

продуктивного использования культурного наследия является соответствие ориентиров, выбранных из общего фонда культурного наследия, реальной жизненной ситуации, в которой находится человек.

В качестве важных условий развития психологической культуры учащихся, адекватных представлений о ЗОЖ могут выступать совместные действия педагогов, психолога и обучаемых, направленные на развитие отношений и общения; деятельность самопознания и самовоспитания учащихся; рефлексивно-деятельностное обучение; организация познавательной деятельности в ходе специальной теоретической и практической психологической подготовки, управляемой самостоятельной работы в соответствии с жизненным опытом, интересами, возрастными потребностями обучаемых.

Необходимы также разработка и внедрение в практику работы учреждений среднего специального и высшего образования организационных психолого-педагогических средств, направленных на развитие психологической культуры, диагностику формирования и развития психологических характеристик учащихся.

Список цитируемых источников

1. *Байер, К.* Здоровый образ жизни / К. Байер, Л. Шейнберг. — М. : Мир, 1997. — 368 с.
2. *Павленок, П. Д.* Теория, история и методика социальной работы: избранные работы : учеб. пособие / П. Д. Павленок. — М. : Мир, 2010. — 565 с.
3. *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.
4. *Мацумото, Д.* Психология и культура / Д. Мацумото. — СПб. : Питер, 2003. — 718 с.
5. *Колмогорова, Л. С.* Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. / Л. С. Колмогорова. — М. : [б. и.], 2001. — 471 с.
6. *Коломинский, Я. Л.* Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. — Минск : Выш. шк., 2009. — 336 с.
7. *Кравчук, Л. Ф.* Трансформация образа жизни молодёжи в современной социокультурной ситуации / Л. Ф. Кравчук, А. В. Сапронов // *Вопр. культурологии*. — 2007. — № 6. — С. 39—41.
8. *Марков, В. В.* Основы здорового образа жизни и профилактика болезней : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. В. Марков — М. : Академия. — 2001. — 320 с.
9. *Васильева, О. С.* Историко-культурный анализ понятия «здоровый образ жизни» и современные представления о нём студенческой молодёжи / О. С. Васильева, Д. З. Хозина // *Психология в вузе*. — 2005. — № 1. — С. 76—91.
10. *Васильева, О. С.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. — М. : Академия, 2001. — 352 с.

Материал поступил в редакцию 21.10.2013 г.

УДК 37.015.31

В. В. Семикин, доктор психологических наук, профессор

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

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ

Введение. Каждой качественно определённой системе образования свойствен особый тип взаимодействия. В основе образования лежит педагогическое взаимодействие, в процессе которого происходит передача подрастающему поколению богатств культуры и социального опыта человечества. Современный этап развития образования характеризуется утверждением гуманистических педагогических ценностей, ориентированных на поворот к проблемам человека. Новые ориентиры и ценности образования подвели к изменению взглядов на взаимодействие в процессе воспитания и обучения. Необходимость учитывать индивидуальность каждого конкретного ребёнка, заботиться о растущем человеке, создавать условия для саморазвития личности выразилась в поиске новых форм взаимодействия в образовательной среде.

Исторически проблема взаимодействия в своём генезисе раскрывалась с разных позиций. От гуманного отношения к ребёнку со стороны учителя (Н. А. Добролюбов, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и др.), до планомерного воздействия на школьника с целью формирования заданных качеств [1]. В современной психолого-педагогической науке существует несколько взглядов на то, что же понимать под педагогическим взаимодействием и как рассматривать его сущность. Например, Х. И. Лийметс рассматривает взаимодействие как особый вид совместной деятельности; А. С. Самусевич — как способ её организации; И. Л. Лернер, Б. Т. Лихачев, Ю. К. Бабанский — как объективно существующую взаимосвязь субъектов и объектов деятельности. Н. Ф. Радионова определяет взаимодействие одновременно как: сущностную характеристику учебно-воспитательного процесса; особый тип отношений; процесс деятельностного и личностного обмена между педагогом и учащимися; процесс, постоянно развивающийся в пространстве и времени [2].

В структуре взаимодействия различные авторы выделяют одни и те же компоненты, но называют их по-разному. Первый компонент — практический (В. Н. Мясищев), поведенческий (Я. Л. Коломинский), регулятивный (Б. Ф. Ломов) — включает в себя результаты деятельности и поступки, мимику, жестикуляцию,

пантомиму и речь, т. е. всё, что могут наблюдать люди друг у друга. Второй — аффективный (у названных авторов) — включает в себя то, что связано с эмоциональным состоянием и переживаниями личности. Третий — гностический (В. Н. Мясищев), когнитивный (Я. Л. Коломинский), информационный (Б. Ф. Ломов) — характеризует активность личности, принимающей и перерабатывающей информацию [1—6]. Все структурные компоненты взаимодействия взаимосвязаны, взаимно обогащают друг друга.

Основная часть. Рассмотрим некоторые из форм взаимодействия. Общение на основе увлечённости совместной творческой деятельностью и дружеского расположения, предполагающее взаимное эмоциональное сопереживание, В. А. Кан-Калик относит к педагогическому взаимодействию [4], а сопереживание, как результат эмоционального общения педагога и школьника, рассматривает как определённый вид взаимодействия. О. С. Газман, определяя в своих работах процесс воспитания, основывается на взаимодействии — сотрудничестве взрослых и детей с целью создания благоприятных условий для саморазвития всех субъектов образовательного процесса. Такое взаимодействие предполагает равные, взаимовыгодные отношения, сотворчество взрослого и ребёнка [5].

Взаимодействие есть основа и условие установления самых разнообразных отношений в образовательной среде. Во взаимодействии субъектов образовательной деятельности выявляются такие существенные его характеристики, как осознанность и целеположенность. Они определяют и формы этого взаимодействия, например содействие. Взаимодействие в образовательной среде в форме содействия предполагает его идеальную форму, основанную на субъект-субъектных отношениях. Рассмотрим аспект взаимодействия, отражающий субъект-субъектные отношения. Считаем, что данный тип отношений в образовательной среде имеет место, если во взаимодействии осуществляется личностное смыслообразование. Понятие «смысл» принято рассматривать в паре с понятием «значение». Если значение — это отражение человеком действительности, то личностный смысл выражает именно отношение самого человека к осознаваемым явлениям. Личностный смысл А. Н. Леонтьев образно назвал «орудием пристрастности жизни» и отмечал, что «можно понимать, владеть значением, знать значение, но оно будет недостаточно регулировать, управлять жизненными процессами: самый сильный регулятор есть то, что я обозначил термином “личностный смысл”». Не умея понять личностный смысл деятельности ученика, учитель по существу воздействует «вслепую». Личностно целесообразное воздействие учителя на ученика — непереносимое условие продуктивности субъект-субъектного взаимодействия [6, с. 249].

Такое рассмотрение субъект-субъектного взаимодействия позволяет педагогическое воздействие трактовать как посыл (приглашение) к сотрудничеству. Мы не имеем в виду такое педагогическое воздействие, которое односторонне и является односторонним актом субъект-объектного взаимодействия. Мы имеем в виду взаимодействие, основанное на взаимной детерминации внутреннего мира ребёнка и педагогических воздействий. Взаимную детерминацию внутреннего мира ребёнка и педагогических воздействий образно раскрывает педагог и журналист С. Соловейчик: «Движение изнутри (потребность быть таким) встречается с движением внутри (имеется в виду педагогическое воздействие), словно две строительные бригады идут навстречу друг другу, — образуется тоннель, и качество постепенно закрепляется. Стараются что-нибудь привить без встречного движения изнутри души бесполезны: получается не тоннель, а подкоп, мы не воспитываем, а подкапываем, причём подкоп наш в никуда, — хоть всю жизнь рой» [7, с. 183]. Педагогическое воздействие определяется Н. Е. Щурковой и В. Ю. Питюковым как естественное гармоничное поведение педагога в контексте современной культуры, на уровне его высокой духовности и психолого-педагогического понимания разворачивающейся ситуации [8]. Наша позиция базируется на признании необходимости рассмотрения развития личности в образовательной среде через взаимную детерминацию внутреннего мира ученика и педагогических воздействий, предполагающих видение цели развития в самореализации личности.

Тем не менее необходимо отметить, что существующая система взаимодействия в практике работы общеобразовательных учреждений не отвечает требованиям ни современной социокультурной ситуации, ни развивающейся школы. Педагогическое взаимодействие порой выступает не как средство побуждения к самореализации ребёнка, а как самоцель, вызывающая сложности сочетания роли учителя и партнёра совместной деятельности и чаще связанная с неумением учителя корректировать собственные действия в соответствии с собственными субъективными особенностями. Эти затруднения вызваны недостатком самоконтроля, самокоррекции и выражаются в том, что у учителя «недостаточная рефлексия и низкая критичность по отношению к себе, когда учитель не видит в самом себе причин, мешающих ему понять ученика и влиять на него, не умеет связать пробелы в обучении и воспитании учащихся с недостатками своей собственной работы» [9, с. 85]. Затруднения в педагогическом общении, названные В. А. Кан-Каликом [4] «психологическими барьерами», являются препятствиями плодотворного взаимодействия учителя и учащихся, влияют на межличностные отношения в образовательной среде. Межличностные отношения в значительной мере влияют на характер совместной деятельности. А. А. Реан рассматривает неадекватность оценок учителем своих коммуникативных качеств как психологическую защиту, проявляющуюся в том, «что обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется различными объективными (внешними по отношению к себе) негативами в личности учащихся (“трудный контингент”, “безответственные личности”))» [10, с. 75]. В педагогическом взаимодействии проявляется естественное стремление оценивать, одобрять или не одобрять, делать заявления об ученике. При этом возникает желание, чтобы ученик соответствовал набору тех качеств, которые в иерархии ценностей учителя являются

значимыми. В результате такого оценочного взаимодействия в сознании учителя формируются модели «идеального» ученика.

Впервые на наличие таких представлений в сознании учителя обратил внимание Х. Беккер, который на основе интервьюирования учителей создал «портрет» такого учащегося: он всегда готов сотрудничать с учителем, стремится к знаниям, никогда не нарушает дисциплину на уроках [1, с. 149]. Если «идеальный» учащийся утверждает учителя в отведенной ему роли, делает совместную работу приятной, то «плохой» учащийся соответственно служит источником отрицательных эмоций, объектом скрытого или открытого игнорирования. Когда учитель прочно стоит на позициях пренебрежения нуждами «плохого» ученика и не желает (или не умеет) видеть за типизацией «плохой» индивидуальность и чувства ребёнка, это отражается не только на состоянии образовательной среды, но и выходит за её пределы и проявляется в недоброжелательности к семье ребёнка. Тон и содержанием замечаний учитель комментирует ответы и действия ребёнка. «Лучший способ избежать саркастических реплик, насмешек или порицаний учителя — уход в себя на его уроках. Школьник, избравший такой метод психологической самозащиты, попадает в разряд вялых, невнимательных, ленивых; он вынужденно занимает по отношению к учителю оппозиционную роль и начинает тормозить учебный процесс» [11, с. 277]. Несдержанность, нетактичность учителя ограничивает возможности удовлетворения учащимися потребностей в самоуважении, самоутверждении, самовыражении.

Отчуждение во взаимодействии можно наблюдать в условиях авторитарного стиля общения учителя. Это та ситуация, когда учитель лишает учащихся инициативы и самостоятельности, что может привести к зависимости, неуверенности в себе. Для учителя-авторитара характерна позиция «субъект-объект» (моносубъектная), отношение к ученику только как к объекту педагогического воздействия, но не как к индивидуальности. В этой связи особо актуальной в современной образовательной ситуации становится проблема предупреждения отчуждающего взаимодействия учителя и учащихся. Тип взаимодействия, порождающий отчуждение, Н. Ф. Радионова характеризует как функциональный и подчёркивает, что в массовой практике устойчиво сохраняется функциональный характер взаимодействия, нередко обуславливающий его формализацию и взаимное отчуждение учителей и учащихся [2].

Отчуждение учащегося проявляется в феномене школьной дезадаптации [1, с. 150]. Одна из главных причин школьной дезадаптации заключается в неумении учителя создавать в классе гуманные отношения. Б. Джексон усматривает порождение отчуждения, школьной дезадаптации в тотальном учительском контроле над деятельностью ученика. В этом смысле отчуждение проявляется как безразличие к тому, что происходит в школе. Согласно исследованиям А. Н. Тубельского, «вдалбливание» учителем, выросшим в тоталитарном обществе, современному школьнику общечеловеческих ценностей приводит к противоположному эффекту. Оказалось, что ценности прав человека, взаимной ответственности людей друг перед другом, общественного договора не являются приоритетными для учащихся. Рассогласование ценностей учителя и учащихся естественно приводит к отчуждению во взаимодействии. Не «вдалбливание», а искренняя защита прав ребёнка на полноценное саморазвитие в образовании, ответственность учителя за культуру взаимодействия с учащимися позволяют школьникам переосмыслить своё отношение к общечеловеческим ценностям. Ещё одна причина отчуждения во взаимодействии в образовательном процессе — безуспешная и прямая борьба с детскими способами разрешения конфликтов. Эта борьба вступает в противоречие с принятыми на разных возрастных этапах своеобразными способами ошибок, а также с принятыми в разных семьях разными нормами разрешения конфликтов. Это происходит потому, считает И. Д. Фрумин [12], что школы, а ещё более общественное мнение, игнорируют возможный вклад обыденной жизни в образование, в развитие личности, в её самореализацию в образовательном процессе. С точки зрения радикальных гуманистических педагогов, неотчужденное образование сегодня ребёнок, как правило, получает не в школе, а в неформальной образовательной среде, представленной телевидением и радио, массовой культурой. Поэтому образование должно не соперничать, а сотрудничать в определённом смысле с этой культурой, учиться у неё. Очевидным становится, что отчуждение во взаимодействии возникает на фоне дискомфорта, который испытывает человек в привычном для себя окружении. Дискомфорт учащегося в школе связан с разрывом значимых связей в образовательном процессе, рассогласованием (противопоставлением) ценностей субъектов взаимодействия. Значимые связи и отношения, ценности являются окружением ведущих потребностей развивающейся личности школьника. Лишение и устранение необходимого для полноценного развития в образовательном процессе порождает депривацию во взаимодействии учителя и учащихся, что и становится причиной отчуждающего взаимодействия. Исследования (В. В. Горшкова, Д. П. Пстронг, Н. Ф. Радионова, И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин) показали, что отношения и тип взаимодействия являются важными показателями отчуждения, но при этом в значительной степени являются производными от образовательной ситуации в школе, от ошибок в работе школы (Д. П. Пстронг). Кризис современного детства, характеризующийся обеднением социально-культурного статуса детства и распадом привычных форм взрослого среднечеловеческого бытия (Б. Д. Эльконин) является дополнительным и очень существенным внешним фактором отчуждающего взаимодействия в образовательном процессе. Установлено (В. В. Башев, И. Д. Фрумин), что впервые остро феномен отчуждения проявляется у подростков, что школа агрессивна по отношению к задачам взросления, решаемым в этом возрасте. При этом агрессивность заложена не в учительских установках, а в привычной организации деятельности подростковой школы [12, с. 250]. Английский педагог Е. Каллан установил связь между отчуждением и слабостью рефлексивных механизмов. Он показывает, что на протяжении школьного обучения автономия не поощряется. Е. Каллан подчёркивает важность появления автономной рефлексивной позиции, которая позволяет ребёнку сохранять собственную идентичность в коллективной деятельности [1, с. 152]. Пути предупреждения

отчуждающего взаимодействия в образовательном процессе, во-первых, указывают на то, что надо сделать общую картину школьного обучения более ясной для учащихся; во-вторых, настаивают на необходимости обращения к автономии ребёнка, уважения его индивидуального, сугубо интимного мира, ориентирующего на саморазвитие и самореализацию [13, с. 67]. Педагогическое взаимодействие, безусловно, предполагает понимание ученика. Феномен понимания человека трактуется как ценность [14, с. 44—54], условие полноценного диалога (Н. С. Автономова). Учитель стремится понять ученика, чтобы помочь ему, поддержать его. Для этого он использует свой жизненный опыт, подсказывающий ему, как интерпретировать поступки учащегося и другие проявления активности.

Заключение. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существуют различные виды и формы педагогического взаимодействия как направленные действия двух субъектов совместной деятельности. Формы педагогического взаимодействия различаются на разных возрастных стадиях. Та или иная форма или вид педагогического взаимодействия будут существовать в определённых условиях в соответствии с выбранными методами работы и из целями совместной деятельности.

Список цитируемых источников

1. 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.
2. Радионова, Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников : учеб. пособие по спецкурсу / Н. Ф. Радионова. — Л. : ЛГПИ, 1989. — 83 с.
3. Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса : науч.-метод. пособие для педагогов и психологов / Я. Л. Коломинский. — Минск : ФУАинформ, 2003. — 312 с.
4. Кан-Калик, В. А. Учитель о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. — М. : Педагогика, 1987. — 52 с.
5. Газман, О. С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / О. С. Газман, Р. М. Вейсс, Н. Б. Крылова. — М. : Педагогика, 1995. — 112 с.
6. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1999. — 349 с.
7. Соловейчик, С. Агу и бука / С. Соловейчик // Новый мир. — 1985. — № 3. — С. 153—195.
8. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова [и др.]. — М. : Новая школа, 1997. — 112 с.
9. Маркова, А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 190 с.
10. Реан, А. А. Психология педагогической деятельности / А. А. Реан. — Ижевск : Удмурт. ун-т, 1994. — 81 с.
11. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 424 с.
12. Фрумин, И. Д. Введение в теорию и практику демократического образования. — Красноярск : Знание, 1998. — 317 с.
13. Васильева, С. В. Предупреждение отчуждающего взаимодействия в образовательном процессе : пособие для учителя / С. В. Васильева. — СПб. : НИИ химии СПбГУ, 2002. — 244 с.
14. Автономова, Н. С. Понимание, разум, метафора / Н. С. Автономова // Вопр. философии. — 1986. — № 7. — С. 3—30.

Материал поступил в редакцию 15.10.2013.

УДК 37.015.3-057.876

С. Н. Сизирёва, И. Ю. Якушенкова

Учреждение образования «Барановичский государственный профессионально-технический колледж сферы обслуживания», Барановичи

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА, ЕГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПУТЁМ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Введение. Творчество предполагает наличие у субъекта способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью и уникальностью. Профессию модельера, технолога по изготовлению одежды можно получить в учреждениях среднего специального и высшего образования. Современные специалисты должны обладать семантической гибкостью, способностью видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование [1, с. 285]. Творческие способности будущего специалиста раскрываются постепенно, с приобретением навыка и опыта.

Для того, чтобы стать конкурентоспособным мастером своего дела, необходимо также формирование определённых личностных качеств, общей и профессиональной психологической культуры, обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности [2—5].

Основная часть. В качестве педагогических условий активизации творческого мышления, развития творческих способностей учащихся можно выделить развивающе-ориентационную среду и педагогическую поддержку. В нашей работе с учащимися мы используем разработку и создание новых композиций одежды с учётом запросов различных групп населения и имеющегося ассортимента материала.

Важно отметить, что одежда является составной частью материальной и духовной культуры общества. С самого далёкого прошлого и до наших дней одежда являлась необходимой частью самого человека. Она