я-концепция» в подростковом возрасте (от 10(11) до 13 (14) лет); личностное и профессиональное самоопределение в юношеском возрасте, самовоспитание; поиски себя в молодости (23 — около 30 лет), расцвет творческой активности и профессиональной деятельности (средняя зрелость: около 30 — около 40 лет); индивидуализация, самоактуализация в зрелости (около 40—55 лет); развитие личностной позиции в отношении смерти, деятельность самообслуживания как возможность сохранения самостоятельности и независимости в поздней зрелости. Понятие «психологическое здоровье личности» имеет обобщенную характеристику, в основе которого лежит активный процесс самоопределения, отсутствие различного рода зависимостей, в том числе и от негативного влияния ближайшего окружения. Тем более важна актуализация «само» в условиях деструктивного внешнего воздействия.

Отличия психологического здоровья юношей и девушек могут быть вызваны особенностями воспитания, основанными на тех или иных культурных традициях; различными предшествующими и передающими психологическими факторами, тесно связанными с биологическими, физико-химическими факторами организма человека: женского, ориентированного на продолжение рода, и мужского, ориентированного самой природой на поиск наиболее ценного генетического материала для продолжения рода и получение здорового потомства; современными общественными установками и др. Гендерные особенности требуют пристального изучения, причем группа исследователей должна состоять из экспертов как мужского, так и женского пола.

### **Выводы**

На основе вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

— адаптация — критерий нормированного медицинского подхода к оценке психического здоровья;

– механическое выделение имеющихся психологических критериев из существующего понятия психического здоровья не является достаточным, учитывая подход к оценке психического здоровья с позиции нормы, а не с позиции наиболее полного выявления и развития личностного потенциала;

– в основе психологического здоровья — активный процесс саморазвития личности;

– механизм психологического здоровья чрезвычайно сложен. Невозможно на современном уровне науки составить универсальную модель психологического здоровья личности, учитывая культурное многообразие ценностных ориентаций и представлений о здоровье. Можно дать рабочее определение психологического здоровья личности как ориентир для специалистов учреждений образования для построения психологической подготовки, направленной на психологическое здоровье личности;

– в основе психологического (духовного) здоровья — заложенный самой природой механизм, который можно и необходимо достраивать через социокультурное опосредование;

– психологическое здоровье личности как психологическое средство (изначальные и прижизненно формирующиеся психические функции и образования, служащие организации оптимального поведения по осуществлению потребностей, желаний и целей личности) имеет свои функции: *рефлексивно-гармонизирующую* (обеспечение гармонии собственного мира индивидуума — субъективного мира самосознания, уравновешенности и духовной автономии); *коммуникативно-гармонизирующую* (обеспечение гармонии мира общения — социального мира, гуманизация межличностных отношений, социализация личности); *психофизиологическую* (обеспечение гармонии с миром природы); *актуализирующую* (самопознание, самоактуализация, самореализация творческого, духовно-нравственного потенциала, смысла жизни); *психокорректирующую* (управление психической деятельностью в условиях стресса); *психосинтезирующую* (создание личностной целостности на базе формирования более широкой структуры отношений в психике человека, сохранение чувства индивидуальности на уровне всеобщности, где личные планы и интересы перекрываются более широким взглядом на целое, реализация трансперсонального «Я»);

– психологическое здоровье личности — динамическая сущность, состояние полноценно функционирующей личности, важным

критерием которой является сформированность самоактуализационных характеристик. Психологическое здоровье обеспечивает самоактуализированное вхождение человека в мир бытия, создание гармонии с окружающим миром (миром природы), миром общения (социальным миром, миром отношений индивидуума с другими людьми), собственным миром индивидуума (субъективным миром самосознания), поиск индивидуального смысла жизни. Психологическое здоровье личности предусматривает наиболее полное развитие личностного потенциала, в том числе и скрытого по тем или иным причинам (прежде всего социокультурного плана). Важно, чтобы стремление к самоактуализации не привело к отчуждению человека от общества и общественных интересов, к развитию эгоцентризма, лишая тем самым его возможности самоактуализироваться;

– выделение понятия «психологическое здоровье личности» обусловлено необходимостью создания психологической концепции здоровья в контексте развития личности, и, соответственно, психологического понятийного аппарата с целью совершенствования профилактического направления психолого-педагогической деятельности, так как понятие «психическое здоровье» определяется, в основном, медицинскими критериями, является основой медицинского подхода к определению психического здоровья;

– здоровьесберегающий подход к оценке качества образования, профилактической психолого-педагогической деятельности должен стать одним из приоритетных, способствовать утверждению в отечественной психологии новой области научного знания — педагогической психологии здоровья. Предметом педагогической психологии здоровья являются механизмы и закономерности влияния психологической культуры на психологическое здоровье личности в условиях образовательного процесса.

### **Список источников**

1. *Ананьев, В. А.* Основы психологии здоровья: Концептуальные основы психологии здоровья // В. А. Ананьев. — СПб.: Речь, 2006. — 384 с.
2. Большая книга афоризмов / сост.: А. П. Кондрашов, И. И. Комарова. — М.: РИПОЛ классик, 2007. — 1216 с.
3. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / А. Ребер. — М.: ООО АСТ ; Вече, 2001. — Т. 2 (П—Я). — 560 с.

4. *Гулина, М. А.* Терапевтическая и консультативная психология / М. А. Гулина. — СПб. : Речь, 2001. — 352 с.
5. *Дроздова, М. С.* Депрессивные расстройства у больных терапевтического профиля / М. С. Дроздова // *Здравоохранение.* — 2003. — № 9. — С. 18—22.
6. *Золотарева, А. В.* Текущий контроль за состоянием здоровья студенческой молодежи: в 2 т. / А. В. Золотарева // *Сб. науч. тр. к 75-летию НИИ санитарии и гигиены.* — Барановичи : Баранов. укр. тип., 2002. — Т. 1. — С. 301-302.
7. *Маслоу, А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с.
8. Психология здоровья : учеб. для вузов / Г. С. Никифоров [и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. — СПб. : Питер, 2003. — 607 с.
9. Психология и культура / Д. Мацумото [и др.] ; под ред. Д. Мацумото. — СПб. : Питер, 2003. — 718 с.
10. *Рябикина, З. И.* Личность и ее самоактуализация в общении с Другим / З. И. Рябикина, Е. Г. Сомова // *Мир психологии.* — 2001. — № 3. — С. 83—88.
11. *Селезнёв, А. А.* Здоровьесозидающие педагогические технологии взаимодействия / А. А. Селезнёв // *Народ. асвета.* — № 6. — 2008. — С. 35—40.
12. *Селезнёв, А. А.* Отчет о работе по программе «Диалог» / А. А. Селезнёв // *Работа с молодежью в городе Барановичи / Документы. Опыт. Практика ; редкол.: Л. Н. Антонова [и др.].* — Минск : Гос. ком. по делам молодежи РБ, 1997. — С. 95—96.
13. *Селезнёв, А. А.* Педагогическая психология здоровья в системе профессионального образования : монография / А. А. Селезнёв ; науч. ред. Я. Л. Коломинский. — Барановичи : РИО БарГУ, 2008. — 158, [2] с.
14. *Селезнёв, А. А.* Профилактика наркомании и вредных привычек (из опыта работы ГУСПМ «Дапамога») / А. А. Селезнёв // *Социальная работа с молодежью в Брестской области (Документы. Опыт. Практика) ; сост. Л. Н. Антонова ; редкол.: Д. А. Бовкунович [и др.].* — Минск : Гос. ком. по делам молодежи РБ, 2000. — С. 30.
15. *Селезнёв, А. А.* Психология здоровья : учеб.-метод. пособие / А. А. Селезнёв ; под ред. Я. Л. Коломинского. — Барановичи : РИО, БарГУ, 2006. — 132 с.
16. *Селезнёв, А. А.* Психология здоровья : учеб.-метод. пособие для организации управляемой самостоятельной работы / А. А. Селезнёв ; под ред. Я. Л. Коломинского. — Барановичи : РИО БарГУ, 2007. — 303 с.
17. *Селезнёв, А. А.* Системный анализ данных : учеб.-метод. пособие для самостоятел. работы студентов / А. А. Селезнёв. — Барановичи : РИО БарГУ, 2009. — 116, [4] с.
18. *Соколов, С. М.* Перспективные направления развития гигиены детей и подростков в Республике Беларусь : в 2 т. / С. М. Соколов, Н. Ф. Фарино // *Сб. тр. к 75-летию НИИ санитарии и гигиены.* — Барановичи : Баранов. укр. тип., 2002. — Т. 2. — С. 273—280.
19. *Степанова, М. И.* Авторитарная педагогика и здоровье школьников / М. И. Степанова // *Сб. тр. к 75-летию НИИ санитарии и гигиены.* — Барановичи : Баранов. укр. тип., 2002. — Т. 2. — С. 294—297.
20. *Третьякова, Е. И.* Самоактуализация как системный механизм динамики смыслового поля личности и предпосылка акме / Е. И. Третьякова // *Мир психологии.* — 2001. — № 2. — С. 79—82.
21. ЛЕМОМ : учеб. материалы по сестрин. делу. — Copenhagen : Denmark, 1996. — 74 с.

22. Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь ; под общ. ред. В. Б. Шапаря. — Ростов н/Д : Феникс, 2005. — 808 с.

23. Юнг, К. Г. Дух в человеке, искусстве и литературе / К. Г. Юнг. — Минск : Харвест, 2003. — 384 с

Материал поступил в редколлегию 26.11.2010.

*М. И. Кряхтунов*  
*Московский педагогический*  
*государственный университет,*  
*г. Москва, Российская Федерация*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению содержания психологической культуры учителя. В работе предложено понимание сущности психологической культуры учителя, подробно раскрыт процесс взаимодействия учителя и учащихся как составляющей психологической культуры. Показаны препятствия этого процесса и способы их преодоления.

**Ключевые слова:** психологическая культура, взаимодействие учителя и ученика, развитие потребностей, ценности.

### **Введение**

Современная ситуация в сфере образования может быть характеризована как изменение норм и способов мышления, поведения, отношений учителей и учеников. Все заметнее становится влияние на образовательные учреждения таких интегративных процессов, как расширение компьютерных сетей, увеличение интенсивности межнационального и международного общения, доступность информации любого рода, появление новых профессий, возрастание предпринимательской активности. Такая ситуация, на наш взгляд, требует от учителя освоения самому и передачи учащимся таких норм, которые обеспечат им человеческий, осмысленный, полезный для них и окружающих, обновляющийся стиль жизни и деятельности.

Совокупность таких норм жизни и деятельности можно обозначить как психологическую культуру. По нашему мнению, психологическая культура — это определенный способ организации всех



уровней психики и активности человека, основанный на системе ценностей «Человек — Взаимодействие — Опыт — Развитие». Несомненно, что такая культура должна стать важной частью профессиональной подготовки будущих педагогов.

### **Основная часть**

Концептуальную основу взаимодействия составляет теория развития потребностей, разработанная в русле гештальт-подхода (Ф. Перлз). Задача организации процесса обучения на основе процесса развития потребности не так проста, как может показаться на первый взгляд. Это связано с тем, что процесс развития потребности чаще всего нарушается привычными для человека способами реагирования в знакомой или новой ситуации. Такие способы реагирования (привычное восприятие, мышление и поведение) формируются определенным стилем межличностного взаимодействия, который повторяется, заучивается, усваивается и в дальнейшем применяется автоматически. Можно предположить, что такое заучивание начинается в детском возрасте. Именно в это время ребенок учится взаимодействию с другими людьми, у него еще нет четких и твердых представлений о том, как мыслить, что хорошо, а что — плохо, каковы правила жизни (что можно, а что — нельзя; и кто это решает), как обращаться со своими переживаниями, в частности, «отрицательными» (раздражением, злостью, обидой, яростью, горем, страхом, ненавистью, бессилием и др.).

В процессе взаимодействия со взрослыми или другими значимыми объектами (книгами, фильмами, спектаклями, произведениями искусства) ребенок формирует и усваивает представления о себе, других людях, окружающем мире и отношениях в нем. Психологически и педагогически целесообразным будет такое взаимодействие ребенка и взрослого, при котором ребенок научится определять свои потребности; выражать и, при необходимости, отстаивать их; принимать и конструировать нормы поведения и мышления (освоить практику того, что в гештальт-теории называется «творческим приспособлением»); проверять имеющиеся правила и нормы на реальность и адекватность ситуации; отличать свои чувства и чувства других людей; уметь принимать и выражать разные чувства и отношения; замечать и поддерживать новое в себе и окружающем мире. Однако часто результатами взаимодей-

ствия взрослого и ребенка становятся нарушениями процесса развития потребности. Рассмотрим их более подробно. Прохождение первого этапа — определения потребности — часто нарушается тем, что ребенок не успевает определить, что же ему хочется, или его потребности игнорируются взрослыми (как несущественные по сравнению с потребностями других, ненужные, несвоевременные, невозможные для удовлетворения, стыдные, неправильные, показывающие его плохое отношение к кому-то или чему-то).

В результате ребенок научается «убирать», не обращать внимания на ту или иную часть своих потребностей; он блокирует ту энергию, которая содержится в этих потребностях и тратит на это еще часть своих сил (что может приводить к слабости и вялости, отсутствию жизненного тонуса, интереса, жизненного порыва); впоследствии он может даже не проверять реалистичность своих потребностей, заранее считая их невозможными; он учится присоединяться к потребностям других (считая их более подходящими для удовлетворения), осуждать себя (а потом и других) за наличие определенных потребностей; таким образом, он отвергает свои части, а сам становится частью других; частью «МЫ», которое дает безопасность и принятие, но отбирает индивидуальность и энергию жизни. Диагностическими признаками такого нарушения являются: трудность определения своих потребностей, апатичность, «выключенность» из жизни, отсутствие желаний, стремлений, редкое употребление слова «Я», частое употребление слова «МЫ», робость, застенчивость, неуверенность.

Реализация ценности взаимодействия в этой ситуации заключается в том, чтобы создать безопасные **условия** для определения и проявления потребностей: *временные* (темп, соответствующий человеку); *поддержку* (обозначение самых разных потребностей человека как нормальных, присущих всем людям); *внимание* (личный пример в проявлении потребностей, обсуждение личного опыта «убирания» потребностей).

Второй этап — осознание потребности может быть нарушено тем, что поведение человека регулируется нормами и правилами, основания которых чужды этому человеку. Примерами такого рода могут быть установки: «будь таким-то», «не будь таким-то», «всегда...», «никогда...», «надо (не надо)», «должен (не должен)». Хотя содержание этих установок может быть вполне соответствующим ситуации, нормам отношений и поведения, однако способ их передачи не учитывает их условность, ситуативность, оставляет скрытыми

для ребенка их основания. Результатом этого становится «нормативный» человек, организующий свою жизнь по правилам, не критично заимствованным от других, живущий «не своей жизнью». Такого человека можно определить по жесткости поведения, речи, представлений (в том числе и о себе «я — такой-то»); директивности; регуляции себя тем, как «принято (не принято)», знании (когда, как следует поступать, что можно, а что — нельзя); имеющим запас поговорок, пословиц, примет на разные случаи жизни. Человек такого типа утратил способность определять свое отношение к чему-то и кому-то; проверять усвоенные правила на адекватность себе самому и той ситуации, в которой он находится.

Такой подход к организации жизни позволяет избежать многих собственных ошибок, но создает «мирок», где все известно и нет нового, открытий, своего опыта (который «сын ошибок трудных»). В ситуации обучения такой подход очень распространен: «это надо выучить», «необходимо знать...», «учащийся должен (не должен)». Учебный материал, преподнесенный таким образом, воспринимается как чуждый учащемуся, «мертвый кусок информации», который либо лежит грузом в долгосрочной памяти, либо забывается после контрольного мероприятия.

Обучение, построенное так, формирует автоматического человека, мало способствует становлению и развитию понимания (понять и разобраться могут лишь те учащиеся, которые задумываются над вопросами: «зачем мне надо это учить?», «в чем польза этого учебного материала?», «как рассуждал автор этой теории?», «на каких идеях основана эта концепция?», «как содержание этого учебного курса связано с моей жизнью и будущей профессией?» и т. д.). Обучение в этом случае напоминает курьезную ситуацию, когда учащиеся получают ответы на вопросы, которых они не задавали. И тогда их вопросы остаются без ответа, и полученные ответы оказываются ненужными.

Самостоятельность учащихся уменьшается, возрастает зависимость от внешних норм и их носителей: людей, книг, фильмов и др. Ученик четко и быстро отвечает, воспроизводя текст учебника или лекции, при этом, если задать вопрос, выяснится, что он не понимает того, о чем говорит. Реализация ценности взаимодействия на этом этапе состоит в том, чтобы побудить учащихся найти, обнаружить свой собственный опыт, свое отношение, свои идеи относительно того, что они изучают. Помочь полету их мысли, разбудить фантазию, поддержать самостоятельный поиск истины.

Важно, чтобы ученики могли проверить полученное на занятиях содержание в своем опыте. Преподаватель может помочь в такой работе тем, что будет проблематизировать, подвергать сомнению жесткие, закостеневшие представления учеников; раскрывать сам или побуждать учащихся к нахождению исходных идей теории; показывать на опыте связь теории и практики, реализацию принципов, положений.

В этом контексте может оказаться полезным сравнение обучения и кормления (для этого есть предпосылки: «духовная пища», «жажда знаний», «разжевывать учебный материал», «грызть гранит науки» и др.). Если принять такое сравнение правомерным, то на этом этапе основное внимание следует уделять тому, чтобы учащиеся успевали «прожевывать» (т. е. разделять на съедобные, полезные, соразмерные для их сознания части) предлагаемое содержание, иначе его будет трудно переварить и усвоить. Преподаватель может контролировать этот процесс визуально (степень вовлеченности учащихся в обучение), изменять темп изложения материала, прояснять уже понятое, наличие вопросов, непониманий, возражений, отношение учеников к излагаемому материалу, соотнесение изучаемого материала и личного опыта учащихся; обсуждать с ними возможности применения полученного содержания в их практике.

Третий этап развития потребности — поиск предмета удовлетворения потребности может прерываться тем, что человек, имея маленький опыт самопознания и самопонимания, с трудом различает то, что относится к нему, и то, что относится к другим. Например, ученику кажется, что это другие чего-то хотят от него, что это им нужно, чтобы он выучил, подготовил, сдал, изучил. А ему-то самому ничего этого не нужно. Иллюстрацией такого рода проекции может быть рекламный ролик, в котором ребенка перед выступлением спрашивают, волнуется ли он, а он отвечает, что нет — «за меня мама волнуется». Механизм проецирования может быть результатом предыдущего опыта «нормативного», «должного», «обязательного» воспитания или опыта подавления своих желаний и стремлений. В этой ситуации учащемуся сложно перейти к действиям, воплощающим его потребность, поскольку эта потребность отделена от человека. Еще одним источником проекции может быть то, что если человек признает свою потребность, то он тем самым берет на себя ответственность за ее удовлетворение. А это может потребовать усилий, напряжения, преодоления препятствий. Принятие ответ-

ственности заставляет человека становиться субъектом своей жизни и деятельности, он вынужден занимать «взрослую» позицию по отношению к себе, не может спрятаться за «детские» варианты поведения: «я ничего не знаю», «пусть решают другие», «это задача преподавателей научить меня так, чтобы мне было интересно», «я не знаю, что мне нужно знать и уметь для будущей деятельности», «я не знаю: где и кем буду работать», «это они что-то хотят от меня, а мне-то ничего не нужно, мне и так хорошо».

Человека такого типа можно определить по характерным признакам. Он говорит о других: «учебник неясно написан», «преподаватель неинтересно объясняет», «непонятное задание», «мало времени на подготовку», «не знаю, зачем этому учат», «преподаватель плохо объяснил задание», «в библиотеке не дают эту книгу».

Складывается впечатление, что существуют «они» (преподаватели, родители, библиотека, другие учащиеся), которые мешают человеку достигать его целей, успешно учиться. Этот человек оказывается в роли «жертвы» жестоких людей и обстоятельств.

Несмотря на то, что обстоятельства жизни и обучения могут подчас быть действительно сложными, учащийся (сам или организуя для себя помощь других) может по-разному действовать в этих обстоятельствах, по-разному к ним относиться (например, как к наказанию или как к испытанию, жизненной задаче). В разговоре с таким учеником очень трудно узнать его мнение о чем-то или ком-то; его высказывания, мнения и отношения являются реакциями на то, что происходит во внешнем мире; он не замечает собственного места и «вклада» в то, что происходит с ним и вокруг него.

Реализация ценности взаимодействия на этом этапе состоит в возвращении проекции, чтобы человек сам понял, как он создает то, что получает в результате. Такому возврату проекции может способствовать: предложение высказываться от своего имени; задание (устное или письменное), в котором должно быть выражено собственное мнение, отношение к чему-то (идеи, теории, событию, ситуации); помощь в обнаружении собственных чувств этого человека; нахождение границ посильной для этого человека ответственности; установление необходимости этому человеку помощи и определение ее вида; прояснение того, как человек хочет действовать в тех обстоятельствах, которые у него сложились на данный момент.

Основные задачи такой работы заключены в том, чтобы ученик **заметил, где он находится** (в психологическом смысле: его чувства, отношение, ситуация), **что он хочет делать** (какие действия возможны; существуют разные действия и их последствия; некоторые действия и последствия более привлекательны, чем другие), **как эти действия выполнить** (разобраться с темой, установить контакт с преподавателем, ответить на сложный вопрос), **что ему мешает действовать**. Тогда, наряду с тем, что есть «они», которые чего-то хотят от этого ученика, появится он — тот, который сам чего-то хочет, к чему-то стремится.

Поскольку каждый из механизмов нарушения процесса развития потребности призван обеспечить безопасность человека, учителю следует понимать, что возврат проекции требует определенной поддержки ученику извне: то, что проецируется на других (чувства, мысли, действия, смыслы и значения) должно быть признано нормальным, приемлемым в жизни и отношениях; границы ответственности должны быть посильными для учащегося (это должно быть тем, за что он реально может взять на себя ответственность); внимание к действиям ученика (это должны быть действия, приносящие ощутимый результат; предоставление права на ошибку; действия, не требующие чрезмерных усилий). В этой ситуации может оказаться полезен личный опыт педагога, показывающий ученику возможности и способы действий в сходных ситуациях.

Конкретными формами работы могут стать: рефлексивное сочинение «Мои способы взаимодействия с людьми, которым я не нравлюсь», групповое обсуждение «Как действовать в ситуации неясной задачи?», «Как установить отношения с неприятным человеком?», «Как возникают отношения между людьми?», «Чем труден трудный партнер по общению?», мини-сочинение «За что я беру на себя ответственность в процессе обучения?», разработка и подписание педагогического контракта (права, обязанности, ответственность сторон), мини-сочинение «Чему я хочу научиться (за время обучения, в рамках этого класса (курса), по этому предмету)», письменный самоанализ «Какие действия мои и других людей помогают мне в учебе, а какие мешают?», мини-анкета, включающая вопросы: 1) степень моей активности в учебном процессе (0—10); 2) желание ее изменить («да» или «нет»); 3) что этому изменению может помочь (не менее 3 пунктов); групповая дискуссия «Как

преподаватель может помочь студентам лучше учиться?», «Какие эффективные действия учеников и как могут быть блокированы преподавателем?»; групповая дискуссия на основе мини-сочинения «Идеальный преподаватель: какой он и как он ведет занятия?», «Идеальный учащийся — как он учится?», ранжирование и самооценка по характеристикам идеального преподавателя и учащегося.

Применение этих форм должно помочь учащимся научиться предпринимать разнообразные действия для того, чтобы удовлетворить свои образовательные потребности. Такая деятельность побуждает учащихся определять: какие чувства они испытывают, какие мысли обдумывают, какие действия хотели бы предпринять, соотносить действия и потребность, понимать какие действия помогают удовлетворению потребности, а какие — мешают.

Следующий этап развития потребности — взаимодействие человека с предметом потребности. На этом этапе человек активно контактирует с тем, что ему необходимо, в чем он заинтересован. В учебном процессе это проявляется в том, что ученик начинает воспринимать поставленную задачу как принятую и значимую для себя; осваивать знания, информацию, способы деятельности, логику рассуждения, точки зрения; высказывать и проявлять свою позицию; применять свои методы действия; отстаивать свою точку зрения; опираться на свой опыт.

Такое взаимодействие может быть нарушено тем, что обученный ориентироваться в своем мышлении и поведении на авторитеты человек не рискует предпринимать самостоятельные действия, опираться на свой опыт, свои идеи. Он прерывает свое желание сказать, выразить свою точку зрения по тому или иному поводу тем, что это может оказаться неправильным, подвергнуться критике, осуждению. Если в учебном процессе не принято, чтобы ученики могли высказывать свое отношение к содержанию и форме обучения, выражать свои чувства, то такая атмосфера учит человека «свертываться». Вместо того, чтобы критиковать скучное изложение материала или повторение одних и тех же мыслей, ученик приучается держать эту критику в себе, заставляет себя находить новое в старом, уже известном, взбадриваться, справляясь со скукой, принимать чужое мнение за свое, обвинять себя за то, что не понимает материал (который может быть, во-первых, действительно не понятным; а во-вторых, изложен так, что понять его будет трудно

любому). Опасность такого нарушения в том, что человек начинает думать что он «не способный», «глупый», «тупой», «не такой, как все», «хуже других», у него снижается самооценка, уровень самопринятия и самоуважения. В этих условиях человек останавливает проявление своей активности, не допускает мысли, что его мнение, точка зрения могут быть правильными, что идеи, которые у него появляются, действительно достойны того, чтобы быть высказанными и воплощенными в действии. Вера в себя, свои силы и возможности угасает, человек становится нерешительным, робким, враждебным по отношению к себе. Вместо того, чтобы поддерживать себя, он занимается самокритикой, самобичеванием, самоуничтожением. Такое губительное самоотношение приводит к тому, что у человека действительно становится меньше интеллектуальных, эмоциональных, духовных ресурсов, он начинает соответствовать тому образу себя, который создает — становится «глупым», «не способным». Здесь действует известный в психологии механизм «самосбывающихся пророчеств», когда вера человека в то, что произойдет (обычно что-то плохое) создает установку, которой человек бессознательно следует в своем мышлении и поведении. Следование установке закономерно приводит к тому результату, о котором человек думал и верил (хотя и со страхом), что он получится. Такие «пророчества» тоже обучают человека не доверять себе, относиться к себе негативно. Что касается появления новых идей, то этот процесс можно сравнить с колодецем, вода в котором увеличивается в количестве и качестве в той мере, в которой колодецем пользуются. Если человек «свертывает» себя, свои проявления, то он гасит свои искры разума и чувств, быстро сдается, пасует перед трудностями, поскольку свои силы тратит на борьбу с самим собой, вместо того, чтобы бороться с внешними объектами: людьми, идеями, мнениями, отношениями.

Психологическими признаками человека с таким типом нарушения процесса развития потребности могут быть: самообвинительные реакции («это по моей вине», «это я не понял» — в отличие от проективного типа здесь акцент на слове «я», «я не справился»); негативные чувства к себе (раздражение, злость, досада, гнев, грусть); такой человек мало проявляется в отношении внешнего мира, а больше в отношении самого себя, он контактирует с собой, а не с окружением.



Реализацией ценности взаимодействия на этом этапе становится побуждение учащегося такого типа к внешним проявлениям своего внутреннего содержания. Во-первых, необходимо обеспечить социально-психологическую безопасность проявления себя: принятие, уважение, отсутствие критики, поддержку, личный пример проявлений со стороны педагога. Во-вторых, проявление заинтересованности в отношении ученика: что с ним происходит, как он воспринимает материал, каково его отношение к воспринятому, какие у него мысли по поводу тех вопросов и тем, которые обсуждаются на занятиях; что ему нравится, что — не очень, что — совсем не подходит ему. В-третьих, обращать внимание на его поведение во время занятий (когда он заинтересован, когда скучает, когда отстранен и думает о другом). В-четвертых, организация позитивной обратной связи от других в отношении этого ученика — указание на его сильные стороны, неожиданные мысли и т. д. В-пятых, обнаружение вместе с учеником тех моментов в педагогическом процессе, когда включается губительное самоотношение, начинается уничтожающая самокритика или другие проявления процесса свертывания своих внешних реакций внутрь. В-шестых, определение чувств ученика по поводу губительного самоотношения. В-седьмых, нахождение внешних «адресатов» отношения — на кого или что направлено это отношение. В-восьмых, прояснение ситуации: имеются ли и какие именно препятствия для выражения отношения адресату.

Поддержкой на этом этапе может стать внимание к успехам во внешнем проявлении внутреннего содержания, обращение внимания ученика на то, какие ресурсы он не использует или использует недостаточно полно: **эмоциональные** — внимание к своему эмоциональному состоянию, эмоциональная настройка себя, самоподдержка, похвала, самовнушение; **интеллектуальные** — внимание к своим идеям, соображениям, догадкам, обдумывание, размышление в своем темпе, в комфортных условиях; **волевые** — концентрация сил, настойчивость, упорство; **воображение** — управляемое фантазирование, осознание образов, интерпретация образов; **действенные** — проверка себя в действии, осознание условий, хода и последствий действий, поддержка себя в попытках, пробах и продолжении действий; **духовные** — вера в себя, свои силы и возможности, свой успех, укрепление себя.

Формами психолого-педагогической помощи на этом этапе являются: беседы с учащимися, основанные на наблюдениях за их учебной деятельностью (предметом этих бесед должны стать отношение ученика к учебе, степень сложности учебных заданий, качество понимания учебного материала, эмоциональные состояния студента в процессе учебы); задания, помогающие студентам определить зону их ответственности за учебную деятельность; групповые обсуждения по темам «Психолого-педагогические пути выхода из трудных ситуаций в педагогическом процессе», «Ученические эмоции — источники возникновения и формы выражения», «Управление эмоциональными состояниями в педагогическом процессе», «Психолого-педагогическая эффективность преподавателя»; встречи преподавателей и учащихся за «круглым» столом по вопросам работы человека «в» и «с» психологически трудными состояниями.

Завершающим этапом развития потребности является усвоение полученного опыта. Это означает, что ученик знает материал, понимает связь этого материала с другими разделами данного предмета или других предметов, представляет, в каких ситуациях этот материал может быть полезен, может применять данный материал для решения психолого-педагогических задач. Под «материалом», или учебным содержанием, мы имеем в виду информацию и способы деятельности. Термин «усвоение» очень точно выражает суть того, что должно произойти, — учебный материал должен стать для ученика своим, частью личного опыта. Нарушение на этом этапе выражается в том, что человек теряет смысл своей деятельности, обесценивает ее. Так от учащихся, имеющих подобные нарушения, часто можно услышать такие фразы: «Для чего учиться, если я точно не знаю, где я буду работать», «Мы учимся сегодня; когда придем на работу, уже все изменится», «То, что мы изучаем — теория, а на практике все по-другому», «Зачем мне стараться, если у меня не получается», «Все это очень абстрактно», «Научиться чему-то за семестр (курс, 5 лет) — это несерьезно», «Учиться должно быть легко, а то, что дается с трудом — не мое». С некоторыми из этих высказываний можно согласиться. Действительно, происходят быстрые изменения в теории и практике работы с людьми; действительно, существует определенный разрыв между теорией и практикой; действительно, лучше учиться, когда легко; действительно, обучение часто носит словесный характер.

## Выводы

Чаще всего основой обесмысливания и обесценивания учебного содержания становится то, что ученик встречается с трудной, проблемной ситуацией, находится в которой ему сложно, напряженно, а выхода из нее он не находит. Поскольку имеющиеся в распоряжении ученика знания и способы действия не помогают, то их ценность и смысл утрачиваются, а раздражение и агрессивность переносятся с ситуации на учебный процесс и преподавателя.

Психологическими признаками такого нарушения являются **безразличие**, скорее видимое или показное: «Мне все равно, что со мной происходит, как я учусь, что будет со мной дальше», «Мне ничего не нужно, неинтересно», «Зачем и кому нужна вся эта учеба?»; или **критиканство**, заключающееся в постоянной и ничего не предлагающей взамен оппозиции преподавателю: «А в другом учебнике написано не так, как вы говорите», «А я не согласен», «В этом нет ничего нового», «Вот вы все это знаете, и чего вы достигли?», «Эти знания никому не нужны», «Ну и что». Реализация ценности взаимодействия заключается в том, чтобы совместно с учеником, во-первых, установить источник обесценивания и утраты смысла, а во-вторых, изучить возможности разрешения проблемной ситуации, которая порождает разочарование в полученном опыте.

Для решения этих задач могут оказаться полезными: временной самоанализ учащихся «До какого момента смысл и ценность опыта были, а в какой — уже нет»; мини-сочинение: «Наиболее важные события моей жизни за последние полгода», «Задачи, с которыми я не справился», «Трудные ситуации в моей личной и учебной жизни»; тематическая работа в малых группах «Психолого-педагогические способы преодоления трудных ситуаций», «Типы психологически трудных ситуаций в юношеском возрасте», моделирование трудных ситуаций и поиск их решений; рассказ преподавателя учащимся о своих кризисных ситуациях, потере ценности и смысла своей жизни и деятельности (это может дать ученикам поддержку в том, что они не одиноки в такой ситуации); эмоциональный анализ проблемной ситуации (изучение того, какие эмоции появляются внутри или по поводу проблемной ситуации) позволит обнаружить энергию и ресурсы ее разрешения. Такой анализ будет полезен постольку, поскольку часто потеря смысла и ценности связана с тем, что человек не замечает или останавливает свои чувства и действия, появляющиеся в той или иной ситуации.

Если этот этап пройден человеком успешно, то приобретенный в учебной деятельности опыт (независимо от его результатов) станет частью личного и профессионального багажа данного ученика.

В этой статье мы раскрыли сущность, содержание и способы реализации ценности педагогического взаимодействия как составляющей психологической культуры учителя.

Материал поступил в редколлегию 27.01.2011.

*С. А. Мартыненко*  
*Барановичский государственный университет,*  
*г. Барановичи, Республика Беларусь*

## **ОСОБЕННОСТИ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье представлен анализ исследований, посвященных кризису профессионального самоопределения оптантов, доказана необходимость углубленного изучения его симптоматики, параметров, возможности управления.

**Ключевые слова:** нормативный кризис, кризисы профессионального становления, кризис профессионального самоопределения.

### **Введение**

Кризис профессионального самоопределения (далее — КПС) принадлежит к группе нормативных кризисов профессионального развития. В научной литературе нормативными считаются кризисы, обусловленные процессом развития личности и возникающие при переходе от одной стадии развития к другой. Такого понимания нормативности кризисов придерживаются Э. Ф. Зеер [8] и Э. Э. Сыманюк [18]. Вслед за Э. Ф. Зеером мы полагаем, что нормативность данного кризиса обусловлена сменой ведущей учебно-познавательной деятельности на учебно-профессиональную и изменением социальной ситуации развития личности, которая выражается в столкновении желаемого будущего с реальным настоящим [8, с. 218].

В концепции профессионального становления Э. Ф. Зеер отмечает, что процесс профессионального становления личности начинается с зарождения профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей [7, с. 13]. По мнению ученого, большинство

стадий профессионального становления сопровождаются кризисами. Стадии оптации соответствует кризис учебно-профессиональной ориентации. Для стадии профессиональной подготовки характерен кризис выбора профессии. Стадия профессиональной адаптации сопровождается кризисом профессиональных ожиданий. Стадия первичной профессионализации отмечена кризисом профессионального роста, стадия вторичной профессионализации — кризисом профессиональной карьеры. На стадии профессионального мастерства выделяется кризис социально-профессиональной самоактуализации. Перечисленные выше кризисы названы Э. Ф. Зеером кризисами профессионального становления [8, с. 224-225].

Под кризисами профессионального становления личности Э. Ф. Зеер понимает непродолжительные по времени периоды кардинальной перестройки профессионального сознания, сопровождающиеся изменением вектора профессионального развития [8, с. 213; 18, с. 31]. Кризисы профессионального становления начинаются с кризиса учебно-профессиональной ориентации [8, с. 224]. Соглашаясь с мнением Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк по поводу нормативности данного кризиса профессионального становления, мы не согласны с его названием. Опираясь на общепризнанное понимание профессиональной ориентации как системы мероприятий по ознакомлению молодежи с миром профессий, данное в психологическом словаре под редакцией В. В. Давыдова [14], а также на исследование Н. С. Пряжникова [13], А. М. Кухарчук [9], мы считаем правильным именовать исследуемый кризис кризисом профессионального самоопределения.

Под кризисом профессионального самоопределения мы понимаем сложный процесс становления профессионального сознания оптанта, переживаемый им в период профессионального самоопределения, сопровождающийся изменениями внутриличностного характера, результатом которого выступает становление субъекта самоопределения.

### **Основная часть**

Сложность переживаемого оптантами периода профессионального самоопределения (далее — ПС) констатируется многими исследователями (М. Г. Голубева [4], Л. А. Елфутина [5], Е. В. Лобова [11], М. Г. Рогачева [15], Е. В. Снегова [16], И. Л. Старовойтова [17] и др.). Изменения, происходящие в период ПС в мотивационной, когни-

тивной и эмоциональной сферах личности, стали предметом исследования И. П. Мелешенковой [12], И. И. Бекетовой [1], Е. В. Снеговой [16]. Влияние социальных факторов, например, региона проживания на особенности протекания ПС учащихся, исследовано Л. Ю. Кобелевой, Ж. А. Леснянской [10], И. Л. Старовойтовой [17]. У современных исследователей интерес вызывают разнообразные кризисные ситуации в жизни и деятельности подростков [1], особенности их кризисных состояний [2], гендерная специфика переживания [12].

Рассмотрим подробнее, в чем состоит сложность периода ПС оптантов и какие изменения при этом происходят с личностью.

Сложность периода профессионального самоопределения учащихся авторы объясняют различными причинами: М. Г. Голубева [4] связывает ее с процессом профессионального развития и совершенствования личности на начальных этапах ее профессионального становления; Е. В. Снегова [16] выделяет объективные факторы: негарантированный характер занятости, наличие динамичности и неопределенности на рынке труда, расширение пространства и многогранности свободного профессионального выбора, наличие социального неравенства в выборе профессии и профессионального образования. Сложность профессионального самоопределения школьников Е. В. Лобова [11] связывает как с объективными (семья, друзья, СМИ, образовательные возможности, сигналы рынка труда), так и с субъективными факторами (потребности, интересы, возможности). По мнению Л. А. Елфутиной, проблемный характер ПС обусловлен возрастными особенностями оптантов [5]. Возрастные особенности, выделенные Л. Е. Елфутиной в качестве причин трудностей ПС школьников, на наш взгляд, указывают на переживание учащимися возрастных кризисов (подросткового и юношеского), которые имеют свои характеристики. Кризис, переживаемый подростками и старшими школьниками в период ПС, обладает особой феноменологией и требует специального изучения.

Сложность периода профессионального самоопределения у учащихся выражается в «...размытости их профессиональных планов, рассогласованности в показателях вида профессии, путей и сроков овладения ею, в нечетком представлении о качествах профессионала» [5, с. 11], в незнании мира профессий, самого себя, правил выбора профессии [15].

Трудности ПС существенно осложняют профессиональный выбор учащихся [11], приводят к стихийному, часто неадекватному выбору профессии [16]. Следствием указанных трудностей становятся кризисные явления, связанные с развитием профессиональной карьеры, которые оказывают влияние на всю дальнейшую жизнь личности [4; 16, с. 3].

Изменения в сложный период ПС происходят не только в когнитивной, но и в эмоциональной сфере личности школьников. Исследователь Е. В. Емельянова отмечает, что негативные кризисные состояния имеют свою специфику, которая обусловлена стадиями протекания кризиса [6]. Появление чувства тревоги, возникновение некоторой неуверенности в профессиональном выборе отмечает М. Г. Голубева [4, с. 12]. Наблюдая противоречие между уровнем притязаний подростков, развитием их интеллектуальных способностей и возможностью их реализации в социальной сфере жизни, И. П. Мелешенкова отмечает ухудшение физического и психического здоровья школьников [12, с. 21]. На начальном этапе ПС Е. В. Снегова [11] выделяет следующие эмоциональные состояния учащихся: острый эмоциональный дискомфорт, связанный с трудностями в выборе жизненного пути, наличие острого чувства одиночества, сопровождаемое чувством страха, отчаяния, безнадежности, тревоги, неопределенности относительно своего профессионального будущего [16, с. 11]. Ею установлено, что уровень неврастеничных проявлений у школьников в период ПС выше, чем у групп студентов и молодых специалистов [11, с. 15]. Все вышеперечисленное автор называет симптомокомплексом кризиса карьеры.

Отмечая связь переживаний с кризисными ситуациями, возникающими в жизни и деятельности человека, И. И. Бекетова [1] выделила шестьдесят семь эмоциональных переживаний подростков. В кризисных ситуациях типичными эмоциональными переживаниями подростков, по мнению автора, являются страдание, грусть, безысходность [1, с. 18]. Ею выделено пятьдесят восемь типичных кризисных ситуаций в жизни подростков. К ним исследователь относит кризисные ситуации в семье, школе, личной жизни, межличностных взаимоотношениях, деятельности, здоровье и внутреннем мире подростков [1, с. 17]. По мнению И. И. Бекетовой, переживание кризисных ситуаций выражается не только в эмоциональных состояниях, но и в определенных стратегиях поведения подростков. Дистанционирующие и фрустрирующие на стрессе стратегии являются типичными [1, с. 19].

На наш взгляд, вышеперечисленные изменения когнитивной, мотивационной, эмоциональной и поведенческой сфер личности учащихся, связанные с периодом ПС, отражают симптоматику КПС.

По мнению Л. С. Выготского, особенностью кризиса является неясность границ. Однако, исследуя возрастные кризисы, ученый предлагает считать точкой отсчета «... кульминационный момент, в который кризис достигает апогея ...» [3, с. 249]. Опираясь на мнение Л. С. Выготского, Е. В. Емельянова выделяет пять стадий протекания кризиса, причем «кульминационный момент», по ее мнению, наступает на третьей стадии, которая названа ею «острым кризисом», т. е. «непосредственно кризисом». Автор считает, что третья стадия кризиса продолжается не более шести недель [6, с. 136]. Необходимо отметить, что данных, фиксирующих острый кризис ПС, а также его динамику, широту охвата, особенности переживания на настоящий момент нет.

Каковы возрастные границы протекания КПС? Исследователь Е. В. Снегова считает, что кризис профессиональной карьеры имеет широкий возрастной диапазон. Согласно полученным данным, стартовый кризис профессиональной карьеры по всей выборке (учащиеся 9, 11 классов, студенты учреждений высшего образования и молодые специалисты) переживают 49,4% испытуемых [16, с. 14]. По данным Е. В. Снеговой, 15,3% оптантов (учащихся 9-х и 11-х классов) осознают переживание кризисного состояния, для 34,1% респондентов характерно неосознаваемое или частично осознаваемое переживание кризиса карьеры. Таким образом, у 49,4% испытуемых отмечен кризис профессиональной карьеры, при этом представленность осознаваемого кризиса возрастает от более ранних стадий ПС (начиная с 9-го класса) к более поздним стадиям, достигая максимума в группе молодых специалистов. Напротив, уровень представленности неосознаваемого кризиса постепенно снижается от более ранних стадий к более поздним стадиям начального этапа ПС, достигая минимума в группе молодых специалистов [16, с. 14]. К сожалению, в центре внимания автора не оказались учащиеся 8-х и 10-х классов. На наш взгляд, исследование особенностей переживания КПС данными группами учащихся могло бы существенно расширить представления об этом явлении.

По мнению Э. Ф. Зеера, Э. Э. Сыманюк, Н. С. Пряжникова, в возрасте от 14—15 до 16—17 лет у школьников наблюдается кризис



учебно-профессиональной ориентации [7; 8; 13; 18]. Следовательно, кризис, связанный с ПС, характерен для учащихся подросткового и старшего школьного возраста. Придерживаясь этой точки зрения, мы считаем, что кризисным периодом КПС выступает возраст от 14—15 до 16—17. Особенности КПС именно этих возрастных групп нуждаются в научном исследовании.

## **Выводы**

Подытоживая, следует констатировать, что у исследователей нет единства взглядов относительно сложности протекания периода ПС у школьников. Кроме того, выявленные исследователями проблемы и трудности ПС опитантов не связываются с кризисным периодом ПС. Не проведены исследования динамики протекания кризиса ПС школьников, остаются не выясненными его параметры. Отсутствие в научной психологической литературе конкретных, проверенных в ходе исследования данных о феноменологии КПС, возможностях его управления, смягчения его негативных проявлений диктует необходимость проведения исследования по экспериментальной апробации разработанной нами модели управления кризисом профессионального самоопределения учащихся (УКПС).

## **Список источников**

1. *Бекетова, И. И.* Содержание работы педагога-психолога с подростками по развитию психологической устойчивости к кризисным ситуациям : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / И. И. Бекетова ; Пятигор. гос. лингвист. ун-т. — Ставрополь : [б. и.], 2001. — 23 с.
2. *Васильченко, М. В.* Психологическое сопровождение подростков группы риска, склонных к кризисным состояниям и суицидальному поведению : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. В. Васильченко ; Пятигор. гос. лингвист. ун-т. — Ставрополь : [б. и.], 2009. — 24 с.
3. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — 432 с.
4. *Голубева, М. Г.* Психологические факторы преодоления кризисов профессионального становления юношей и девушек : автореф. дис. ... кан. психол. наук : 19.0013 / М. Г. Голубева ; Астрахан. гос. ун-т. — Астрахань : [б. и.], 2006. — 26 с.
5. *Елфутина, Л. А.* Особенности профессионального самоопределения современных подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. А. Елфутина ; Москов. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — М. : [б. и.], 2007. — 21 с.
6. *Емельянова, Е. В.* Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е. В. Емельянова. — СПб. : Речь, 2004. — 366 с.

7. *Зеер, Э. Ф.* Профориентология: теория и практика : учеб. пособие для высш. шк. — М. : Академ. Проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2004. — 192 с.
8. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. — 3-е изд., перераб., доп. — М. : Академ. Проект ; Мир, 2005. — 336 с.
9. *Кухарчук, А. М.* Человек и его профессия / А. М. Кухарчук. — Минск : Современ. слово, 2006. — 544 с.
10. *Леснянская, Ж. А.* Временная перспектива старшеклассников сельской школы, ее развитие и влияние на профессиональное самоопределение : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ж. А. Леснянская ; Иркут. гос. пед. ун-т им. А. М. Горького. — Иркутск : [б. и.], 2008. — 21 с.
11. *Лобова, Е. В.* Процесс первичного профессионального самоопределения учащихся: социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Е. В. Лобова ; Уральский гос. ун-т им. А. М. Горького. — Екатеринбург : [б. и.], 2006. — 23 с.
12. *Мелешенкова, И. П.* Комплексное исследование личности подростка в условиях социально-психологического кризиса : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / И. П. Мелешенкова ; Яросл. гос. ун-т. — Ярославль : [б. и.], 2001. — 22 с.
13. *Пряжников, Н. С.* Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. — М. : Академия, 2001. — 320 с.
14. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова [и др.]. — М. : Педагогика, 1983. — 448 с.
15. *Рогачева, М. Г.* Оптимизация самоопределения старших школьников в условиях трансформации общества : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / М. Г. Рогачева ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — М. : [б. и.], 2006. — 21 с.
16. *Снегова, Е. В.* Психологические факторы возникновения карьерного кризиса на начальном этапе профессионального самоопределения : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.03 / Е. В. Снегова ; С.-Петерб. гос. ун-т. — СПб : [б. и.], 2006. — 21 с.
17. *Старовойтова, И. Л.* Профессиональное самоопределение личности учащихся образовательных и школ спортивного профиля : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / И. Л. Старовойтова ; Смолен. гос. ун-т. — Смоленск : [б. и.], 2003. — 22 с.
18. *Сыманюк, Э. Э.* Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. — М. : Изд-во Москов. психолог.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 480 с.

Материал поступил в редколлегию 26.01.2011.

## **К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования психологической культуры будущих специалистов-педагогов. Значительное место отведено учету возрастных и социально-психологических детерминант становления личности в студенческом возрасте как предпосылок формирования психологической культуры профессионала в данный период развития. Особое внимание уделяется нравственному развитию — содержательному компоненту психологической культуры личности. Раскрывается понятие, анализируются закономерности нравственного развития студентов. Дается описание конкретных приемов актуализации и развития нравственного сознания студентов на занятиях по психологии.

**Ключевые слова:** психологическая культура, психологическая грамотность, студенчество, нравственное развитие личности, психологические закономерности нравственного развития студентов.

### **Введение**

Проблема формирования психологической культуры — одна из самых востребованных в отечественной психологии за последние десятилетия. В Беларуси объектом специального исследования данная проблема является в работах Я. Л. Коломинского и его учеников. Накопленный теоретико-методологический и практический опыт в названном направлении свидетельствует о необходимости дальнейшего углубленного изучения и формирования психологической культуры будущих педагогов разных профилей.

Психологическая культура — один из ведущих показателей качества подготовки педагога, поскольку образование представляет собой не простой прирост знаний и умений человека, а прежде всего развитие психики субъекта, становление его личности. Современное образование человека — результат напряженной и насыщенной психологической работы по самоизменению: саморазвитию и самовоспитанию. Следовательно, для психологического сопровождения образования специалиста-педагога требуется адекватная психологическая осведомленность, грамотность, готовность применять в работе полученные теоретические знания и практические навыки по психологии.

Учитель — один из самых авторитетных распространителей психологии в сообществе учеников и родителей. Он несет определенную моральную ответственность за разумность своих психолого-педагогических воззрений, рекомендаций и поступков, за качество своих психологических знаний.

### **Основная часть**

Названные обстоятельства актуализируют вопросы формирования психологической культуры будущих педагогов. Важным в этой связи является утверждение М. В. Поповой о том, что процессуально-деятельностный аспект анализа психологической культуры определяется кругом и содержанием задач, которые предстоит решать обучающемуся, а также организацией деятельности по ее освоению. Этот аспект предполагает решение вопроса о содержании той активности, которая лежит в основе усвоения культуры. Введение личности в мир психологической культуры возможно несколькими путями: через репродукцию известного человеческого опыта и через «открытие» и переживание истины, постижение психологических феноменов и законов в личном опыте, через инсайты, в специально организованных и приближенных к реальной жизни ситуациях [6, с. 225].

При организации данного процесса важно учитывать *психологическую грамотность* личности как совокупность элементарных психологических знаний и умений, представляющую собой фундамент психологической культуры, с которых начинается ее освоение с учетом возраста, индивидуальных и других особенностей. Она означает овладение психологическими знаниями, умениями, символами, традициями, правилами и нормами в сфере общения, поведения, психической деятельности и т. д. Психологическая грамотность проявляется в кругозоре, эрудиции, осведомленности по поводу разнообразных явлений психики как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения житейского опыта, извлекаемого из традиций, обычаев, непосредственного общения человека с другими людьми, почерпнутого из литературных источников и т. д. Психологическая грамотность предполагает овладение системой знаков и их значений, способами деятельности, в частности, способами психологического познания. Такое овладение предполагает не только наличие у субъекта знаний, но и способность их применять с учетом ролевого поведения, традиций, социальных функций [3].

Формируя психологическую культуру будущих специалистов необходимо опираться на критерии психологической культуры высокого уровня. Согласно О. И. Моткову, психологическая культура высокого уровня включает в себя комплекс осознанно развиваемых специальных стремлений (тенденций, потребностей, ориентаций), изначально присущих человеку и обеспечивающих реализацию природных способностей; набор соответствующих этим стремлениям и способностям прижизненно развитых умений устойчиво и ежедневно проявляющихся видов поведения. К культурно-психологическим поведенческим проявлениям относятся:

- регулярно совершаемое *самопознание*, самоанализ своих личностных и поведенческих особенностей, в результате которого начинают осознаваться свои жизненные предназначения, образуется и поддерживается конструктивное самоотношение, самооценка, реально помогающие жить, ставить осуществимые цели и задачи, направлять конкретные усилия в соответствующее своим склонностям и предпочтениям русло, быть самим собой;

- *конструктивное общение* с ближними и дальними людьми, помогающее продуктивному разрешению личных, деловых и общественных вопросов;

- *хорошая саморегуляция* своих эмоций, действий и мыслей, развитые стремления и умения поддерживать преимущественно положительный эмоциональный тон, сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, создавать и поддерживать позитивные личностные установки и отношения, сохранять здравый смысл и мудрость в конфликте с людьми, проявлять гибкость мышления при решении сложных задач, поддерживать гармоничный, разнообразный и адаптивно необходимый образ жизни;

- достаточно гармонично организованное *творчество*, наличие своего интересного творческого дела, выполняемого чаще всего в игровом и процессуальном стиле, с умеренным вложением усилий и времени;

- *конструктивное ведение своих дел*, для которого характерно реалистическое планирование, как правило, доведение начатого дела до конца, умение (если это соответствует изменившимся условиям) отказаться от нереальной цели и сформулировать новую, более осуществимую цель, умение работать достаточно систематично, а не импульсивно (с отдыхом и переключением на другие виды деятельности);

– *гармонизирующее саморазвитие, наличие целей и деятельности по самовоспитанию личностных установок и поведения, гармонизирующих желания, эмоции, мысли и представления о себе, людях, окружающем мире, Природе, отношения к ним, улучшающих весь наш образ жизни* [5].

В юношеском возрасте, сензитивном для самоопределения личности, осуществляется целенаправленное регулирование отношений человека с окружающей средой, закладывается фундамент будущей профессиональной деятельности. Социально необходимым для юношества является формирование осознанного отношения к жизни как зрелого отношения личности к себе — субъекту жизни. Оно означает потребность в самопознании и самопонимании, способность к объективной оценке уровней, сфер и границ распространения своей жизненной активности, адекватную оценку своей деятельности.

В рамках юношеского возраста выделяется особая социально-психологическая категория — студенчество, отличающаяся от других социальных групп наиболее высоким образовательным уровнем, активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. По мнению Б. Г. Ананьева, студенческий возраст имеет особое значение не только как период становления и стабилизации характера, овладения полным комплексом социальных функций зрелого человека (включая гражданские, общественно-политические, профессионально-трудовые), формирования эстетических чувств, но и активного развития нравственного сознания. Студенчество — это пора сложнейшего структурирования интеллекта, что очень индивидуально и вариативно. Развитие познавательной сферы человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов». Это означает, что учебные задания должны быть одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию [1, с. 5—8; 2]. Указанные характеристики еще раз подчеркивают необходимость целенаправленного формирования психологической культуры студентов.

Неотъемлемым содержательным компонентом психологической культуры будущих педагогов является нравственное развитие, так как от нравственной зрелости будущего специалиста-

профессионала во многом зависит решение широкого диапазона моральных и психологических проблем, с которыми неизбежно приходится иметь дело практически каждому студенту во время учебы в университете и при осуществлении профессиональной деятельности в дальнейшем. В психологии понятие «нравственное развитие личности» определяется как процесс усвоения нравственных знаний, в структуре которых значимая роль принадлежит нравственным представлениям, их осмыслению, эмоциональному и рассудочному принятию нравственных норм, развитию нравственной самооценки, уровня нравственных притязаний, нравственных качеств личности, их превращению во внутренний регулятор поведения в соответствии с нравственными принципами.

Для осуществления нравственного развития студентов необходимо учитывать ряд психологических закономерностей:

- в юности, в результате усвоения молодыми людьми социального опыта, возникают специфические для нравственного формирования личности новообразования, включающие в себя качественно своеобразное для данного возрастного этапа сочетание нравственных знаний, чувств и привычек. Они составляют предпосылку дальнейшего усвоения социального опыта, дальнейшего нравственного развития. К таким новообразованиям относятся нравственные ценности и интеграция смыслообразующих мотивов и побуждений, представляющие собой основу мировоззрения;

- нравственное поведение обусловлено нравственной мотивацией, важным фактором формирования которой выступает убеждение в правильности определенных норм и внутренней необходимости следовать им;

- для усвоения личностью нравственных образцов необходимой является ситуация *практического* совершения реальных нравственных поступков. Она должна быть значима для человека, иметь личностный смысл;

- нравственное развитие не является изолированным процессом: оно связано с социальным и психическим (интеллектуальным, эмоциональным, деятельностным) развитием человека, т. е. осуществляется в контексте становления целостной личности, зависит от семейных отношений, культурных традиций и т. д.;

- моральные нормы не могут предусмотреть всего многообразия жизненных ситуаций, с которыми сталкивается человек, значительно

более ценной является способность к нравственному поведению в широком спектре жизненных ситуаций, не предусмотренных конкретными правилами поведения, включающая расширение известной нормы;

– известная норма становится действенной лишь тогда, когда она входит в контекст ведущей деятельности и приобретает психологический смысл. Воспитание личностных смыслов представляет собой длительный процесс, но именно он выступает главным внутренним регулятором поведения и деятельности человека в особенно сложных, конфликтных или опасных ситуациях, требующих нравственных решений [6, с. 120—122].

Для специальной организации нравственного развития студентов необходимым является включение в контекст аудиторных и внеаудиторных занятий по гуманитарным дисциплинам заданий, способствующих развитию нравственного сознания обучающихся. Особую важность приобретает нравственное воспитание юношей и девушек на занятиях по психологии. Использование материала, стимулирующего обогащение нравственной сферы личности, должно варьироваться в зависимости от специфики психологической дисциплины и определяться задачами конкретного раздела психологии. Примером практической реализации названной проблемы может являться следующее. На семинарских занятиях по дисциплине «Возрастная психология» при изучении темы «Психическое развитие в подростковом возрасте» студентам I курса факультета русской филологии БГПУ имени М. Танка необходимо было представить себя классным руководителем и объяснить ученику-подростку: зачем в процессе общения с другими людьми необходимо вести себя нравственно. Задание предполагало не только актуализацию знаний о возрастных особенностях подростков и закономерностях общения, но и самоанализ личностных и поведенческих особенностей, в результате которого начинают осознаваться собственные личностные и профессиональные предназначения.

Анализ письменных ответов студентов осуществлялся методом контент-анализа. Далее для каждой выделенной категории подсчитывалась частотность. Были выделены следующие основные критерии нравственного поведения:

- для переживания чувства удовлетворения от содеянного (0,8);
- для реализации «золотого правила нравственности»: поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой (0,73);



- чтобы тебя уважали и любили другие люди (0,62);
- чтобы у тебя были друзья (0,6);
- для собственного спокойствия и благополучия (0,42);
- чтобы оставаться в любых условиях человеком (0,3);
- для соблюдения этикета (0,2);
- потому, что зло всегда наказуемо(0,2);
- для достижения цели (0,2).

По окончании проведения письменной работы значительная часть студентов выразила желание обсудить в группе выполненное задание, подчеркнув важность его осмысления.

### **Вывод**

Таким образом, выработка обучающимися собственных сознательных нравственных критериев по конкретным фактам, формирование навыков многосторонней оценки нравственных ситуаций ведет к обогащению нравственного сознания студентов и является определенным показателем их психологической культуры.

### **Список источников**

1. *Ананьев, Б. Г.* К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современ. психолог.-педагог. проблемы высш. шк. : сб. науч. тр. — Л. : ЛГУ, 1974. — С. 5—8.
2. *Гамезо, М. В.* Возрастная психология: личность от молодости до старости. / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Г. Г. Горелова. — М. : Ноосфера, 1999. — 272 с.
3. *Колмогорова, Л. С.* Повышение психологической культуры учащихся как проблема современного среднего образования [Электронный ресурс] / Л. С. Колмогорова. — [Б. м. : б. и.], 2011. — Режим доступа: <http://www.prosv.ru/metod/egorova/2.html>. — Дата доступа: 21.01.2011. — Загл. с экрана.
4. *Месникович, С. А.* Возрастные закономерности нравственного развития личности на разных этапах онтогенеза / С. А. Месникович // Гуманитар.-эконом. вестн. — 2009. — № 4. — С.117—122.
5. *Мотков, О. И.* Методика «Психологическая культура личности» [Электронный ресурс]. — [Б. м. : б. и.], 2011. — Режим доступа: [http://www.ucheba.com/met\\_rus/k\\_psihologiya/k\\_psihollichnost/m\\_kyltura\\_4.htm](http://www.ucheba.com/met_rus/k_psihologiya/k_psihollichnost/m_kyltura_4.htm). — Дата доступа: 25.01.2011. — Загл. с экрана.
6. *Попова, М. В.* Психология как учебный предмет в школе : учеб.- метод. пособие / М. В. Попова. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 288 с.

Материал поступил в редколлегию 29.01.2011.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Аннотация.** В статье дается обзор развития интерактивных технологий обучения при подготовке учителей иностранного языка (далее — ИЯ), даются определения методическим подходам к обучению ИЯ, анализируются противоречия, возникающие в обучении. Автор выделяет характерные черты интерактивного обучения и проводит сравнительный анализ традиционных и интерактивных методов обучения, а также предлагает ряд условий, которые необходимы для эффективности внедрения элемента интерактивности на занятиях по иностранному языку.

**Ключевые слова:** интерактивный методический подход, активный методический подход, пассивный методический подход, символический интеракционизм, интерактивное обучение, фасилитатор.

### **Введение**

Термин «интерактивное взаимодействие» в настоящее время все чаще используется как в отечественной, так и в зарубежной педагогической литературе. В широком смысле интерактивное взаимодействие предполагает диалог любых субъектов друг с другом с использованием доступных им средств и методов. При этом предполагается активное участие в диалоге обеих сторон — обмен вопросами и ответами, управление ходом диалога, контроль выполнения принятых решений и т. п. В учебном процессе этими сторонами являются педагог и обучающийся (учитель и ученик — в школе, преподаватель и студент — в университете и т. д.), а обучение на основе интеракции получило название «интерактивное обучение». Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова *interact* (*inter* — взаимный, *act* — действовать). **Интерактивный** означает находящийся в режиме взаимодействия, беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие.

Первый существенный шаг по приближению обучения к особенностям современного диалогического мышления в науке был сделан проблемным и развивающим обучением. Центральным звеном усвоения знаний стала постановка перед учащимися проблем, организация особых проблемных ситуаций, для решения которых не было готовых средств. Это требовало от учащихся не просто воспроизведения эталонных способов мышления, а поисковых действий по решению проблем. В реализации целей проблемного и развивающего обучения лежат активные методы. В научной литературе проблеме активных методов обучения посвящено немало исследований в области психологии и педагогики.

Психологические основы для разработки целостной концепции развивающего обучения были заложены еще в 1930-е годы в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова и др., хотя систематические основы активных методов обучения стали широко разрабатываться только во второй половине 60-х и в начале 70-х годов XX века в исследованиях психологов и педагогов по проблемному обучению. Большую роль в становлении и развитии активных методов обучения послужили работы М. М. Бирштейн, Т. П. Тимофеевского, И. М. Сыроежина, С. Р. Гидрович, В. И. Рабальского, Р. Ф. Жукова, В. Н. Буркова, Б. Н. Христенко, А. М. Смолкина, А. А. Вербицкого, В. М. Ефимова, В. Ф. Комарова и др.

Системно были разработаны два основных направления развивающего обучения: одно из них — В. В. Давыдовым и, второе — Л. В. Занковым. В системе Л. В. Занкова были заложены принципы проведения обучения на высоком уровне трудности при быстром темпе прохождения учебного материала, повышении уровня теоретических знаний. Данная система обучения должна развивать мышление, эмоциональную сферу обучаемых, учить понимать и выделять общий смысл, основное содержание читаемого, но эта система повлекла за собой увеличение объема учебного образования и усложнила его теоретический уровень, что привело к перегрузке обучения и отрицательно сказалось на качестве и успеваемости обучаемых. Акцент на овладение теоретическими знаниями в процессе обучения отрицательно сказался на выработке практических умений и навыков. В связи с этим не все из предложенных Л. В. Занковым принципов обучения утвердились в педагогической науке.

Система развивающего обучения В. В. Давыдова направлена на познание, познавательную деятельность обучающихся. Если в традиционной системе обучение направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому, то в системе обучения В. В. Давыдова, наоборот, от общего к частному, от абстрактного к конкретному; знания усваиваются путем анализа условия их прохождения. Обучаемые постигают умения обнаруживать в учебном материале основное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний. Это отношение они воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучить свойства учебного материала в чистом виде; обучаемые постигают умения переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно. Данная система получила всестороннее применение и внедрение в практику обучения.

М. А. Данилов, В. П. Есипов в своей работе «Дидактика» сформулировали правила активизации процесса обучения, отражающие некоторые принципы организации проблемного обучения: вести обучающихся к обобщению, а не давать им готовых определений, понятий; эпизодически знакомить обучающихся с методами науки; развивать самостоятельность их мысли с помощью творческих заданий. В этих направлениях была хорошо выражена цель преподавания, но не указан процесс обучения, средства и пути достижения цели. Далее, в 1965 году М. Н. Скаткин, анализируя исследования по активизации процесса обучения, акцентирует внимание на практику педагогов-новаторов и говорит о начале его исследования как нового направления в дидактике.

Как видно из вышесказанного, проблемное и развивающее обучения включают в себя элементы друг друга. Применение в практике обучения этих видов привело к возникновению методов, получивших название активные, в основе которых лежит диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов.

Свой вклад в развитие активных методов обучения внесли А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, М. М. Леви и др. Но данные исследования по активным методам проводились прежде всего на материале школьного обучения, что затруднило внедрение активных методов в университете, так как требовалась определенная адаптация для теории активных методов

к университетскому дидактическому процессу. В связи с этим проводилась дискуссия в периодических изданиях, в частности, в журнале «Вестник высшей школы», проводились и специальные исследования, раскрывающие специфику проблемного обучения в учреждении высшего образования. В своих работах А. М. Матюшкин обосновал необходимость использования активных методов во всех видах учебной работы студентов, ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателя и студентов, их взаимной активности в рамках «субъект — субъектных» отношений.

Следует отметить, что именно на основе активности и «субъект-субъектных» отношений и строится интерактивное обучение, а интерактивные методы являются более разработанной моделью активных методов.

Таким образом, исходя из вышесказанного, отметим, что уже в начале XX века многие педагоги и психологи видели необходимость в разработке новых методов обучения для активизации учебной деятельности студентов. Данная проблема остается актуальной и в настоящее время.

### **Основная часть**

Интерактивное обучение строится, прежде всего, на опыте обучающихся. Для того, чтобы интерактивные методы работали не только на активизацию познавательной деятельности студентов, но и были ориентированы на развитие их коммуникативных способностей, необходимо большое внимание уделять подбору учебного материала, который должен обладать личностной значимостью для каждого обучающегося, отражать актуальные для него на данный момент проблемы.

Сущность интерактивного обучения становится более ясной в сравнении основных форм взаимодействия педагога и обучающихся. Все методические подходы к обучению можно разделить на три группы: пассивные, активные и интерактивные.

**Пассивный методический подход** — это такая форма организации учебного процесса, при которой педагог является основной действующей фигурой занятия, а обучающиеся выступают в роли пассивных слушателей. Обратная связь при использовании пассивного методического подхода осуществляется посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и т. д. Пассивный метод счи-

тается самым неэффективным с точки зрения усвоения обучающимися учебного материала, но его плюсы — заключаются в относительно нетрудоемкой подготовке занятия и возможности преподнести сравнительно большое количество учебного материала в ограниченных временных рамках. Учитывая эти плюсы, многие преподаватели предпочитают его остальным методам. И действительно, в некоторых случаях этот подход успешно работает в руках умелого и опытного педагога, особенно, если обучающиеся уже имеют четкие цели, направленные на основательное изучение предмета. Самой распространенной формой пассивного урока является лекция. Этот вид урока широко распространен в учреждениях высшего образования, так как студентов можно рассматривать как вполне сформировавшихся людей, имеющих четкие цели глубоко изучать предмет, хотя активные методы (например, проблемная лекция) дали бы еще более эффективные результаты.

**Активный методический подход** — это такая форма организации учебного процесса, при которой педагог и обучающиеся взаимодействуют друг с другом в ходе занятия, и обучающиеся теперь не пассивные слушатели, а активные участники. Если в пассивном уроке основной действующей фигурой был преподаватель, то здесь преподаватель и обучающиеся находятся на равных. Если пассивные уроки предполагали авторитарный стиль обучения, то активные — демократический стиль.

За долгую историю педагогики и образования было придумано и с успехом реализовано немало форм и методов активного обучения, некоторые из них именно в наше время получили признание (метод проектов), некоторые только сейчас стали относить к группе активного обучения, а раньше считались традиционными (эвристическая беседа, лабораторные работы и т. д.). Ряд подходов к обучению (проблемное обучение, авторские школы) можно считать оформившимися лишь к концу XX века.

Активное обучение знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении. Появление и развитие активных методов обусловлено тем, что перед обучением встали новые задачи: не только дать учащимся знания, но и обеспечить формирование и раз-

витие познавательных интересов и способностей, ценностных ориентаций, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Возникновение новых задач обусловлено, с одной стороны, духовным кризисом общества, с другой стороны, бурным развитием информации. Если раньше знания, полученные в школе и университете, могли служить человеку долго, то в век информационного бума их необходимо постоянно обновлять, что может быть достигнуто, главным образом, путем самообразования, а это требует от человека познавательной активности и самостоятельности.

Активный и интерактивный методические подходы имеют много общего. Таким образом, интерактивный метод можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов. В отличие от активных методов интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом, на доминирование активности обучающихся и на активизацию внутреннего диалога (переживания обучающимися учебного материала).

**Интерактивный методический подход** — это специальная форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой обучающиеся оказываются не только вовлеченными в процесс познания, но и имеют возможность рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Задача педагога в интерактивном обучении заключается в направлении деятельности обучающихся. Он разрабатывает план урока как совокупность интерактивных упражнений и заданий, в ходе работы над которыми студент изучает материал. Принципиальное отличие интерактивных заданий от обычных в том, что, выполняя их студент получает стимул к внутреннему переживанию, что способствует, помимо более глубокого усвоения материала, его ценностному переосмыслению. Другая отличительная особенность интерактивного обучения состоит в том, что в ходе него не только и не столько закрепляется уже изученный материал, сколько изучается новый.

Интерактивным является такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий. С этим нельзя не согласиться, ведь направление социальной психологии, на котором оно основано, — символический интеракционизм — как раз и опирается на изучение интеракции (взаимодействие, «обмен символами»), важнейшей составляющей которой признается способность человека «принимать роль другого»,

представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. В рамках теории символического интеракционизма большое внимание уделяется и аспекту внутреннего диалога, поэтому именно эта теория является научным обоснованием методов интерактивного обучения.

Соответственно, в ходе интерактивного взаимодействия в процессе обучения происходит не только процесс познания, процесс личностного роста обучающихся, но и процесс взаимодействия личностей, где каждый имеет право высказать свою точку зрения, отстаивать свою позицию, играть свою роль. В данном случае можно говорить, что происходит не столько «обмен символами», сколько обмен смыслами, ценностями между участниками интерактивного взаимодействия. Интерактивное обучение строится на понимающем взаимодействии, стимулирующем внутреннюю реакцию студентов, их рефлексии, переживание, осмысление учебного материала как источника их духовного роста. Таким образом, диалог в интерактивном режиме — это не только диалог обучающего и обучающегося или обучающегося и обучающегося, но и внутренний диалог, когда обучающийся оценивает полученную информацию, обнаруживает в ней личностный смысл. Именно эта особенность интерактивного обучения позволяет использовать интерактивные методы не только с целью повышения эффективности усвоения знаний, но и как средство духовного совершенствования обучающихся, что приобретает исключительное значение в условиях гуманитарного кризиса общества.

Проблемы современного образования способствуют все большему противопоставлению интерактивного обучения традиционному. Кризис традиционного образования, наличие которого признают большинство педагогов, прослеживается в следующих противоречиях обучения:

– между мотивацией и стимуляцией учения: стимуляция в традиционном обучении превосходит мотивацию, преподаватели жалуются, что студенты не хотят учиться, а студенты — на скуку, однообразие, непосильность учебы;

– между пассивно-созерцательным и активно-преобразовательными видами учебной деятельности: пассивная созерцательность в традиционном обучении занимает большую часть занятия,



например, когда преподаватель объясняет новый материал, а остальные слушают или не слушают;

- между психологическим комфортом и дискомфортом: на традиционном уроке редко создаются условия для живого непринужденного общения;

- между воспитанием и обучением: на обычном занятии воспитательное взаимовлияние студентов пресекается преподавателем, у них нет возможности беседовать, поправлять, оценивать друг друга;

- между индивидуальным развитием и стандартами обучения: в традиционном обучении редко осуществляется индивидуальный подход к каждому обучающемуся;

- между субъект-субъектными и субъект-объектными отношениями: на классическом занятии всегда действует принцип взаимоотношений «субъект — объект».

Интерактивное обучение помогает преодолеть эти противоречия. В ходе интерактивного взаимодействия происходит активизация познавательной деятельности студентов, повышение их самостоятельности и инициативности. Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит в этот процесс свой особый индивидуальный вклад, что идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности, ценностями. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества. Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другими. Интерактивное обучение предполагает создание комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми.

Интерактивное взаимодействие способствует интеллектуальной активности субъектов обучения, кроме этого, действует такой психологический феномен, как заражение, и любая высказанная партнером мысль способна произвольно вызвать собственную реакцию по данному вопросу.

Использование интерактивного обучения должно включать действия, которые помогают студентам развивать оценочное и критическое мышление, попрактиковаться на реальных задачах и в выработке решений, приобрести навыки, необходимые для дальнейшей эффективной работы над аналогичными проблемами.

Интерактивное обучение в полной мере реализует и воспитательную функцию образования, выходя в итоге на внутренний диалог, на душевный отклик обучающегося, без которого невозможно обретение духовных и моральных ориентиров. Внутреннее переживание полученной информации способствует соотнесению ее с личным опытом обучающегося, выделению из нее личностных смыслов.

Интерактивное взаимодействие предполагает, что студент становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог (ведущий) не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и студента: активность педагога уступает место активности обучающихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы.

Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации, занимает позицию консультанта-фасилитатора, в отличие от традиционного обучения, где педагог выступает в позиции эксперта (слово «фасилитация» происходит от латинского корня, обозначающего «помощь»). Задача фасилитатора — выявление многообразия точек зрения, поддержка активности участников, соединение теории и практики, содействие взаимообогащению опыта участников, облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников, поощрение их творчества участников. В позиции консультанта-фасилитатора ведущий обращается к опыту участников, побуждает их самостоятельно собирать новые данные, искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т. д.

Опыт участников всегда несет в себе зерна нового. Задача фасилитатора — помочь им прорасти. Фасилитатор указывает направление и способ действий. Работая в этой позиции, необязательно знать конкретные рецепты («правильные ответы»), но необходимо понимать, как их искать. Направлять процесс обмена информацией — такова в самом общем виде задача фасилитатора. В этом основное отличие от роли эксперта, задача которого — самому предоставлять информацию.

Проблема активности в обучении неразрывно связана с пониманием сущности познавательной деятельности человека. Пассивность в учении, когда в роли смотрящего за тобой выступает преподаватель, не может привести к какому-либо развитию объекта научения, такое обучение только формирует разорванные информационные кадры в сознании учащегося и социальные навыки стандартного поведения. В отличие от этого, активная познавательная деятельность субъекта есть смысл и условие любой учебной деятельности человека, благодаря которой он к концу обучения предстает в измененном виде. Эти изменения могут выражаться в знании (знания, умения, навыки) и личностном (ценности, личностные качества) приращении. Однако, результатом успешной (эффективной) учебной деятельности можно считать не все приращение. Показателями успешной (продуктивной) учебной деятельности могут служить умения обучающегося мыслить, работать с информацией (искать, анализировать, отбирать, оценивать), творчески (нестандартно) решать познавательные и практические задачи, свободно и самостоятельно ориентироваться и решать проблемы, осуществлять рефлекссию своей деятельности, четко излагать свои мысли и т. д. Результаты обучения будут устойчивы только тогда, когда учащийся знает, как создавать их самому.

Швейцарский психолог Ж. Пиаже заметил, что, обучая ребенка «правильным ответам», мы ограничиваем его возможности самому искать и находить их.

Но не всякая активность студентов является показателем того, что на занятии используются интерактивные методы. Есть множество приемов, с помощью которых преподаватель может поддерживать высокую активность студентов, но они при этом будут оставаться пассивными зрителями и слушателями (например, отработка фонетических явлений иностранного языка хором). Для лучшего

понимания особенностей интерактивного обучения можно разделить активность участников на физическую (студенты меняют рабочее место, пересаживаются, говорят, пишут, слушают, рисуют и т. д.), социальную (студенты задают вопросы, отвечают на вопросы, обмениваются мнениями и т. д.) и познавательную (вносят дополнения и поправки в изложение ведущего, выступают как один из источников профессионального опыта, сами находят решение проблемы).

В полноценном интерактивном обучении участники взаимодействуют и с физическим, и с социальным окружением (друг с другом и с ведущим), и с изучаемым содержанием. Основное правило такого обучения: все три вида активности должны быть взаимосвязаны и разнообразны. Двигательная (физическая) активность еще не означает взаимодействия участников с изучаемым содержанием; игровые двигательные упражнения, если они изолированы от содержания, выступают как «разминки»; задания на общение, не связанные с содержанием, превращаются в отвлеченное средство оживления обстановки.

Таким образом, основными отличиями форм и методов интерактивного обучения от традиционного являются:

- активизация познавательной деятельности обучающихся;
- самостоятельный (индивидуальный или групповой) поиск решения проблемы на повышенном уровне усилий;
- создание эмоционально-волевого фона (напряжения) для активной деятельности;
- непрерывно-действующие прямые и обратные связи между обучающей системой и обучающимися;
- изменение роли учителя на роль менеджера, организатора учебного процесса, консультанта;
- субъектно-субъектные отношения между учителем и учеником, как прямые, так и опосредованные (через учебную группу, учебный текст, компьютер);
- опора на личный опыт обучающихся, учет состояния их экзистенциальных проблем;
- организация внешнего взаимодействия обучающихся как стимула к внутреннему переживанию, рефлексии.

Интерактивное обучение одновременно решает несколько задач:

- развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися;

– решает информационную задачу, поскольку обеспечивает учащихся необходимой информацией, без которой невозможно реализовать совместную деятельность;

– развивает общие учебные умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и т. д.), т. е. обеспечивает решение обучающих задач;

– обеспечивает решение воспитательных задач, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к чужому мнению, способствует обмену ценностными установками.

Интерактивное обучение отчасти решает еще одну существенную задачу. Речь идет о релаксации, снятии нервной нагрузки, переключении внимания, смене форм деятельности и т. д. В режиме занятий происходит постоянная смена режимов деятельности: игры, дискуссии, работа в малых группах, мини-лекции (небольшие теоретические части).

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта (навыка) к его теоретическому осмыслению. Опыт и знания участников служат источником их взаимообучения и ценностного взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей эффективности обучения.

## **Выводы**

Таким образом, можно выделить следующие характерные черты интерактивного обучения:

– интерактивное обучение подразумевает взаимодействие учащихся между собой и преподавателем (непосредственно или опосредованно), которое позволяет реализовывать в обучении идеи взаимообучения и коллективной мыследеятельности;

– это процесс общения «на равных», где все участники такого общения заинтересованы в нем и готовы обмениваться информацией, высказывать свои идеи и решения, обсуждать проблемы и отстаивать свою точку зрения. Именно это отражает коммуникативную сторону интерактивного обучения, в том числе и с использованием современных информационных технологий (дистанционное обучение);

– это обучение реальности или, можно сказать, обучение, основанное на опыте обучающихся, на реальных проблемах и ситуациях окружающей нас действительности. Если это не так, то такое обучение нельзя в полной мере считать интерактивным, так как неинтересное (неактуаль-

ное, невостребованное в данный момент) учебное задание никогда не вызовет взаимный личностный отклик для активного общения и, соответственно, прироста личного опыта каждого субъекта обучения;

– это обучение, активизирующее внутренний диалог, способствующий обретению студентами ценностных ориентиров, что позволяет преодолеть противоречие между потребностью студентов

в духовном развитии и недостаточным вниманием к этим проблемам в процессе обучения в учреждении высшего образования.

Все это говорит о том, что интерактивное обучение нельзя рассматривать как отдельный способ, метод обучения, это скорее тип, режим обучения, который позволяет наладить соответствующее взаимодействие в ходе учебного процесса. Такое взаимодействие возможно при использовании таких методов активного обучения, как деловая ролевая игра, организационно-деятельностная игра, дискуссия, коллективное решение конкретных ситуаций, а также при организации беседы, эвристического и проблемного обучения, групповой и парной работы и т. д.

Многие специалисты образования критикуют интерактивное обучение. Некоторые педагоги считают, что интерактивное взаимодействие требует много времени, и что обучающиеся сами не захотят и не смогут обучаться таким образом. И все же, как показывает опыт современных педагогов, элементы интерактивной деятельности могут быть внесены в занятия длительностью даже в один час и, при наличии необходимого опыта, стать удобными для преподавателей и эффективными для обучающихся.

Кроме этого, с точки зрения когнитивной психологии, все обучающиеся имеют свой стиль учения, т. е. учатся по-разному, поэтому использование различных подходов и режимов обучения должно повысить продуктивность обучения каждого, так как позволит по-разному увидеть, услышать, осмыслить обсуждаемую проблему.

Какие условия должны способствовать организации интерактивного взаимодействия на занятии?

Можно выделить следующие обязательные условия организации интерактивного обучения:

- доверительные, или, по крайней мере, позитивные отношения между преподавателем и студентами;
- демократический стиль преподавания;

- сотрудничество в процессе урока преподавателя и студентов, студентов между собой;
- опора на личный опыт студентов, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов;
- многообразие форм, методов представления информации, форм деятельности студентов, их регулярная и целеобусловленная смена;
- включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации студентов.

Что дает применение интерактивного режима обучения различным субъектам учебного процесса?

Для конкретного обучающегося — это:

- опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением;
- развитие личностной рефлексии;
- освоение нового опыта взаимодействия;
- развитие толерантности и творческого мышления;
- возможность самосовершенствования, духовного развития.

Для учебной группы — это:

- развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе;
- формирование ценностно-ориентационного единства в группе;
- поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;
- принятие нравственных норм совместной деятельности.

Интерактивное обучение вне зависимости от форм и способов его организации и предметного поля содержания обучения будет активно развиваться как в теоретическом плане, так и в практическом. Это методическое веление времени, которое связано с новым (или, может быть, хорошо забытым старым) типом взаимодействия преподавателя с обучающимся, подразумевающим активный искренний интерес друг к другу, к познанию существующих в мире проблем, противоречий и загадок, к постижению смысла, поиску истины путем общения и рефлексии в процессе учебно-познавательной деятельности [1].

### **Список источников**

1. Технологии использования интерактивного обучения в процессе подготовки учителя иностранного языка : учеб.-метод. пособие / Н. Г. Оловникова [и др.]. — Минск : БГПУ, 2009. — 243 с.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2011.



## **АНАЛИЗ ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Аннотация.** В статье дается краткий обзор развивающих методов обучения, обоснование необходимости использования интегративного лингво-психологического тренинга в обучении иностранному языку, методологически основанного на групповой психотерапии и психокоррекции.

**Ключевые слова:** развивающее обучение, интегративная система, суггестология, речевой онтогенез, интегративный лингво-психологический тренинг.

### **Введение**

Начиная с 50—70-х годов XX века в отечественной педагогической психологии, психолингвистике и лингводидактике ведущее положение занимали два метода развивающего обучения, разработанных системно, т. е. от теории до практики. Это методические системы, принадлежащие Л. В. Занкову и В. В. Давыдову, которые вплоть до сегодняшнего дня рассматриваются как одни из ведущих методов. Несмотря на то, что методические системы Л. В. Занкова и В. В. Давыдова относятся к школьной педагогике, многие их положения пересекаются и с обучением взрослых [1—3].

Некоторые принципы Л. В. Занкова, например, об «обучении на высоком уровне трудности» и «быстром темпе», напрямую пересекаются с тезисами и идеями Г. Лозанова о том, что способности человека намного обширнее, чем это принято думать, а потому программы обучения могут быть намного сложнее и ускореннее, чем это привыкли делать. Именно на этих резервных возможностях человека и основан развивающий метод обучения самого Г. Лозанова. Однако в отличие от метода Л. В. Занкова, который опирается на превалирование теоретического мышления, Г. Лозанов достигает усложнения и акселерации обучения как детей, так и взрослых, за счет одновременного взаимодействия эмоциональных и логических факторов. В то время, как Л. В. Занков

настаивает на обязательном осознании школьниками собственного учения, Г. Лозанов добивается успеха за счет опоры в человеке на сознательное и подсознательное. Он отказывается от учебного процесса, который ориентирован на определенные функциональные структуры личности, «связанные с незаинтересовывающим, логически формализованным, неэмоциональным, механическим преподаванием» [7, с. 89]. Г. Лозанов считает, что такое обучение противопоставлено «естественному, полнокровному участию человека во всем, с чем он ежеминутно сталкивается в жизни, на что он реагирует сознательно и бессознательно, когда разные части его головного мозга, кора и подкорка, а также оба полушария функционируют одновременно, подобно тому, как в центральной нервной системе одновременно идут процессы анализа и синтеза» [7, с. 89].

Система развивающего обучения В. В. Давыдова, которая революционно перевернула один из самых здравых принципов педагогики, основывается на извечных законах психологии: «от частного, конкретного — к общему». Однако эта система оказывается спорной в основном своем положении, которое гласит: «Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно» [1, с. 130].

Главный постулат системы В. В. Давыдова (так же, как и Л. В. Занкова) нарушает, с нашей точки зрения, основной закон психологии: от внешнего, предметного познания к познанию внутреннему (интериоризации), а не наоборот. Именно такой путь проходят все психические процессы в своем развитии, в том числе и речь. По словам Л. С. Выготского, внешняя деятельность переходит во внутреннюю деятельность, внешний прием вращивается и становится внутренним — в этом и заключается основная суть теории интериоризации.

Так, И. А. Зимняя отмечает, что один из самых концептуальных принципов современного обучения был сформулирован еще Л. С. Выготским: «учение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» [4, с. 152]. Если первая часть этого положения, по словам И. А. Зимней, фиксирует связь психического развития и обучения, то вторая — предполагает и ответ на вопрос, «как ведет», что обеспечивает такую роль обучения [4, с. 152].

Для активизации развития познавательных процессов важно не только увеличить уровень сложности обучения, но и, сообразуясь с психологическими законами, привести их в действие при помощи пусковых механизмов, которыми являются интерес, новизна, яркость и даже неожиданность подачи материала, а также прерывание его подачи на самой высокой точке, на самой пронзительной ноте. Именно эти механизмы вызывают мотивацию, заставляют обостряться восприятие, концентрируют внимание, улучшают память, совершенствуют мышление и воображение. Именно эти механизмы, являясь катализаторами развития, способны вызвать к жизни скрытые резервы мозговой и психической активности и, таким образом, обеспечить усвоение материала, увеличенного по сложности и объему. Однако увеличение уровня сложности при ускорении процесса обучения возможно, скорее, не при традиционном обучении, а при специальном — в его активных и интенсивных формах. Разрабатываемая нами модель обучения иноязычной речи, являясь активным и интенсивным, предполагает усвоение небывалого объема языкового материала. Но делается это только с задействованием всех катализаторов улучшения восприятия и ускорения переработки информации на основе общего целенаправленного развития человека. Для этого используется целая интегративная система специальных тренингов, поскольку ни повышенная степень сложности материала, ни подача его высоким теоретическим стилем не является развивающими без запуска специальных механизмов, обеспечивающих усвоение и переработку такого рода материала и, таким образом, — развитие человека.

### **Основная часть**

Предлагаемая нами модель обучения иноязычной речи в полной мере опирается именно на эти механизмы. Учитывая также законы нейропсихологии, данная обучающая модель ориентируется как на образное, так и на логическое введение информации, когда целостный и образный эмпирический взгляд на конкретную систему языка (и опробывание ее на практике) предшествует ее абстрактно-логическому осмыслению, а затем вновь синтезируется в единство уже на новом уровне обобщения.

Подача материала с самого начала в общем, синтетическом виде возможна и даже более необходима, чем отдельные частные, разроз-

ненные знания, но это ни в коем случае не должно быть голой абстракцией, а конкретным наглядным примером. Человек, погруженный в иноязычную речь и воспринимающий ее в синтетическом виде, освоит эту речь быстрее, чем человек, строящий высказывания согласно отдельным правилам. Но это общее «синтетическое» всегда должно быть конкретно и предметно, но не отвлеченно и абстрактно.

Завершая обзор развивающих обучающих систем Л. В. Занкова и В. В. Давыдова (которые воплощались в жизнь их последователями, в основном в рамках традиционного обучения), приходится признать, что основные приложения этих систем на практике не всегда могут стать поистине развивающими. Поэтому, не отвергая их полностью, необходимо искать другие «пусковые пружины» развития человека. Любое обучение научно, если оно опирается на общие педагогические и психологические законы.

К развивающим методам обучения, заслуживающим первостепенного внимания, относятся также система обучения иностранным языкам Г. Лозанова, болгарского доктора медицины, психотерапевта по образованию, и система его последовательницы Г. А. Китайгородской — метод активизации резервных возможностей личности. Эти методы нетрадиционны, и развивающими их можно считать потому, что они нащупывают подходы к резервам человеческой личности. Если Г. Лозанов говорит о включении специальных «псевдопассивных» приемов внутренних резервов личности, скрытых в неосознаваемой психической активности, которые дают мощный импульс для ее роста, т. е. подчеркивает развивающую силу внутренней стороны, то Г. А. Китайгородская предлагает активизацию самого учебного процесса со стороны преподавателя и учеников и, таким образом, «активизирует возможности личности и коллектива», т. е. упор делается на внешнем плане развития. В последнем подходе, при неумелом его использовании, таится опасность перехода на чистую форму взамен содержания. Она делает акцент на личностном развитии учащихся, обеспечиваемом учебной коллективной деятельностью, на эффекте от коллективного микроклимата и максимального вовлечения в учебный процесс педагога и учащихся — об ускорении приобретаемых учащимися языковых знаний, формировании умений и навыков общения; все это она называет «своеобразной «зоной ближайшего развития» [5, с. 19]. О целенаправленном воздействии на психические процессы человека в данном случае речь не идет.

Для достижения своих целей Г. Лозанов применяет суггестологию и в ее рамках те средства, которые испокон веков использовало искусство, поэтому ее тоже с полным правом можно отнести к психотерапевтическому направлению. «Гармония форм и красок, язык музыки, рифма, ритм захватывают и овладевают человеком намного более коротким путем, чем логика фактов и доводов, и доходят не только до сердца, но и до ума человека» [6, с. 90], — пишет Г. Лозанов в своей докторской диссертации. В своем методе Г. А. Китайгородская более явно отстраивается от психотерапии, хотя и говорит о его психогигиеническом эффекте, применяя в своем педагогическом арсенале некоторые элементы суггестологии Г. Лозанова. Мы же выделяем целенаправленное развитие не только личностной сферы человека, но и всех его внутренних психических процессов в единстве их интеллектуальных и эмоциональных сторон и разрабатываем для этого целую систему специальных групповых психологических тренингов.

Развивающие методы обучения можно отнести и к категории интенсивных методов, т. е. к таким методам, которые за минимальный временной срок обеспечивают максимально эффективные результаты. При этом учащийся не только не испытывает перегрузок при учении, но, наоборот, проходит его достаточно легко и с удовольствием. Особая необходимость в подобном обучении уже давно ощущалась преподавателями иностранных языков. Однако, обучая взрослых людей иностранному языку (а точнее, иноязычной речи, поскольку речь — это язык живой и деятельный), мы обучаем их этому не как предмету или информационному коду. Рассматривая речь не только в качестве внешней системы знаков, служащей для общения (что традиционно называется языком и составляет предмет обучения), но и как неотъемлемое свойство самого человека, его психическую и психофизиологическую функцию, его активность и деятельность, мы считаем, что и иноязычная речь может формироваться и развиваться в человеке только через соответствующее обучение. Причем, несмотря на то, что эволюция иноязычной речи взрослого человека отличается от эволюции родной речи в онтогенезе, т. е. речевого формирования и развития в течение детства, тем не менее, она во многом ее воспроизводит и протекает по тем же законам.

Говоря о речевом онтогенезе, будет уместно вспомнить высказывание С. Л. Рубинштейна о том, что и у ребенка развитие речи

опосредовано обучением. Однако, по словам С. Л. Рубинштейна, «для овладения подлинным словом необходимо, чтобы оно было не просто выучено, а в процессе употребления, удовлетворяя реальным потребностям говорящего, включалось в его жизнь и деятельность» [9, с. 397]. И далее: «овладение родным языком, подлинно живой речью совершается в процессе жизненно мотивированной деятельности общения... Ребенок нормально овладевает речью — научается говорить — пользуясь речью в процессе общения, а не изучая ее в процессе учения» [9, с. 397].

Работая над нашей моделью обучения, мы исходили из того предположения, что речевое развитие ребенка и взрослого человека (приобретении им речи иноязычной) следуют в своем становлении и развитии неким общим закономерностям, на которых можно строить основные принципы научения. Данное положение легло в фундамент разработки интегративного лингво-психологического тренинга (далее — ИЛПТ), методологической основой которого является групповая психотерапия и психокоррекция, стимулирующего специальными психотехниками все грани речевого процесса во время его формирования.

Процессы речевосприятия и речепорождения, основой которых является речевая способность, на самом деле настолько тонки и сложны, что происходят естественным путем, — мы, развивая речевую способность особыми условиями и психотехниками, моделируем тем самым необходимые для развития речевого восприятия и порождения условия, речевую среду и речевой материал в обучении через ИЛПТ, а также используем специальные способы, помогающие развитию и функционированию вышеуказанных процессов, стимулируя сопряженные с этими процессами психические структуры. При этом мы опираемся на принципы естественного порождения и развития речи в онтогенезе.

Развитие всех психических функций и речи происходит у человека одновременно. А это значит, что у взрослого человека, хотя все психические функции уже и сформированы, но сформированы они на родном языке и вместе с этим языком. Именно эти традиционные системы обучения иностранным языкам, называемые грамматико-переводными, отталкиваются от родного языка и идут по пути перевода лексических и грамматических структур с одного языка на другой и базируются такие системы обычно на том, что в человеке уже достаточно развито: способности к волевой концентрации внимания, хорошей памяти, строгой логике.

Создавая нашу модель обучения, мы исходили из того, что обучение чужому языку (а точнее иноязычной речи) взрослого человека происходит по аналогии с постижением ребенком родного языка. Такая постановка вопроса автоматически снимает проблему способных и неспособных к языкам людей.

Практика показала: то, что удастся сделать ребенку в течение нескольких лет, взрослый человек может, при соответствующей организации обучения, достичь менее чем за сто академических часов, причем его речь будет не только соответствовать его возрасту, но и он сам нарастит свой интеллектуальный, творческий и общечеловеческий потенциал. Согласно последним нейропсихологическим исследованиям, упоминаемым в работах американских ученых [11, с. 154], количество нейронов головного мозга взрослого человека фактически беспредельно и на протяжении всей жизни сохраняется гибкость и пластичность мозга, а нейронные связи можно и следует развивать.

Обучение при содействии психологических тренингов следует по модели речевого и языкового развития ребенка, т. е. по формуле: «понимание — говорение — чтение — письмо». Здесь, как и в детстве, человек начинает сначала понимать и говорить, и только затем читать и писать, естественно овладевая при этом практической и как бы «самопорождающейся» грамматикой. Только лишь после этого, уже достаточно свободно владея речью, он может, по желанию, отправляться в «школу», где будет волен постигать грамматические премудрости языка уже в теории.

Необходимо отметить, что практически все принципы построения учебного процесса и комплекса методических средств нашей модели имеют одновременно как онтогенетическую (по аналогии с развитием речи в детском возрасте), так и психотерапевтическую направленность, что друг другу не противоречит, а только взаимодополняет.

Как первые слова ребенка, так и первые иноязычные слова взрослого человека являются по своему характеру и по терминологии А. Р. Лурии «симпрактическими», т. е. неразрывно связанными с практическим действием [8, с. 37]. Овладение языком невозможно вне формирования действия с ним как с материальным предметом, утверждает Д. Б. Эльконин [10]. Результаты постижения речи бывают еще более успешными, когда при обучении взрослые люди, как дети, своими руками создают многие предметы и материалы для обучения (шьют, лепят, рисуют и т. д.). Человек учится сам, задача педагога — помочь ему в этом.

## Выводы

Подводя итог краткому обзору развивающих методов обучения, следует подчеркнуть, что разрабатываемая модель, основанная на интегративном лингво-психологическом тренинге, является поистине развивающей потому, что на базе психотерапии и психокоррекции, целенаправленно развиваются и корригируют все познавательные, психофизиологические и психодинамические, поведенческие и деятельностные процессы человека в их органическом единстве, а также его личностные свойства и состояния, включая обучаемость, характер, умственные и творческие способности. Это подразумевает ломку стереотипов и установок, исправление эмоционально-волевой и побудительно-мотивационной сферы, научение настоящему общению, а значит, взаимовосприятию и взаимопониманию людей, ведущих к самосознанию, самораскрытию и самоактуализации каждого человека. Именно таким образом, таким путем и на такой основе обучения человек обретает иноязычную речь. Эта система тренингов настолько же сложна и многофункциональна, насколько сложны и многогранны само явление речи и человек, ее познающий.

## Список источников

1. *Давыдов, В. В.* Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. — М. : Педагог. о-во России, 2000. — 480 с.
2. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Просвещение, 1986. — 320 с.
3. *Занков, Л. В.* Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. — 3-е изд., дополн. — М. : Дом педагогики, 1999. — 608 с.
4. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 480 с.
5. *Китайгородская, Г. А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. — М. : Высш. шк., 1986. — 210 с.
6. *Кранцев, И.* Сверхпамять случайного прохожего / И. Кранцев // Популяр. психология : хрестоматия / И. Кранцев. — М. : Просвещение, 1990. — 399 с.
7. *Лозанов, Г.* Ускоренное обучение и возможности человека / Г. Лозанов // Перспективы. Вопросы образования. — № 1. — Париж : UNESCO ; М. : Просвещение, 1982. — С. 170.
8. *Лурия, А. Р.* Язык и сознание / А. Р. Лурия. — М. : Изд-во Москов. ун-та, 1998. — 320 с.
9. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 1999. — 712 с.



10. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М. : Владос, 1999. — 360 с.  
11. Jensen, E. Brain Based Learning & Teaching / E. Jensen. — Del Mar, CA, USA : Turning Point Publishing, 1995. — 397 p.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2011.

*Д. Н. Решенок*  
*Гомельский государственный*  
*университет им. Ф. Скорины,*  
*г. Гомель, Республика Беларусь*

## **НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ УСВОЕНИЯ ОБРАЗНЫХ ЗНАНИЙ УЧЕНИКАМИ СРЕДНИХ ШКОЛ**

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема усвоения учениками средних школ Республики Беларусь образных знаний на уроках. Проводится теоретический анализ проблемы восприятия знаний на современном этапе развития школьного образования. С точки зрения дидактики сопоставляется механизм восприятия учеником трехмерных объектов из школьной программы, имеющих вариативную форму, с дисплея персонального компьютера и в натуральном виде. С точки зрения теории перцептивных действий, анализируется проблема наглядности обучения в средней школе.

**Ключевые слова:** перцептивные действия, ученик, педагог, средняя школа, образные знания, наглядность обучения, образ окружения, объект с вариативной формой, персональный компьютер.

### **Введение**

Актуальность темы данного исследования обусловлена проблемами компьютеризации школьного образования. Белорусская педагогическая наука в связи с компьютеризацией сегодня вынуждена переосмыслить и, возможно, отменить ряд серьезных школьных постулатов и дидактических законов. Это связано с тем, что научно-технический прогресс, вникая во все сферы жизни человека, не обошел стороной и среднюю школу. Сегодня, в либеральном XXI веке, в средней школе стали более ценными такие понятия, как личность ученика и свобода его выбора. Консервативные «дедовские» методы подачи школьных знаний заменяются на «прогрессивные» компьютерные. И даже в отдаленной сельской школе сегодня персональный компьютер не такая и редкость. Однако дисплей компьютера, который

становится средством предъявления наглядности, изменяет предметное содержание некоторых дисциплин школьного курса обучения. Данное исследование показывает, что по тем школьным дисциплинам, где преподают *образные знания*, объекты с несколькими степенями свободы, компьютер может выступать лишь «дублером» реального изучения, но не его «заменителем». Это подтверждается проведенными нами научными экспериментами, проведение которых базировалось на основных положениях теории перцептивных действий [9, с. 78—80; 10, с. 51—55]. Нанесение на вариативный объект рукой перцептивных действий учеником средней школы в случае его изучения является когнитивно обоснованной необходимостью с точки зрения психологии. Если учитывать эту особенность в своей работе будущим специалистам-педагогам, психологам, то она поможет им в формировании психологической и педагогической культуры, а также в развитии профессиональной компетентности.

### **Основная часть**

В данной работе мы высказываем тезис, что усвоение образных знаний об объектах материального мира на уроке через монитор компьютера, как основной источник, недопустимо и оно не подчиняется теории наглядности обучения. Плоскостное восприятие объемных объектов из школьной программы (органы тела человека, калийная соль, пружина, весы, блоки, резина и т. п.) дает неполный, неадекватный реальности образ, из-за которого ученик впоследствии не сможет качественно дать сведения об объекте на занятиях. Это приведет к понижению его успеваемости и к неправильному применению объекта в реальной жизни. Психология не так давно пришла к пониманию роли усвоения общечеловеческой сенсорной культуры в перцептивном развитии ребенка, однако системы сенсорного воспитания в той или иной форме уже организовали такое усвоение. В дошкольной дидактике, возможно, неосознанно, применялись приемы, предъявляющие определенные требования к восприятию и организации практических действий ребенка.

Говоря о комплексной проблеме знаний, умений, навыков в средней школе, Н. А. Лошкарева и ряд других исследователей делают вывод о том, что обучение представляет собой «перевод» общественных знаний, умений, навыков в индивидуальные. Ими предложена следующая классификация знаний по форме отраже-

ния: знаковые, вербальные знания, закодированные в знаковой, языковой форме, теоретические знания; вещественные, существующие в предметах труда, искусства — овеществленные результаты деятельности; процедурные — те, которые заключены в текущей деятельности людей, их умениях и навыках, в технологии, процедуре трудового и творческого процесса; *образные*, представленные в образах, воспринятых органами чувств [7]. Вообще, говоря о проблеме усвоения образных знаний, следует уточнить и понятие образа. Различные науки трактуют его по-разному, так как эта категория междисциплинарна. В психологической науке понятие «образ» дается как чувственная форма психического явления, имеющая в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику. В чувственном образе может быть воплощено любое абстрактное содержание; в этом случае материалом для образа служат не только пространственно-временные представления (зрительные, слуховые, тактильные, мышечные, вестибулярные, вкусовые и обонятельные), но и внутренняя речь (в виде абстрактного понятия или описания его с помощью ключевых слов). Усвоение образных знаний невозможно без образа восприятия, которое возможно определить как отражение в мозге информации о форме, цвете, текстуре внешнего объекта (сцены), воздействующего на органы чувств. Проблема формирования образа объекта также является межпредметной, обозначена не только в когнитивной психологии, но и в кибернетике, бионике, где на основе определенных закономерностей и алгоритмов, нейрокompьютер учится распознавать указанный класс объектов. Однако ученик средней школы, не совершая самолично ряда действий рукой в виде ощупывания предмета по строгому алгоритму (перцептивных действий), не сможет на практическом занятии по физике отличить металлические шары друг от друга, опустить их по деревянному желобу, изучив в реальности силу трения. Такое изучение невозможно заменить монитором компьютера, так как в этом случае образ сформируется неадекватным, несоответствующим реальности.

Как утверждает М. С. Шехтер, при изучении учеником того или иного класса (категории) объектов необходимо сформировать у него не только понятие об этом классе, но и связанные с ним образные компоненты знания. Функции образов не исчерпываются тем, что они служат базовым материалом (в качестве первичных

чувственных данных) при формировании понятий, используются в процессах моделирования для раскрытия их содержания. В ходе обучения, в том числе и под влиянием сформированных понятий, возникают новые, вторичные образы, которые нередко участвуют в познавательных процессах наряду с понятиями, имея здесь свои собственные функции. При использовании понятия ученик в соответствии с инструкцией учителя опирается на комплекс входящих в понятие признаков объектов. Но эти упражнения на каком-то этапе тренировки должны быть заменены образами. Они проводятся лишь до тех пор, пока не сформируется целостный, неделимый, не разлагаемый на признаки зрительный образ объектов данного класса [12, с. 59—65]. Для адекватного построения образа 3D-объекта в школьной практике рекомендуется соблюдать алгоритм совершенного перцептивного действия [6, с. 68]. Оно должно совершаться, во-первых, при наличии моторной системы, механизма активного воздействия на объект и механизма синхронного измерения его состояний в момент начала и прекращения каждого нового воздействия; во-вторых, воздействие субъекта восприятия на объект должно быть строго однокоординатным, элементарным, а в состоянии объекта от перцептивного гностического действия должны происходить не плавные переходы, а скачки элементарной физической природы; в-третьих, воздействие субъекта восприятия на объект должно совершаться непродолжительно, быстротечно, а также «на фоне тишины», т. е. в момент отсутствия внешних воздействий на объект. Данные условия (феномены) алгоритма, несмотря на то, что в биологических системах существуют различные схемы психологической реализации гностических действий, должны иметь место в перцептивной системе при формировании образа объекта с вариативной формой. Для получения качественных результатов при этом, в ходе многократного повторения, возможно добавление, «наращивание» сенсорных анализаторов у школьника. В обучающей системе Т. В. Башаевой предлагаются образцы сенсорных эталонов разных свойств (формы, цвета, величины и др.), которые ребенок может освоить в игровых занятиях. В систему также входят игры, направленные на формирование перцептивных действий и постепенно переносящие их из внешних действий на внутренние, с уровня манипулирования предметами на уровень сравнения их с сенсорными эталонами-образцами, а затем и аналитического сопоставления с

эталоны-представлениями. Для развития каждого вида восприятия ею разработана система игр, которые постепенно усложняются в соответствии с этапами формирования перцептивных действий [1]. Данную обучающую систему возможно применить для развития навыков совершения перцептивных действий младшими школьниками, что поможет им в дальнейшем правильно усваивать образные знания из школьного курса обучения.

Связь перцептивных действий и продуктивной деятельности отмечалась в работах А. В. Запорожца, Л. А. Венгера, В. П. Зинченко. О различных стратегиях продуктивной деятельности писали в своих трудах С. В. Зайцев, А. В. Семенович. Генетическую и функциональную связь между практической и перцептивной деятельностью ребенка-школьника установил А. В. Запорожец. Он показал, что на начальном этапе перцептивные процессы формируются и развиваются как компоненты практической деятельности, в которых возникают операции выделения и анализа признаков предмета. Перцептивные действия Л. А. Венгер рассматривал как механизм построения образов объективных свойств предметов и явлений действительности, овладения сенсорными эталонами [3, с. 10]. Совершение перцептивных действий учеником средней школы является необходимым компонентом в процессе получения нового знания, которое возможно определить и как продукт познания. По мнению В. В. Новикова, в педагогике долгое время считалось, что у учащегося формируются исключительно научные знания. Речь шла и фактически до сих пор идет об освоении (усвоении) знаний как обобщенных результатов. Но обобщение — процесс идеальный, и его продукт тоже. Обобщенные результаты общественно-исторического развития общества — это общественные знания. Поскольку общественные знания имеют предметную структуру, освоение обобщенных результатов есть освоение знаний в формах понятий, законов, принципов и т. д. Но наряду с этим у каждого человека имеются также и образные знания (непосредственные, чувственные) на уровне ощущений, восприятий, образов. Дидактика традиционно уделяла этому виду знаний большое внимание в соответствии с принципом наглядности в обучении [8, с. 4—8]. В связи с появлением новых компьютерных технологий в средней школе сегодня происходит «подмена» наглядности 2D-монитором. Именно «подмена», ибо усвоение знаний с дисплея *PC* не подчиняется

теории наглядности, как не подчиняется оно и теории опорного концепта (В. Ф. Шаталов), теории сенсорного восприятия (М. Монтессори), теории развивающего обучения (В. В. Давыдов). Согласно нашей гипотезе, теория перцептивных действий может явиться хорошим диагностическим инструментом для решения вопроса об эффективности применения *РС-* и *TV-*технологий в средней школе при усвоении учеником образных знаний. В настоящее время проводится ряд теоретических и практических исследований, направленных на изучение проблемы использования компьютера учеником в школе, а также в домашних условиях при подготовке к занятиям. Можно согласиться с И. А. Ермоленко, которая обозначает проблему зависимости от Интернета, в частности и от компьютера, как социальный феномен, отражающий специфику информационно-техногенного развития современного общества. Несмотря на то, что компьютерные системы, виртуальная реальность уже стали нормой нашей жизни, у школьников, часто пользующихся компьютером, могут возникать различные нарушения психики (симптом дефицита внимания и др.) [4, с. 151-152].

Образными знаниями в средней школе назовем те знания, которые могут сформироваться у ученика при совершении им перцептивных воздействий над объектами, имеющими вариативную форму. Как указывает Д. М. Шапиро, образные знания представляются с помощью соответствующих форм метатекста и носителей информации по различным сенсорным каналам (видеокартина, аудиокартинка, запаховой аккорд, печатный текст). Объективная информация, представляемая с помощью этих форм метатекста определяет состояния и изменение характеристик живой и неживой природы, технических средств, социально-экономической сферы. Обработка подобной формы метатекста позволяет получить адекватную реакцию на содержащиеся в нем оттенки смысла. Обработка образных знаний, будучи процессом индивидуальным, носит мультисенсорный характер информационного обмена [11]. Данная точка зрения применима и для школьной среды. Ученик, получая информацию в ходе проведения занятий, задействует не один, а все сенсорные каналы. Даже читая текст, у него может возникнуть образ, помогающий ему лучше усвоить материал. Впоследствии возникает обратная реакция. Например, при изучении географии, прочитав об образных названиях таких государств, как Англия и Италия, впоследствии при устном опросе, ученик отвечая на вопрос, что

такое «туманный Альбион» и «сапожок» безошибочно определит эти государства. Такая связь помогает сформировать правильный образ окружения, когда эти страны ученик находит на карте мира, «водя пальцем», при этом он невольно запоминает и местонахождение государств-соседей. К сожалению, персональный компьютер лишает ученика такой возможности. Такая же ситуация обстоит и на уроке иностранного языка. Ученик, переводя слово на иностранный язык, при поиске его в «бумажном» словаре, что ценно, подсознательно запоминает «образ» поиска, соседние слова, узнает несколько значений искомого слова. К примеру, английское слово «ball» переводится как «мяч, шар», но оно имеет и второе значение «бал», а английское слово «bachelor» переводится как «бакалавр», но имеет и второе значение — «холостяк» [5, с. 27]. Программы-поисковики, программы-переводчики, используемые в сети *Internet* (в системах *Opera*, *Yahoo*, *Google* и др.) лишают ученика такой возможности, обедняя образ окружения. Еще до школы у ребенка, будущего ученика, формируются посредством индивидуальных образных эталонов многозначные образы: «голос матери — мать», «набор определенных игрушек — детский сад», «вид из окна дома — свой дом» и т. д. Следует заметить, что в психологии понятие «восприятие» возможно определить и как форму ориентировки организма, которая осуществляется в процессе формирования при помощи активных действий субъективного образа целостного предмета, непосредственно воздействующего на анализаторы (зрительный, слуховой и др.). Данные активные (перцептивные) действия, которые в психологии восприятия определяются как совокупность связанных характеристик, типичных для распознаваемого объекта, формируют перцептивный образ. Например, ученик распознает «калийную соль», исходя из запаха, вкуса, размера, цвета, агрегатного состояния, константности, гравитационных свойств, своих телесных ощущений, которые она вызывает. Связанные в один образ в сознании характеристики «калийной соли» и будут являться ее перцептивным образом. Однако при школьном обучении должно происходить дальнейшее развитие. К примеру, при изучении по биологии листа дерева «клен» ученик должен отличить его от другого листа того же дерева «клен». Здесь мало связи образов «лист — дерево», так как необходимо сформировать образ и отличие в тождественных, но не идентичных образах «лист —

лист», а для этого нужно совершить перцептивное действие глазами и руками, узнать реальные свойства листа, его вес, хрупкость, мягкость, жесткость, вариативность (степени свободы) и т. п. Компьютер и телеэкран как методы изучения не способны дать такой возможности, а, значит, они в данном случае не смогут заменить реальное изучение изменяемых в ходе воздействия объектов при их изучении в средней школе. В результате исследования активного и пассивного тактильного восприятия, а также зрительного восприятия объектов с вариативной формой на основе прямого ранжирования и многомерного шкалирования различий, было показано, что во всех случаях субъективно одномерное качество «упругости», равно как и вес объектов, возможно описать двумерной сферической моделью. Наличие зрительного контроля не изменяет оценки при ощупывании объектов, а опыт ощупывания объектов в свою очередь незначительно влияет на зрительные оценки субъективной упругости объектов [2]. Эту особенность также следует учитывать школьным педагогам при усвоении учениками образных знаний о вариативных объектах в ходе проведения занятий.

### **Выводы**

В современной средней школе Беларуси ученики при усвоении образных знаний совершают перцептивные действия, что помогает сформировать им адекватный образ объекта, имеющего вариативную форму. Это дает ученикам возможность правильно применить объект на практике, а также дать верные сведения о нем при опросе, контрольной работе и т. п., что приводит к повышению школьной успеваемости. Однако сегодня, в погоне за наглядностью на уроке, место реальных моделей, макетов, пробирок все больше стал занимать персональный компьютер, применение которого на некоторых уроках не всегда является корректным. Будущие педагоги, психологи, должны учитывать особенности совершения перцептивных действий учениками при усвоении ими образных знаний, использовать *PC*- и *TV*-технологии лишь в дополнение реальному изучению и там, где необходимо сформировать динамический образ объекта.

### **Список источников**

1. *Башаева, Т. В.* Развитие восприятия у детей: форма, цвет, звук : попул. пособие для родителей и педагогов / Т. В. Башаева. — Ярославль : Акад. развития, 1997. — 240 с.



2. *Вартанов, А. В.* Восприятие объектов с вариативной формой / А. В. Вартанов, А. С. Кузнецов, Г. В. Лосик // Психолог. журн. Междунар.ун-та природы, о-ва и человека «Дубна». — 2009. — № 2. — С. 1—17.
3. *Глебова, А. О.* Формирование графических умений у детей дошкольного возраста / А. О. Глебова : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. О. Глебова ; МГУ им. М. В. Ломоносова. — М. : [б. и.], 2009. — 28 с.
4. *Ермоленко, И. А.* Компьютерная зависимость: социально-психологический аспект / И. А. Ермоленко // Совершенствование механизма регулирования трудовых и социальных отношений в системе партнерства и диалога : материалы IX Междунар. практ. конф. УО ВФ ФПБ МИТСО, Витебск, 26-27 ноября 2009 г. — Витебск : УО ВФ ФПБ МИТСО, 2010. — С. 151-152.
5. *Займовский, С. Г.* Краткий англо-русский и русско-английский словарь / сост. С. Г. Займовский ; под ред. А. В. Литвиновой. — М. : Культура и традиции, 1995. — 414 с.
6. *Лосик, Г. В.* Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект / Г. В. Лосик. — Минск : ОИПИ НАН Беларуси, 2008. — 138 с.
7. *Лошкарева, Н. А.* Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников / Н. А. Лошкарева. — М. : Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. — 88 с.
8. *Новиков, А. М.* Что такое обучение? / А. М. Новиков // Инновацион. проекты и программы в образовании. — 2010. — № 2. — С. 4—8.
9. *Решенок, Д. Н.* Развитие навыков совершения перцептивных действий у учеников средних школ Беларуси / Д. Н. Решенок // Социал.-гуманитар. вестн. Юга России. — 2010. — № 6. — С. 78—80.
10. *Решенок, Д. Н.* Роль перцептивных действий в усвоении образных знаний в средней школе / Д. Н. Решенок // Психалогія. — 2010. — № 2. — С. 51—55.
11. *Шапиро, Д. И.* Виртуальная реальность и проблемы нейрокомпьютинга / Д. И. Шапиро. — М. : РФК-Имидж Лаб, 2008. — 454 с.
12. *Шехтер, М. С.* Понятие и образ в учебной деятельности: вопросы подбора наглядного материала для обучающих программ / М. С. Шехтер // Новые исслед. в психологии и возраст. физиологии. — 1989. — № 2. — С. 59—65.

Материал поступил в редколлегию 16.01.2011.

**В. В. Семикин**

*Российский государственный педагогический  
университет им. А. И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

**Аннотация.** В статье представлены концептуальные основы системной модели психологической культуры, которые являются результатом теоретических и эмпирических исследований автора и его учеников (2000—2008 годов). Психологическая культура — это совокупность психологических знаний, умений и навыков, которые являются результатом теоретических и эмпирических исследований автора и его учеников (2000—2008 годов).

логическая культура рассматривается как вершинное, интегральное и многомерное психическое образование человека, универсальный регулятор социального взаимодействия людей. Дается описание детерминант психологической культуры, основных измерений и планов проявления, главных функций и основных уровней в ее генезе, а также структуры и компонентного состава.

**Ключевые слова:** психологическая культура личности, педагогическое взаимодействие.

## **Введение**

Психологическую культуру как сложное и целостное, интегральное психическое явление необходимо рассматривать, прежде всего, в контексте более широких систем и начинать с его источников или детерминант. Так же, как в основе бытия материального мира лежат различные формы физического взаимодействия, в основе социального бытия лежат различные формы социального взаимодействия людей. Характер человеческого бытия во многом определяется качеством социального взаимодействия людей, которое есть не что иное, как человеческая культура. С одной стороны, культура придает качественное своеобразие социальному взаимодействию людей, а с другой стороны, социальное взаимодействие порождает и воспроизводит культуру.

По словам И. Ф. Исаева, «проблема культуры — это проблема взаимодействия людей, в процессе которого происходит их формирование. Социальное взаимодействие обеспечивает актуализацию культуры, так как вне его культура выступает лишь потенциальной возможностью культурной деятельности» [9, с. 14].

Главным субъектом культуры, ее потребителем и творцом выступает человек или сообщество людей. Согласно культурно-исторической теории, личность — это воплощенная культура. Первоисточником и самой личности, и ее культуры является социальное взаимодействие людей, деятельность человека, связанная с усвоением социокультурного опыта, а механизмом преобразования культуры в мир личности, становления культурных форм поведения по Л. С. Выготскому, является механизм интериоризации.

Культура, усвоенная человеком в процессе различных форм социального взаимодействия, активной деятельности и образования, выступает как его общая культура. Если общая культура человека — это культура его социального бытия, образ жизни и основной способ взаимодействия с миром, то психологическая культура как

внутренняя составляющая общей культуры — ее базис, ее ядро, является основной характеристикой взаимодействия субъекта с другими субъектами. Психологическая культура — это культура человеческих отношений и человеческих взаимодействий. Она возникает и развивается в межличностных отношениях и различных формах социального взаимодействия людей — в общении, совместной деятельности, обучении и воспитании.

Таким образом, главной детерминантой психологической культуры является социальное взаимодействие. Являясь продуктом социального взаимодействия, психологическая культура служит регулятором отношений и взаимодействия людей и тем самым выступает детерминантой социального взаимодействия.

Психологическая культура является определенной внутренней характеристикой человека. Как сказал В. С. Библер, «моя культура неотделима от меня самого, она ... есть мой “образ жизни”, есть столь же необходимое мое определение, как мой мозг, мои навыки, знания, предрассудки, разум» [4, с. 113]. Являясь внутренним качеством субъекта, психологическая культура проявляется вовне как качество социального взаимодействия. Она тесно связана с различными сторонами внутреннего психического мира человека, но вместе с тем ее нельзя отождествлять с общей культурой и культурой отдельных проявлений личности. Ее нельзя растворять в личности или субъекте, нельзя отождествлять с сознанием, самосознанием или характером. Она есть нечто особенное и отличное от этих проявлений человека. Она выступает как инвариант в любой форме социального взаимодействия людей. Формируясь и проявляясь в общении и совместной деятельности людей, она придает им культурный характер, обеспечивает их адекватность, успешность и социальную нормативность.

### **Основная часть**

Выстраивая модель психологической культуры в общепсихологическом плане, мы выделяем в целостной психике человека психическое явление, которое включает в себя все, что касается субъект-субъектных и самосубъектных взаимосвязей и отношений [20]. Это явление имеет отношение к способам и стилям взаимодействия с другими и с самим собой, а также включает содержание отношений к другому человеку и самому себе. И здесь, как нельзя лучше, подходит высказывание С. Л. Рубинштейна: «Лишь через свое от-

ношение к другому человеку человек существует как человек» [19, с. 387]. Опираясь на утверждение А. Гелена, что «культура — это человечность» [19, с. 20], а также на слова С. Л. Рубинштейна, что для человека другой человек — мерило, выразитель его «человечности» [19, с. 355], можно дать самое общее определение психологической культуры как «меры человеческого в человеке». Таким образом, самым общим признаком и первым критерием психологической культуры является «человечность» в отношениях и взаимодействиях людей.

Психологическая культура как психическое явление выступает в единстве своего содержания (качество отношений) и формы (качество способов и стилей межличностного взаимодействия).

Культура — это социально-психологический феномен, поэтому она всегда имеет два плана: социальный и личностный [16]. Точно так же психологическая культура как составляющая общей культуры, выступает в единстве двух планов: социального (внешнего, объективного) и личностного (внутреннего, субъективного). Она выступает в единстве содержательной духовной стороны, включающей совокупность человеческих ценностей и смыслов, глубину понимания и богатство отношения к другим людям, а также операциональной стороны как совокупности умений, навыков, приемов и способов взаимодействия с людьми. Психологическая культура как особое внутреннее качество человека направлена во вне, в социум, к другим людям и проявляется через различные формы внешней активности — общение, совместную деятельность и различные виды социального взаимодействия людей, придавая им качество человечности.

Итак, **психологическая культура** — это единство внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, социального и психологического, формы и содержания.

В основе психологической культуры лежат отношения, рассматриваемые с точки зрения их качества. Известно, что в структуре отношений выделяются три основных класса: самосубъектные, субъект-субъектные и субъект-объектные. В соответствии с этим психологическая культура имеет три основных составляющих: «аутопсихологическую культуру», «социально-психологическую культуру» и «предметно-деятельностную культуру». Эти составляющие неразрывно связаны друг с другом, причем ведущей, первичной составляющей выступает социально-психологическая культура, основанная на субъект-субъектных отношениях.

Согласно культурно-исторической теории (Л. С. Выготский, М. Коул, В. И. Слободчиков), становление человека как культурного существа, образование в нем субъекта и личности осуществляется, прежде всего, через освоение им культурных способов субъектного взаимодействия. Отношение к другому как к самобытному субъекту, как к ценности, стремление понять и принять другого в сочетании с умениями выстраивать адекватные, гуманные, конструктивные и безопасные отношения и взаимодействия составляет основное содержание социально-психологической культуры.

Содержание аутопсихологической культуры составляют знание, понимание и принятие себя, адекватная самооценка, самоуважение, развитая рефлексия и саморегуляция, умение управлять своими психическими процессами и состояниями. Хотя аутопсихологическая культура является вторичной по отношению к социально-психологической, без развитых самосубъектных отношений невозможны адекватные и успешные субъект-субъектные отношения и взаимодействия.

К предметно-деятельностной культуре в составе психологической культуры мы относим те субъект-объектные отношения, которые опосредуют субъект-субъектные и самосубъектные отношения. Например, «добросовестное отношение к делу» есть составная часть культуры совместной деятельности и, следовательно, субъект-субъектных отношений. «Пунктуальность» как отношение ко времени есть в то же время отношение к другим людям. В «бережливости» выражается отношение не только к вещам, но и к себе и т. д.

Таким образом, психологическая культура раскрывается, прежде всего, в трех своих взаимосвязанных сторонах (составляющих): ауто-психологической, основанной на качестве самосубъектных отношений; социально-психологической, основанной на качестве субъект-субъектных отношений; предметно-деятельностной (опосредующей первые две составляющие), в основе которой лежит качество субъект-объектных отношений.

Как многомерное и системное явление психологическую культуру следует рассматривать также в единстве общего, особенного и единичного. «Всеобщность» следует рассматривать как проявление культуры в аспекте субъектности, поскольку субъектность является единой всеобщей природой людей. Уже подчеркивалось, что психологическая культура предполагает субъект-субъектный тип вза-

имодействия, в основе которого лежат, прежде всего общечеловеческие нормы и ценности: уважение, доброжелательность, справедливость, любовь и т. д.

«Особенность» проявляется в личностном аспекте, так как личность всегда конкретно-исторична, в ней проявляются особенности той общественно-исторической эпохи и культуры, в которой она живет. Особенность психологической культуры проявляется в национально-этнической психологии и ментальности. По замечанию И. В. Вачкова, «личность становится индивидуальностью, достигая максимального уровня своей особенностью, а субъектом она становится, достигая оптимального уровня своей человечности, этичности» [6, с. 15].

«Единичность» как аспект психологической культуры проявляется в неповторимой индивидуальности человека, в индивидуальном преломлении общего и особенного в ее содержании, в неповторимом сочетании различных свойств и характеристик психологической культуры, в своеобразии стиля взаимодействия с окружающими людьми, в своеобразном сочетании способов и приемов взаимодействия с другими субъектами. Психологическая культура есть звено, мостик, тесно соединяющий человека с человеческим сообществом и его культурой. В то же время, это способ вхождения человека в такое сообщество, в отношения с другими.

Таким образом, психологическая культура как психологическое качество человека погружена во все три его основные ипостаси (субъект, личность, индивидуальность), своеобразно пронизывает их и объединяет, но не сводится к каждому из них.

Мы полагаем, что у психологической культуры как многомерного психологического явления можно выделить следующие основные измерения: качественное своеобразие, объем и уровень развития.

Качественное своеобразие, прежде всего, определяется сочетанием общего, особенного и единичного содержания психологической культуры, что было отмечено выше. В основе этого содержания лежат ценности, нормы и идеалы, которые усвоены конкретным человеком как носителем психологической культуры. Набор ценностных ориентаций и идеалов зависит, прежде всего, от конкретной социокультурной ситуации, от национально-этнических особенностей той общности, в которой пребывает человек, а также от целого ряда условий и факторов, влияющих на его развитие как субъекта, личности и индивидуальности. Американский антропо-

лог Дж. Хонигман обращает внимание, что важнейшим вопросом рассмотрения взаимосвязи культуры и личности является моделирование и усваивание моделей и образцов поведения [25]. Модели поведения, существующие в определенной культуре, являются основным фактором, детерминирующим развитие личности, в том числе ее психологической культуры, через социальное взаимодействие. «Именно посредством моделей (образцов) в процессе формирования человека обеспечивается превращение индивида в полноправного члена общества... Обращает на себя внимание утверждение о наличии в каждой культуре типа идеальной личности, которая содержит ценностные ориентации, служащие образцом для родителей и других взрослых в воспитании детей» [3, с. 45]. Подчеркивается, что внутри этнокультуральной общности может быть несколько типов идеальных личностей в соответствии с полом и социальным статусом. Характеризуя идеал человека российского общества, Е. В. Бондаревская отмечает: «Российский культурно-воспитательный потенциал человека XXI века воплощает в себе общечеловеческую нравственность, национальный характер, индивидуальное своеобразие личности. Такой человек ориентирован на сотрудничество, он не может совершать деструктивных действий и не дает себя вовлечь в разрушительную деятельность» [5, с. 37].

Другим измерением психологической культуры является ее объем или широта проявлений в разных формах социального взаимодействия, в разных видах деятельности, в различных социальных общностях. Психологическая культура как устойчивый инвариант проявляется во всех сферах жизни и деятельности человека. Причем, включение психологической культуры в различные формы общения и социального взаимодействия должны обогащать ее содержание. Следует также отметить возможную вариативность способов и приемов культурного взаимодействия в различных социальных группах или различных видах деятельности.

С двумя предыдущими измерениями связано (но не сводится к ним) третье измерение, отражающее уровень развития психологической культуры. В уровне развития проявляется и качественное своеобразие, и объем психологической культуры, но главным критерием ее уровня развития является соответствие внутреннего состояния и поведения человека социально-культурным нормам и идеалам. Это соответствие не следует путать с конформизмом и социальной пас-

сивностью. Человек, обладающий внутренней культурой, — это активный творческий деятель в поле жизни и культуры. Психологическая культура в полной мере проявляется в феномене интеллигентного человека (как некоем идеале личности). Если рассматривать любого интеллигентного человека с точки зрения обыденной или научной психологии, то в нем мы обнаруживаем, прежде всего, высокую человеческую культуру. Что значит быть интеллигентным и нужно ли это в наше время? На такой вопрос часто приходилось отвечать Д. С. Лихачеву на своих встречах с молодежью. Вот один из его ответов: «Интеллигентность не только в знаниях, а в способностях к пониманию другого! Она проявляется в тысяче и тысяче мелочей: в умении уважительно спорить, в умении незаметно помочь другому... Интеллигентность — это способность к пониманию, к восприятию, это отношение к миру и к людям» [14, с. 19].

Уровни психологической культуры можно отразить на шкале, на одном полюсе которой находится идеал культурного человека, а на другом — антиидеал. Середина этой шкалы соответствует состоянию незрелой личности. Движение ко второму полюсу проявляется в различных формах асоциального, девиантного, делинквентного и криминального поведения. В своей работе «Личность и социальное поведение» [22] А. Фернхейм и П. Хейвен приводят данные о связи этих форм поведения с определенными личностными чертами: враждебностью, пренебрежением к социальным ценностям, агрессивностью, тревожностью, низким уровнем самооценки, негативным отношением к авторитетам, низким уровнем эмпатии, стремлением к острым ощущениям, внешним локусом контроля. Как отмечают эти авторы, «делинквенты не желают или не способны взять на себя ответственность за свои собственные действия — это ненадежные люди, на которых ни в чем нельзя положиться, у них недостаточно развито чувство “Я-интеграции” и они не ощущают ответственности перед группой (или семьей), к которой они принадлежат» [22, с. 183].

Движение (развитие) к первому полюсу проходит ряд определенных качественно своеобразных уровней. Мы полагаем, что в генезисе психологической культуры следует выделять три основных уровня. Первый уровень развития психологической культуры — **психологическая грамотность** как некоторый минимум психологических знаний и умений, который обеспечивает более или менее



адекватное поведение и социальное взаимодействие. Этот уровень Е. А. Климов характеризует следующим образом: «Психологическая грамотность в контексте культуры не сводится к элементарной осведомленности человека о факторах и зависимостях, характеризующих субъективный мир человека, но предполагает некоторую специфическую воспитанность личности и определенный склад, направленность ума» [10, с. 309]. Психологическая грамотность естественным образом складывается в процессе онтогенетического развития еще в детском возрасте, благодаря социализации и энкультурации.

Следующий уровень в становлении психологической культуры — это **психологическая компетентность**. По мнению М. А. Холодной [23], различие между грамотностью и компетентностью — в разном уровне организации индивидуальных знаний и степени их надежности в качестве основы для принятия эффективных решений. Как отмечает А. Г. Шмелев, «в отечественной психологии одной из первых экспериментальных дифференциально-психологических работ, основанных на концепции компетентности, по-видимому, явилось исследование нашего соавтора А. С. Кондратьевой, выявившее недостаток социально-психологической компетентности у лиц, занимающихся управленческой деятельностью и страдающих повышенным артериальным давлением из-за повышенного стресса» [24, с. 55].

Роль психологической компетентности подчеркивают А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин. Они считают, что психологическая компетентность, которая «без преувеличения является стержневой составной частью профессиональной компетентности и включает: перцептивную компетентность; социально-психологическую компетентность; аутопсихологическую; коммуникативную компетентность; психолого-педагогическую компетентность» [8, с. 151]. Вероятно, психологическая компетентность является более сложным психологическим образованием, чем психологическая грамотность. Важную роль в ее становлении играет социальный опыт. Описывая психологическую компетентность как компонент психологической культуры (в чем мы с ней не согласны, полагая, что это определенный качественно своеобразный уровень развития психологической культуры), Л. С. Колмогорова отмечает, что «психологическая компетентность предполагает адекватное использование собственного прошлого опыта, опыта других людей и общественно-исторического. Она предполагает соединение обобщенных психо-

логических знаний с знаниями о себе, конкретном человеке, конкретной ситуации... В то же время компетентность означает отказ от прямого копирования чужого опыта, норм, традиций, образцов, свободу от стереотипов, чьих-то указаний, предписаний, установок» [12, с. 24-25]. Вместе с тем, самостоятельность и независимость психологически-компетентного человека может быть весьма опасной, если она не регулируется внутренними, нравственными нормами и принципами. Без нравственного регулятора компетентный человек легко превращается в манипулятора. Мы полагаем, что основным признаком и критерием психологической компетентности являются эффективность и успешность социального взаимодействия.

Третий, высший уровень развития психологической культуры мы определяем как **зрелую психологическую культуру**, которая служит универсальным психологическим механизмом саморегуляции человека в различных формах социального взаимодействия, обеспечивающим и эффективное, и безопасное, и гуманное взаимодействие с людьми. Можно полагать, что психологическая культура этого уровня выступает как психическое новообразование, отражающее высокий уровень зрелости личности, субъекта и индивидуальности. Исследуя социально-психологическую зрелость человека, Г. С. Сухобская выделяет в ней следующие параметры: развитое социальное мышление, устойчивость социального поведения, способность к социально оценочной рефлексии, социально взвешенную эмоциональную включенность в мир, социально взвешенный оптимизм, гражданскую совесть, ответственность и др. [21, с. 163].

В связи с исследованием социального интеллекта (СИ) В. Н. Куницына отмечает, что «высший уровень СИ отличает гуманистическая направленность: носителем ее является социально зрелая, самодостаточная личность, обладающая адекватной самооценкой, хорошо адаптированная, с развитым чувством собственного достоинства, высоким социальным потенциалом, проявляющимся в способности позитивного влияния на других» [13, с. 471].

Таким образом, три относительно независимых измерения позволяют описать в общих чертах психологическую культуру конкретного человека.

Роль и значимость психологической культуры для жизни и деятельности человека раскрывается в ее функциях, при этом мы выделяем следующие основные функции психологической культуры: регулятивную, адаптивную и интегративную.

В ряде существующих исследований психологической культуры выделяется, прежде всего, регулятивная функция. Мы полагаем, что эта функция является главной, и в ней отражается сущность и роль этого феномена. Психологическая культура, являясь внутренним качеством человека, обеспечивает адекватность, успешность, эффективность и безопасность социального взаимодействия людей и, таким образом, выступает универсальным и высшим регулятором различных форм социального взаимодействия. Мы полагаем, что в качестве регулятора она является важным элементом функциональных систем в сложных формах социального взаимодействия [7].

В свою очередь, психологическая культура как регулятор выступает механизмом социальной адаптации человека. В рамках гуманистической психологии (А. Маслоу, Дж. Оллпорт, К. Роджерс, В. Франкл) социальная адаптация рассматривается как достижение позитивного духовного здоровья и соответствия ценностей личности ценностям социума. При этом у адаптирующегося индивида развиваются определенные личностные качества. Мы полагаем, что эти качества имеют непосредственное отношение к психологической культуре, которая только и может обеспечить полноценную социальную адаптацию. Чем более высок уровень психологической культуры у человека, тем большим адаптационным потенциалом он обладает. Низкий уровень психологической культуры, как правило, приводит к дезадаптации, которая проявляется в конфликтном, асоциальном, контрнормативном и делинквентном поведении (крайний случай — криминальное поведение).

Исходя из двух критериев (внешнего и внутреннего), А. А. Реан описывает различные виды социальной адаптации [18]. При этом, внутренний критерий он связывает с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью, состоянием удовлетворенности, отсутствием дистресса и т. п. Внешний критерий отражает соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды, принятым в социуме правилам и критериям нормативного поведения. Для нас наиболее интересен тип адаптации, которую он называет *Re*-адаптацией (действительной адаптацией) личности. Она представляет собой системную, полную, истинную социальную адаптацию. Этот тип адаптации удовлетворяет внешний и внутренний критерии, что приводит, согласно А. А. Реану, к появлению нового системного качества — «способности личности к самоактуализации и

гармонии с окружающим миром» [18, с. 285]. Как отмечает автор, «в рамках направления исследований социальной адаптации связанного с гуманистической психологией, процесс адаптации есть процесс оптимального взаимодействия личности и среды. Основным критерием адаптированности здесь выступает степень интеграции личности и среды» [18, с. 279].

Функция интеграции — еще одна важнейшая функция психологической культуры, в которой проявляется мера сопряженности человека и социума, его способности вписываться в окружающий мир и соответствовать духовной природе мира. Причем, эта функция проявляется в двух аспектах, имеет две стороны — внешнюю и внутреннюю. Человек, обладающий психологической культурой, не только успешно интегрируется в социальную среду, но он обладает высокой интегрированностью своего внутреннего мира, согласованностью его различных составляющих и структур, т. е. достигает внутренней гармонии.

В своей работе С. Т. Посохова дает следующую характеристику адаптирующейся личности: «Адаптирующаяся в современных условиях личность объединяет в себе вариативные и инвариативные психологические свойства... Наибольшей устойчивостью к изменяющимся факторам среды обладают свойства, отражающие способность личности к самоорганизации, среди которых ориентация на общественные формы поведения и самодисциплину. Высокой лабильностью обладают коммуникативные и эмоциональные свойства» [17, с. 339].

В описанных функциях психологической культуры проявляется ее основная роль и назначение в жизнедеятельности человека. Функции регуляции, адаптации и интеграции взаимосвязаны и дополняют друг друга, обеспечивая гармонию человека с миром и самим собой.

В рассмотренных функциях психологическая культура проявляется как процесс, но она есть в то же время внутреннее качество, точнее, система качеств, составляющих сложное и многомерное психическое образование человека. Поэтому очень важной задачей является выявление места психологической культуры в общей структуре психики человека, выяснение ее организации, содержания и структурных компонентов.

Психическая культура — это пример действительно системного социально-психологического качества человека. «Системные качества, являясь интегральными, могут быть выявлены только путем научного

анализа тех систем, которым принадлежит человек, и закономерностям, которым подчиняется его поведение и его жизнь в целом» [5, с. 32]. Целостность и системность психологической культуры обусловлены прежде всего интегральным характером субъект-субъектных и само-субъектных отношений и взаимодействий и, во-вторых, вписанностью человека как системы в целый ряд систем более высокого порядка.

Отмечая, что основные структурные особенности личности определяются соотношением социальных и индивидуальных тенденций в синтезе ее свойств, А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев выделяют несколько вариантов такого соотношения, когда «основные структурные особенности личности определяются господством односторонних личностно-эгоистических (индивидуалистических) тенденций или безличной социальностью в связи с подавлением индивидуальности, или гармоническим синтезом социального и индивидуального в личности (выделено нами), или внутренним противоречием социального и индивидуального, или, наконец, приспособительным прикрытием индивидуального внешне социальным» [11, с. 28]. Выделенный нами вариант гармоничного соотношения социального и индивидуального в личности имеет непосредственное отношение к психологической культуре, отражая ее важнейшую сущностную характеристику.

Выделяя ключевые положения системного подхода, Б. Ф. Ломов говорит о том, что психические свойства человека организованы в некоторое целое, напоминающее по своему строению пирамиду: на вершине размещаются общие свойства, в основании — раскрывающие их свойства  $n$ -го порядка, грани пирамиды символизируют различные категории свойств. Мы полагаем, что психологическая культура является вершинным образованием человека, потому что, во-первых, она действительно характеризует высший уровень развития человека как социального существа, во-вторых, свойства психологической культуры являются свойствами высшего уровня интеграции и, в-третьих, эти свойства возникают на пересечении, острие социального и психического миров. На перспективу возникновения новой области психологии, которая будет заниматься вершинными образованиями личности, указывали и Л. С. Выготский, и А. Н. Леонтьев, и С. Л. Рубинштейн.

В моделировании структуры психологической культуры мы опираемся, прежде всего, на высказывания Б. Г. Ананьева, что структура личности строится одновременно по двум основным принципам: «1) субординационному или иерархическому, при котором более об-

щие социальные свойства личности подчиняют себе более элементарные и частные социальные; 2) координационному, при котором взаимодействие осуществляется на паритетных началах, допускающих ряд степеней свободы для коррелируемых свойств, т. е. относительную автономию каждого из них» [1, с. 317], и полагаем, что структура психологической культуры выстраивается на основе этих принципов.

Психологическая культура может рассматриваться также как совокупность стратегий и тактик социального поведения и взаимодействия людей, поэтому, как психическое образование она должна включать в себя компоненты, изоморфные основным психическим образованиям человека. «Именно стратегическая организация поведения включает интеллект и волю в структуру личности, соединяя их с потребностями, интересами, всей мотивацией поведения личности» [2, с. 268].

Мы считаем, что в структуру психологической культуры прежде всего следует включать когнитивную, регулятивную и коммуникативную подсистемы, которые Б. Ф. Ломов дифференцирует как основные и самостоятельные образования, обеспечивающие различные формы взаимосвязи индивида с окружающей средой. Кроме того, в структуру психологической культуры с необходимостью входят аффективный компонент, рефлексивно-перцептивный компонент, ценностно-смысловые образования и подсистема социального опыта (опыта социального взаимодействия).

### **Заключение**

В результате изучения структуры психологической культуры мы пришли к выводу, что она включает в себя следующие основные компоненты: рефлексивно-перцептивный, когнитивный, аффективный, волевой, коммуникативный, ценностно-смысловой, подсистему опыта социального взаимодействия.

### **Список источников**

1. *Ананьев, Б. Г.* Психология и проблемы человекознания : избран. психолог. тр. / Б. Г. Ананьев. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 384 с.
2. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Л. : ЛГУ, 1968. — 339 с.
3. *Белик, А. А.* Культура и личность / А. А. Белик. — М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. — 241 с.
4. *Библер, В. С.* Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога) / В. С. Библер. — М. : Политиздат, 1975. — 399 с.

5. *Бондаревская, Е. В.* Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 37—43.
6. *Вачков, И. В.* Введение в тренинговые технологии. Психологическое сопровождение выбора профессии / И. В. Вачков / под ред. Л. М. Митиной. — М. : Ось-89, 1998. — С. 66—78.
7. *Гуревич, П. С.* Философия культуры : пособие для студентов гуманитар. вузов / П. С. Гуревич. — М. : Аспект-пресс, 1994. — 314 с.
8. *Деркач, А. А.* Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
9. *Исаев, И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие / И. Ф. Исаев. — М. : Academia, 2002. — 208 с.
10. *Климов, Е. А.* Введение в психологию труда : учеб. для вузов / Е. А. Климов. — М. : Культура и спорт ; ЮНИТИ, 1998. — 349 с.
11. *Ковалев, А. Г.* Психология личности и социальная практика / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясичев // Вопр. психологии. — 1963. — № 6. — С. 23—34.
12. *Колмогорова, Л. С.* Диагностика психологической культуры школьников : практ. пособие для школ. психологов / Л. С. Колмогорова. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 360 с.
13. *Куницына, В. Н.* Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погорыша. — СПб. : Питер, 2002. — 544 с.
14. *Лихачев, Д. С.* Земля родная / Д. С. Лихачев. — М. : Просвещение, 1983. — С. 19.
15. *Ломов, Б. Ф.* Системность в психологии : избран. психолог. тр. — М. : Изд-во Психолог.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 423 с.
16. *Мацумото, Д.* Психология и культура / Д. Мацумото. — М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002. — 414 с.
17. *Посохова, С. Т.* Психология адаптирующейся личности: субъектный подход : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / С. Т. Посохова. — СПб. : [б. и.], 2001. — 393 л.
18. *Реан, А. А.* Психология изучения личности : учеб. пособие / А. А. Реан. — СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. — 288 с.
19. *Рубинштейн, С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер принт, 2003. — 508 с.
20. *Семикин, В. В.* Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. В. Семикин. — СПб. : [б. и.], 2004. — 379 л.
21. *Сухобская, Г. С.* Социально-психологическая зрелость как основа образовательной активности взрослого человека / Г. С. Сухобская // Академ. чтения / СЗО РАО, СПбГУП. — Вып. 3 : Теория и практика модернизации отечественного образования. — СПб. : СПбГУП, 2002. — С. 161—164.
22. *Фернхейм, А.* Личность и социальное поведение / А. Фернхейм, П. Хейвен. — СПб. : Питер, 2001. — 368 с.
23. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — Томск : Изд-во Том. ун-та ; М. : Барс, 1997. — 392 с.
24. *Шмелев, А. Г.* Психодиагностика личностных черт / А. Г. Шмелев. — СПб. : Речь, 2002. — 480 с.
25. *Honigman, J. J.* Culture and Personality / J. J. Honigman. — N.Y. : Harper, 1954. — 499 p.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2011.