



ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник статей по материалам
XXXVIII международной научно-практической конференции*

№ 3 (38)
Март 2014 г.

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск
2014

УДК 37.01
ББК 74.00
Л 66

Ответственный редактор: Гулин А.И.

Председатель редакционной коллегии:

Ходакова Нина Павловна — д-р пед. наук, проф. Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, чл.-кор. Академии информатизации образования, проф. Европейской и международной Академий Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

Бердникова Анна Геннадьевна — канд. филол. наук, рецензент НП "СибАК";

Дмитриева Наталья Витальевна — д-р психол. наук, канд. мед. наук, проф., академик Международной академии наук педагогического образования, врач-психотерапевт, член профессиональной психотерапевтической лиги;

Иванова Светлана Юрьевна — канд. пед. наук, доц. кафедры физического воспитания Кемеровского технологического института пищевой промышленности;

Карапетян Владимир Севанович — д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой Возрастной и педагогической психологии Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна; главный редактор научно-методического журнала «Семья и школа» национального института образования Республики Армения, член редакционной коллегии журналов «Problems of education in the 21st century», «Problems of psychology in the 21st century», «Scientia Socialis», Lithuania, чл.-кор. Международной Академии Психологических Наук, Россия;

Ле-ван Татьяна Николаевна — канд. пед. наук, доц., доц. кафедры управления дошкольным образованием, доц. кафедры естественно-математических дисциплин Московского городского педагогического университета;

Павловец Татьяна Владимировна — канд. филол. наук, рецензент НП «СибАК»;

Якушева Светлана Дмитриевна — канд. пед. наук, доцент общеинститутской кафедры теории и истории педагогики института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии
/Сб. ст. по материалам XXXVIII междунар. науч.-практ. конф. № 3 (38).
Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. 240 с.

Учредитель: НП «СибАК»

Сборник статей «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

При перепечатке материалов издания ссылка на сборник статей обязательна.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	10
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	10
ЗНАЧЕНИЕ ВЫЯВЛЕНИЯ АСТЕНИИ ПРИ ОЦЕНКЕ ПСИХИЧЕСКОГО И СОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ, ПРОБЛЕМЫ ТЕРАПИИ Гречко Татьяна Юрьевна Васильева Юлия Евгеньевна	10
О ПРОБЛЕМЕ НАРКОЗАВИСИМОСТИ НА ТЕРРИТОРИИ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ Масайлова Лариса Алексеевна Чубирко Михаил Иванович Пичужкина Нина Михайловна Усачёва Лидия Петровна Шарипова Людмила Федоровна Шукелайть Александр Болеславович	18
1.2. Общая педагогика, история педагогики и образования	23
О НАСЛЕДИИ Н.И. ПИРОГОВА В ОРГАНИЗАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ Золотарева Елена Юрьевна Коваленко Михаил Эдуардович Татаринцев Михаил Михайлович Киселева Елена Владимировна	23
МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ВО ВЗГЛЯДАХ РАЗЛИЧНЫХ ПЕДАГОГОВ Омельченко Светлана Владимировна	28
САМООЦЕНИВАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО САМОПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ Терещенко Ульяна Андреевна	32

1.3. Педагогика высшей профессиональной школы	41
СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ВРАЧА Буравкова Александра Григорьевна Демьянова Ольга Борисовна Буравков Борис Петрович	41
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Жмаев Александр Федорович Набродов Георгий Михайлович	46
РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ Кочкина Наталья Леонидовна Киселева Елена Владимировна	50
ОРГАНИЗАЦИЯ СЕМИНАРА-ДИСКУССИИ ПО БИОЭТИКЕ Маркова Светлана Васильевна	54
К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ Маснева Ирина Ефимовна Скокова Нина Николаевна Зубенко Ирина Владимировна	59
РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА Ничагина Анна Владимировна	63
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФГОС-3 И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ Чередников Евгений Федорович Полубкова Галина Владимировна Плотникова Ирина Егоровна	68

УЧЕБНАЯ ИСТОРИЯ БОЛЕЗНИ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДИАТРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Птицын Владимир Александрович Вечёркин Владимир Александрович Баранов Дмитрий Александрович Гисак Станислав Николаевич	73
К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВЫШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ Семилетова Вера Алексеевна	77
ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ Сомкина Мария Александровна	82
ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ ПОЗИЦИЙ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Сутягина Татьяна Владимировна	88
ОЦЕНКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОЦЕССОМ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН НА КАФЕДРЕ ОБЩЕЙ ГИГИЕНЫ ВОРОНЕЖСКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ Фертикова Татьяна Евгеньевна	93
ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Гаврилов Сергей Николаевич Старцева Светлана Валерьевна Филозоп Александр Анатольевич	98
ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ Химичева Дарья Павловна	105

1.4. Педагогическая психология	110
ВЫСОКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ВУЗА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫСОКОГО ПЕРФЕКЦИОНИЗМА СТУДЕНТА	110
Ларских Марина Владимировна Васильева Юлия Евгеньевна Бурлак Екатерина Юрьевна	
ОДАРЕННОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА	117
Мельникова Лариса Александровна Суслонов Павел Евгеньевич	
1.5. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	123
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	123
Наумова Татьяна Владимировна Рыбакова Анастасия Владимировна Тихомирова Ольга Борисовна	
1.6. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	128
ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	128
Грязнова Галина Александровна Михальцова Лариса Петровна	
1.7. Семейная педагогика и домашнее воспитание	133
ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	133
Зайцева Ольга Вадимовна	
К ВОПРОСУ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ В СЕМЬЕ	137
Панягина Светлана Вячеславовна	

1.8. Современные технологии в педагогической науке	142
ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ ЛЕКЦИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ПАТОЛОГИЧЕСКОЙ АНАТОМИИ Бобровских Михаил Прокофьевич Бобровских Андрей Михайлович	142
РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ Дехтяренко Светлана Григорьевна Корж Александр Павлович	147
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА "БЕЗ ОСОБОГО ТРУДА, РАЗВЕ ДЕТСКАЯ ЕДА?" В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Холодкова Елена Николаевна	153
Секция 2. Психология	159
2.1. Гендерная психология	159
ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ Бондарева Светлана Васильевна Бондарева Наталия Александровна	159
2.2. Клиническая психология	164
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИКВИДАТОРОВ РАДИАЦИОННЫХ АВАРИЙ Гундарова Ольга Петровна Кварацхелия Анна Гуладиевна Сгибнева Наталья Викторовна Маслов Николай Владимирович	164
2.3. Общая психология и психология личности	172
ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ФИЛОСОФИИ ПСИХОЛОГИИ Майорова Ольга Валентиновна	172

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ИНСТИТУТА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	180
Пичужкина Нина Михайловна Чубирко Михаил Иванович Шарипова Людмила Федоровна Масайлова Лариса Алексеевна Усачева Лидия Петровна Шукелайть Александр Болеславович	
СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И СТРАТЕГИИ ДОСТИЖЕНИЯ СЧАСТЬЯ ЗАМУЖНИХ ЖЕНЩИН	184
Яремчук Светлана Владимировна	
2.4. Педагогическая и коррекционная психология	190
ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СО СВЕРСТНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАТИВНОЙ СРЕДЫ	190
Лагунина Елена Сергеевна	
РЕАЛИЗАЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ФУНКЦИЙ КАК КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ	196
Миланич Юлия Михайловна	
2.5. Психология развития и акмеология	202
СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС ПОДРОСТКОВ В КОЛЛЕКТИВЕ СВЕРСТНИКОВ В СВЯЗИ С ИНДИВИДНЫМИ И СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ СВОЙСТВАМИ И КАЧЕСТВАМИ	202
Антонова Ирина Геннадьевна Зверева Светлана Викторовна	
2.6. Психология семьи	211
ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ СЕМЬИ И ОСОЗНАНИЕ СЕМЕЙНЫХ РОЛЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ	211
Акименко Наталья Константиновна Багинская Светлана Владимировна	

ВЗАИМОСВЯЗЬ УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ БРАКОМ, РИГИДНОСТИ, ОБЩЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ И СПОСОБНОСТИ К ЭМПАТИИ У СЕМЕЙНЫХ ПАР С РАЗНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ СТАТУСОМ ДЕТЕЙ В СТРУКТУРЕ СЕМЬИ Коноплёва Людмила Семёновна Курилович Марина Анатольевна	218
ФОТОПОРТРЕТ И ЕГО РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ УСЫНОВЛЕНИЯ (ИЗ ИСТОРИИ ОДНОЙ ФОТОГРАФИИ) Кузьменко Татьяна Александровна	224
2.7. Социальная психология	228
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ, САМООЦЕНКИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ УСТАНОВКИ У РАБОТАЮЩИХ И НЕРАБОТАЮЩИХ ПЕНСИОНЕРОВ ДО 65 ЛЕТ Коноплёв Николай Николаевич Курилович Марина Анатольевна	228
ВЫЯВЛЕНИЕ И ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В РАМКАХ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРИ СРАВНИТЕЛЬНОМ АНАЛИЗЕ С ВЕДУЩИМИ ВУЗАМИ Семенова Екатерина Александровна	234

СЕКЦИЯ 1.
ПЕДАГОГИКА

**1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**ЗНАЧЕНИЕ ВЫЯВЛЕНИЯ АСТЕНИИ
ПРИ ОЦЕНКЕ ПСИХИЧЕСКОГО
И СОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ,
ПРОБЛЕМЫ ТЕРАПИИ**

Гречко Татьяна Юрьевна

*канд. мед. наук, доцент Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: 2011doc2011@mail.ru*

Васильева Юлия Евгеньевна

*канд. мед. наук, ассистент кафедры психиатрии с наркологией
Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: julia.doc79@mail.ru*

THE IMPORTANCE OF FINDING ASTHENIA WHEN ASSESSING THE SOMATIC AND MENTAL HEALTH OF STUDENTS, MAINTENANCE TREATMENT

Grechko Tatiana

*candidate of medical science, associate professor of psychiatry
and narcology chair, Voronezh N.N. Burdenko State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Julia Vasileva

*candidate of medical science; assistant professor of psychiatry
and narcology chair, Voronezh N.N. Burdenko State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Рассматривается проблема выявления новых подходов терапии астенических расстройств. Делается попытка анализа трактовки термина «астения» в настоящее время. Предлагаются терапевтические подходы.

ABSTRACT

In this article the author considers the problem of identification new approaches of therapy of asthenic frustration. The author tries to analyze of the term "asthenia" and offers the therapeutic approaches.

Ключевые слова: астения; утомление; неврастения; психастения; физиологическая усталость; патологическая усталость; необъяснимая усталость; психостимуляторы; антиоксиданты; витамины.

Keywords: asthenia; adynamy; exhaustion; neurasthenia; psychastenia; physiological fatigue; pathological fatigue; inexplicable fatigue; psychostimulators; antioxidants; vitamins.

Вопрос о здоровье студентов, безусловно, является крайне важным. Какой смысл готовить квалифицированных специалистов, если мы не оцениваем те издержки в сфере здоровья психического и физического, которые становятся расплатой за получение высшего образования? Одной из задач высшей школы должен быть контроль за здоровьем студентов, его динамикой и разработками в сфере здоровьесбережения. Как в этом контексте нужно относиться к астеническим расстройствам? Стоит ли обращать внимание на астению и пытаться выявлять её?

Как относиться к астении каждый врач решает сам. Это состояние давно несёт ярлык «неспецифического» синдрома. Жалобы на «слабость, вялость, дряблость» уже давно воспринимаются с некоторой иронией. Специалисты всех профилей констатируют наличие астении у своих пациентов, но не часто занимаются её терапией и иногда не вполне понимают природу этого расстройства. И всё это происходит при весьма высокой обращаемости пациентов с астеническими симптомами к врачам — до 64 %. Многие специалисты расценивают астению как, безусловно, вторичное расстройство и предпочитают не заниматься специально вопросами терапии астенических состояний. При этом ситуация осложняется тем, что врачи не часто используют объективные методы диагностики астении и оценка состояния больных часто основана на жалобах больных, которые субъективно трактуются врачами [2].

При этом астенические нарушения всегда ухудшают качество жизни (особенно таких параметров, как трудоспособность, социальное функционирование и увеличение числа дней нетрудоспособности). Студенты с явлениями астении хуже справляются с учебными нагрузками, имеют больше проблем в плане межличностных контактов и т. д.

Одной из проблем, связанных с диагностикой астенических расстройств является разделения понятий «астения» и «утомление». Утомление (физиологическая усталость) наступает после какой-либо деятельности, нагрузки. Это абсолютно нормальное физиологическое явление, которое защищает нас от перегрузок после достижения критического уровня напряжения. Чувство усталости зависит от результата нашей деятельности. Чем выше результат, тем «приятнее» усталость и тем легче мы к ней относимся. Не зря, видимо, неврастению считают болезнью «бесполезного труда». Кроме того, утомление возникает и исчезает практически ежедневно. Это обычные колебания, не требующие какой-либо коррекции [3].

Особенность астении, как патологического состояния заключается в том, что она появляется без предварительных усилий или усилия не соответствуют последующему чувству усталости (патологическая усталость). Со временем больной начинает ожидать усиления усталости и слабости, это деморализует его.

Можно выделить основные общие признаки астенических расстройств. Одним из ведущих симптомов астении является снижение физической активности (заметная и необычная утомляемость в течение дня с утратой способности к целенаправленному напряжению, повышенная потребность в отдыхе, отсутствие чувства полного

восстановления после отдыха). Вторая составляющая — падение умственной активности (снижение концентрации внимания, ухудшение исполнительских функций — рассеянность, трудности длительного сосредоточения, уменьшение объема и эффективности деятельности). Третий компонент астении — эмоциональные симптомы (изменение толерантности к эмоциональным нагрузкам, эмоциональная лабильность, реакции обиды, вспышки раздражительности и недовольства, бурное раскаяние после эмоциональных вспышек и чувство вины), собственно из-за этих проявлений появилось выражение «раздражительная слабость», как проявление повышенной возбудимости и сменяющей её истощаемости. И, наконец, одно из важнейших проявлений астенического спектра расстройств — инсомния, нарушение цикла «сон-бодрствование». Это проявляется дневной сонливостью и неглубоким прерывистым сном с наличием тревожных и неприятных сновидений [3].

Трудно отрицать, что астенические расстройства не являются прерогативой психиатрии. Многие соматические заболевания сопровождаются клиникой астении, и это давно считается обычным и ожидаемым явлением. В первую очередь это инфекционные, онкологические и многие другие заболевания. Существует интересная закономерность — больные с выявленной соматической патологией, знающие причину астении субъективно легче её переносят. А пациенты, у которых видимых заболеваний нет, переживают наличие астении тяжелее, тревожатся от непонимания причин плохого самочувствия. В этой ситуации крайне важно тактичное и квалифицированное участие врача, который может разобраться в этом. Особый интерес представляют случаи, так называемой, необъяснимой усталости. Она нуждается в самом пристальном внимании, так как может быть ранним проявлением эндогенных процессов (шизофрении, биполярного аффективного расстройства) и атрофических заболеваний головного мозга.

Природа астении может быть самой разнообразной — психогенной, соматогенной, токсической. Условно генез астенических расстройств можно разделить на две большие группы: 1) неврастении и расстройства адаптации, в которых объединены невротические и стрессогенно обусловленные астенические расстройства и 2) соматогенная астения, объединяющая соматогенные и органически обусловленные астенические расстройства, формирование которых связано с соматическими и неврологическими заболеваниями. В клинике в настоящее время в рамках МКБ-10 выделяются: неврастения (F.48), соматогенная астения (F06.6), расстройства адаптации (F.43), соматизированное расстройство (F.45), аутохтонная астения (F.20) [2].

Таким образом, астения может быть проявлением самых различных патологических состояний (соматических болезней, неврозов, тяжёлых психических эндогенных болезней, таких как шизофрения, болезней зависимости). Поэтому, выявление астенических расстройств, представляется важным этапом в оценке здоровья студентов [1]. Это поможет на более ранних этапах заподозрить наличие психической и физической патологии и адекватно оказать помощь. Одним из первых шагов возможно в форме самоанкетирования. Для этого мы предлагаем использовать шкалу оценки астении MFI-20 и шкалу оценки астении VAS-A.

Шкала оценки астении MFI – 20 (The Multidimensional Fatigue Inventore), которая позволяет получить субъективную количественную оценку общей тяжести астении и её различных аспектов. Шкала, разработанная группой нидерландских учёных (E. Smets, V. Garssen, V. Vonke, J. Naes) состоит из 20 утверждений, отражающих разные составляющие астении: общую астению, физическую астению, пониженную активность, снижение мотивации и психическую астению. Каждая из пяти перечисленных подшкал содержит четыре пункта и составлена таким образом, чтобы минимизировать влияние субъективного фактора. Одна подшкала содержит два пункта, подтверждающих астению и два пункта отрицающих её. Наивысший балл отражает самую высокую тяжесть астении. Оценка шкалы является суммой баллов отдельных составляющих её и может варьировать от 5 до 25 баллов. Ниже приводится пример нескольких утверждений.

Таблица 1.

1	Я чувствую себя усталым	Да, это правда	1	2	3	4	5	Нет, это неправда
2	Я чувствую себя активным	Да, это правда	1	2	3	4	5	Нет, это неправда

Визуальная аналоговая шкала астении VAS-A (a Visual Analogue Scale measuring fatigue), даёт возможность получить количественную оценку субъективной тяжести состояния по трём параметрам: психическая астения, соматическая астения, нарушение социального функционирования. Шкала ранжирована от 0 (очень хорошее самочувствие) до 10 (чрезмерно истощение) таким образом, что более высокий балл свидетельствует о большей выраженности астении.

Тест VAS

1. Инструкция: пожалуйста, оцените Вашу физическую слабость

0__1__2__3__4__5__6__7__8__9__10

(0 — вообще не чувствую слабости; 10 — испытываю страшную слабость, нет сил)

2. Инструкция: пожалуйста, оцените Ваше психическое истощение, усталость, утомление

0__1__2__3__4__5__6__7__8__9__10

(0 — вообще не чувствую психического истощения; 10 — чувствую себя ужасно утомлённым и истощённым)

3. Инструкция: пожалуйста, оцените, насколько слабость мешает Вашей социальной и профессиональной жизни

0__1__2__3__4__5__6__7__8__9__10

(0 — не мешает вообще; 10 — очень мешает, не могу с этим справиться)

С помощью этих шкал возможно при минимальных затратах времени обследовать большое количество студентов. Следует отметить, что работа с опросниками не вызывают затруднений и позволяют студентам самим оценивать уровень выраженности астении. При наличии у студентов признаков астенических расстройств целесообразно проведение более детального обследования как соматического, так и психического состояния здоровья.

Очень важным в диагностике астении, является выявление следующих моментов: наличие больших усилий для достижения прежнего результата; снижение чувства удовлетворения от усилий прежней интенсивности, которые в данный момент кажутся чрезмерными; снижение качества отдыха.

Вопрос о том, нужно ли лечить астению скорее риторический. Здесь важно определиться в тактике. Если врач убеждён в том, что астеническая симптоматика вторична (например, в случае шизофрении, алкогольной зависимости, тяжёлой соматической патологии и др.), то он, безусловно, имеет право отдать предпочтение базовой терапии, не делая дополнительных назначений по линии антиастенической терапии. При этом он должен отдавать отчёт, что дискомфорт от астенических симптомов велик и комплексная терапия может способствовать ускорению нормализации состояния. В настоящей статье мы скорее хотим обратить внимание на тенденции в терапии классических астенических симптомов у лиц. Например, при выявлении астении у студентов.

Очень важным в диагностике астении, является выявление следующих моментов: наличие больших усилий для достижения

прежнего результата; снижение чувства удовлетворения от усилий прежней интенсивности, которые в данный момент кажутся чрезмерными; снижение качества отдыха.

Вопрос о том, нужно ли лечить астению скорее риторический. Здесь важно определиться в тактике. Если врач убеждён в том, что астеническая симптоматика вторична (например, в случае шизофрении, алкогольной зависимости, тяжёлой соматической патологии и др.), то он, безусловно, имеет право отдать предпочтение базовой терапии не делая дополнительных назначений по линии антиастенической терапии. При этом он должен отдавать отчёт, что дискомфорт от астенических симптомов велик и комплексная терапия может способствовать ускорению нормализации состояния. В настоящей статье мы скорее хотим обратить внимание на некоторые современные тенденции в терапии классических астенических симптомов.

Понятие антиастенической терапии на сегодняшний день является весьма собирательным, поскольку антиастенический эффект заявлен у большого числа препаратов. Традиционно использование мягких анксиолитиков, фитопрепаратов, витаминотерапии (2). Тенденцией последних лет стало назначение витаминных комплексов, препаратов на основе альфа-липоевой кислоты и различных растительных препаратов в виде пищевых добавок (3). Одним из таких витаминных препаратов является Сульбутиамин (Энерион), показавший хорошую эффективность при различных проявлениях астении. Появляются новые препараты, относящиеся к группе психостимуляторов. Например, «Ладастен», препарат, который убирая симптомы астении и повышая умственную и физическую работоспособность, обладает ещё и противотревожным эффектом.

Одним из направлений нашей работы является поиск вариантов терапии астенических расстройств у студентов, с учётом особенностей условий, вызывающих заболевание (большие психоэмоциональные нагрузки, погрешности питания, возможное употребление алкоголя и никотина, гиподинамия, нерациональный режим и т. д.). Существует направление, которое представляется нам перспективным. Это назначение веществ с высокой антиоксидантной активностью. В зависимости от клиники они могут назначаться в комплексе терапии, либо в качестве монотерапии. Нами рассматривается возможность применения комплекса «Livelon +», в состав которого входят 10 антиоксидантов, обладающих каскадным механизмом действия (убихинол, экстракт зелёного чая, экстракт облепихи, ресвератрол, астаксантин, ликопин, экстракт ягод асаи, хлорофилл, селенометионин, экстракт амаранта).

Список литературы:

1. Гречко Т.Ю., Васильева Ю.Е. Выявление астенических расстройств среди студентов, как этап оценки психического и соматического здоровья // Здоровьебережение: теория и практика. Материалы XXIII межрегиональной научно-практической конференции, 29 апреля 2013 года. Липецк: ООО ПК «Мистраль-Л», 2013, — с. 326—328.
2. Джорж Арана, Джеральд Розенбаум. Фармакотерапия психических расстройств. Пер. с англ. М.: «Издательство БИНОМ», 2006. — 416 с., ил.
3. Руководство по клинической психофармакологии // Алан Ф. Шацберг, Джонатан О. Коул, Чарлз ДеБаттиста; пер. с англ.; под общ. ред. акад. РАМН А.Б. Смулевича, проф. С.И. Иванова М.: МЕДпресс-информ, 2013. — 608 с. : ил.

О ПРОБЛЕМЕ НАРКОЗАВИСИМОСТИ НА ТЕРРИТОРИИ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ

Масайлова Лариса Алексеевна

*канд. мед. наук, ассистент ГБОУ ВПО Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко Минздрава России,
РФ, г. Воронеж
E-mail: sgm_vrn@mail.ru*

Чубирко Михаил Иванович

*д-р мед. наук, профессор ГБОУ ВПО Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко Минздрава России,
РФ, г. Воронеж
E-mail: geog_vsma@mail.ru*

Пичужкина Нина Михайловна

*д-р мед. наук ГБОУ ВПО Воронежской государственной медицинской
академии им. Н.Н. Бурденко Минздрава России РФ, г. Воронеж*

Усачёва Лидия Петровна

*канд. мед. наук, ассистент ГБОУ ВПО Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко Минздрава России,
РФ, г. Воронеж
E-mail: lidiya.usacheva.50@mail.ru
E-mail: geog_vsma@mail.ru*

Шарипова Людмила Федоровна

*канд. мед. наук, ассистент ГБОУ ВПО Воронежской
государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко
Минздрава России,
РФ, г. Воронеж*

Шукелайть Александр Болеславович

*канд. мед. наук, ассистент ГБОУ ВПО Воронежской
государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко
Минздрава России,
РФ, г. Воронеж
E-mail: geog_vsma@mail.ru*

ABOUT PROBLEMS OF DRUG DEPENDENCE IN VORONEZH REGION

Larisa Masaylova

*candidate of medical sciences, assistant
GBOU VPO «Voronezh State Medical Academy
named after N.N. Burdenko» of the Ministry of Health of Russia,
Russia, Voronezh*

Mikhail Chubirko

*doctor of medical sciences, professor GBOU VPO «Voronezh State Medical
Academy named after N.N. Burdenko» of the Ministry of Health of Russia,
Russia, Voronezh*

Nina Pichuzhkina

*doctor of medical sciences GBOU VPO «Voronezh State Medical Academy
named after N.N. Burdenko» of the Ministry of Health of Russia
Russia, Voronezh*

Lydia Usacheva

*candidate of medical sciences, assistant
GBOU VPO «Voronezh State Medical Academy
named after N.N. Burdenko» of the Ministry of Health of Russia,
Russia, Voronezh*

Lyudmila Sharipova

*candidate of medical sciences, assistant
GBOU VPO «Voronezh State Medical Academy
named after N.N. Burdenko» of the Ministry of Health of Russia,
Russia, Voronezh*

Alexander Shuklait

*candidate of medical sciences, assistant
GBOU VPO «Voronezh State Medical Academy
named after N.N. Burdenko» of the Ministry of Health of Russia,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Представлены данные токсикологического мониторинга острых отравлений наркотическими веществами на территории Воронежской

области. Среди причин отравлений до 89 % приходится на употребление опия и других опиоидов. 99,34 % инъекционных наркоманов являются носителями вирусного гепатита В и С. Сделаны выводы о целесообразности ведения мониторинга наркоситуации на региональном уровне.

ABSTRACT

This article presents the toxicological monitoring of acute drug poisoning data in Voronezh region. About 89 % cases of poisoning are caused by opium and other opioids. 99,34 % of injecting drug users are infected by hepatitis B and C. We come to a conclusion about the feasibility of monitoring the drug situation at the regional level.

Ключевые слова: наркотические вещества; острые отравления; парентеральные вирусные гепатиты.

Keywords: drugs, acute poisoning, parenteral viral hepatitis.

В настоящее время наркозависимость рассматривается как особая сфера социальной патологии.

По оценкам ВОЗ, в 2010 году, около 230 млн. человек (5 % взрослого мирового населения) хотя бы один раз употребляли какой-либо запрещенный наркотик. В мировом масштабе наркотические вещества ежегодно убивают около 0,2 млн. человек [1, с. 5].

Одним из основных видов воздействия потребления наркотиков на общество являются негативные последствия для здоровья его членов. Наркопотребление накладывает на современную популяцию тяжелое финансовое бремя. Проблема усугубляется криминальной ситуацией, риском заражения различными инфекциями. Инъекционное применение наркотиков является наиболее эффективным путем передачи вируса гепатита С, и, в меньшей мере, гепатита В [3, с. 101, 6, с. 143].

В России, как и в современном мире, потребление наркотических веществ характеризуется непрерывной тенденцией к увеличению числа лиц, принимающих наркотические препараты, возрастанием употребления наркотиков молодежью, вовлечением в употребление наркотиков представителей всех социально-экономических групп общества.

Цель. По результатам ведения токсикологического мониторинга охарактеризовать ситуацию по распространенности наркологических расстройств среди населения Воронежской области. На основании эпидемиологических расследований определить взаимосвязь заболеваемости гепатитами В и С с наркозависимостью, а также выявить наиболее поражаемые возрастные группы заболевших.

Метод. При проведении исследования использовался эпидемиологический метод с проведением эпидемиологического анализа заболеваемости и установлением причинно-следственных связей.

Проведен анализ 470 экстренных извещений о случае острых отравлений химической этиологии наркотическими веществами (форма № 58-1/у). Обработано 403 карты эпидемиологических исследований случаев заболеваний острых и хронических гепатитов В и С среди населения Воронежской области (88 и 315 карт соответственно).

Результаты. По данным токсикологического мониторинга в течение последних пяти лет среди населения Воронежской области отмечается ухудшение ситуации по распространенности наркологических расстройств: прирост острых отравлений наркотическими веществами составил +69,8 % [3, с. 95, 5, с. 189].

Ежегодно острые отравления наркотическими веществами регистрируются на 2/3 административных территорий Воронежской области.

Основной причиной острых отравлений наркотическими веществами является употребление опия и других опиоидов (кодеин, морфин), на долю которых приходится до 89,0 %. Летальность в результате острых отравлений наркотическими веществами достигает 49,2 %.

Среди пострадавших на долю взрослого населения приходится от 93,1 до 98,8 % в разные годы, по гендерному признаку — до 94,4 % составляют мужчины.

Основное число случаев острых отравлений наркотическими веществами являются индивидуальными.

При проведении эпидемиологических исследований установлено, что при гепатитах В и С наибольшую роль в распространение вирусов и самую серьезную опасность имеет внутривенное введение наркотиков.

Основные возрастные группы заболевших — 20—29 лет (49,2 %); 30—39 лет — (35,8 %). Из числа заболевших 52 % отметили внутривенное употребление наркотиков, до 15 % — отказались в этом признаться. Основная масса заболевших, принимавших наркотики, не знакомы с мерами профилактики гепатитов В и С.

По результатам вирусологических исследований, проводимых ежегодно среди наркоманов-потребителей инъекционных наркотиков с целью выявления больных и носителей вирусов гепатитов В и С, определено, что общая инфицированность вирусами гепатитов В и С обследованных составляет 99,34 %.

С целью своевременного выявления негативных тенденций развития наркоситуации и принятия управленческих решений, направленных на ее стабилизацию, в Воронежской области ежегодно формируется региональный информационный фонд данных в разрезе административных территорий. С использованием справочно-информационных материалов организаций и ведомств-участников мониторинга наркоситуации аппарат антинаркотической комиссии Воронежской области ежегодно формирует Доклад о наркоситуации [2, с. 4].

Выводы. Таким образом, своевременное определение состояния наркоситуации на территории Воронежской области является одной из действенных мер в контексте прогнозирования ее развития и выработки предложений по ее стабилизации. Следующим этапом становится оценка эффективности проводимой региональной антинаркотической политики. Важным фактором остается проведение в рамках мониторинга наркоситуации исследований различных аспектов незаконного оборота наркотиков (социального, медицинского, правоохранительного, экономического).

Список литературы:

1. Всемирный доклад о наркотиках: ЮНОДК, 2012. — 153 с.
2. Доклад о наркоситуации в Воронежской области за 2011 год: Воронеж, 2012. — 76 с.
3. О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Российской Федерации в 2012 году: Государственный доклад. М.: Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, 2013. — 176 с.
4. О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Воронежской области в 2012 году: Доклад. Воронеж: Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Воронежской области, 2013. — 147 с.
5. Употребление наркотиков как фактор риска вирусных гепатитов / Чубирко М.И., Пичужкина Н.М., Подрезова И.С., Масайлова Л.А., Усачева Л.П. / Прикладные информационные аспекты медицины. — 2013. — Т. 16. — №1. — С. 189—193.
6. Шахгильдян И.В. Парентеральные вирусные гепатиты (эпидемиология, диагностика, профилактика) / И.В. Шахгильдян, М.И. Михайлов, Г.Г. Онищенко. М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2003. — 384 с.

1.2. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

О НАСЛЕДИИ Н.И. ПИРОГОВА В ОРГАНИЗАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Золотарева Елена Юрьевна

*канд. мед. наук, ассистент
Воронежской государственной медицинской академии,
РФ, г. Воронеж
E-mail: kovalenko_m@rambler.ru*

Коваленко Михаил Эдуардович

*канд. мед. наук, доцент
Воронежской государственной медицинской академии,
РФ, г. Воронеж
E-mail: kovalenko_m@rambler.ru*

Татаринцев Михаил Михайлович

*канд. мед. наук, доцент
Воронежской государственной медицинской академии,
РФ, г. Воронеж
E-mail: tmmsuz@mail.ru*

Киселева Елена Владимировна

*канд. мед. наук, ассистент
Воронежской государственной медицинской академии,
РФ, г. Воронеж
E-mail: skorohodov.65@mail.ru*

TOWARDS HERITAGE OF NIKOLAI PIROGOV CONCERNING OF UNIVERSITY EDUCATION IN RUSSIA

Elena Zolotareva

*candidate of med. sciences, assistant professor
of Voronezh State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Kovalenko Michael

*candidate of med. sciences, associate professor
of Voronezh State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Tatarintzev Mikhail

*candidate of med. sciences, associate professor
of Voronezh State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Elena Kiseleva

*candidate of med. sciences, assistant professor
of Voronezh State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Идеи и мысли Николая Ивановича Пирогова относительно задач подготовки учителей в университетах, других учебных заведениях, содержания, средств и методов обучения, многие другие вопросы, которые он поднимал еще в середине XIX в., актуальны и в настоящее время.

ABSTRACT

Ideas and thoughts of Nikolai Pirogov which concern the objectives of teacher's training in universities and other educational institutions, learning content, resources and teaching methods that have been discussed in the middle of the XIX century are still relevant and in the moment.

Ключевые слова: Н.И. Пирогов; университетское образование; педагогика.

Keywords: Nikolai Pirogov; university education; pedagogy.

Прошлое, настоящее, будущее тесно связаны между собой. Настоящее работает для будущего, осмысливая достижения прошлого, — только так можно идти вперед. Мы многим, что имеем сегодня, в первую очередь в организации университетского образования, обязаны великому нашему соотечественнику Н.И. Пирогову. Его вклад как педагога-организатора и как педагога-реформатора неоценим.

Николай Иванович Пирогов выдающийся российский хирург и анатом, общественный деятель, основоположник военно-полевой хирургии и анатомо-экспериментального направления в хирургии. А также он составляет гордость и славу Отечественной педагогической науки. Его мысли, идеи, наработки являются источником научного творчества и практической деятельности. Они близки нам и сегодня актуальностью поставленных проблем теории обучения и воспитания [2, с. 52].

Рассмотрение педагогических взглядов Н.И. Пирогова следует начать со статьи «Вопросы жизни», опубликованной в 1856 году, — это была первая педагогическая работа, благодаря которой он стал широко известным и обратил на себя внимание общественности. Н.И. Пирогов противопоставил официальному курсу образования идею общечеловеческого воспитания, которое должно подготовить к общественной жизни высоко нравственного человека с широким умственным кругозором. Свою статью Пирогов начинает с исторической справки о поисках выдающимися мыслителями древней Греции ответов на вопросы о назначении человека. Из этой справки выясняется, что речь идет о жизни человека в обществе, об его взаимоотношениях с другими людьми, о неизбежности для каждого из нас разрешения вопроса о нашем личном отношении к общественным потребностям и обязанностям.

«В чем состоит цель нашей жизни? каково наше значение? к чему мы призваны? чего должны искать мы?» [1, с. 37]. В самостоятельном решении этих вопросов заинтересованы и общество с его господствующим направлением, и каждая отдельная личность. Общественно-историческая заслуга Н.И. Пирогова заключалась уже в том, что он раскрыл и назвал своим именем «торговое» направление жизни, показал его противоречие со всем, что еще осталось в жизни «святого», раскрыл разлагающее влияние «меркантильного направления» на подрастающее поколение и поставил на очередь дня вопрос о том, что же можно сделать путем воспитания, чтобы преодолеть развращающее влияние «торгового направления» в общественной жизни. Эти суждения Н.И. Пирогова очень точно характеризуют

и сегодняшнее положение общества, особенно отношение молодежи к общечеловеческим ценностям.

Николая Ивановича Пирогова волновал университетский вопрос, организация достойного университетского образования в России. Он считал, что российские университеты должны стать самыми передовыми, требовал их самостоятельности, полной свободы слова и мысли в них, видя в них залог успеха. Очень высокие требования он предъявлял к личности преподавателя. Педагог обязан нести чрезвычайную ответственность за результаты обучения. В одном из «Писем из Гейдельберга» писал: «Пусть учится только тот, кто хочет учиться — это его дело. Но кто хочет у меня учиться, тот должен чему-нибудь научиться — это моё дело — так должен думать каждый совестливый преподаватель».

Анализируя состояние преподавания в университетах, Н.И. Пирогов приходит к выводу, что причины негативного отношения студентов ко многим преподавателям заключаются в том, что студент часто не верит своему учителю, не уверен в глубине его знаний, или потому, что подозревает его в неискренности научных убеждений. «Новому поколению наших профессоров предстоит труд понять хорошенько значение авторитета в науке и его необходимость для учащихся...» [3, с. 387]. Эти слова сегодня также актуальны как и сто пятьдесят лет тому назад. Настаивая на уважительном отношении преподавателей к студенческой аудитории, Н.И. Пирогов формулирует ряд важных условий успешности университетского обучения. Важно, чтобы взаимоотношения наставников и студентов были проникнуты гуманизмом в соответствии с общей целью — быть человеком. К личности преподавателя он предъявляет высокие нравственные требования. Наставник должен верить в человека, в образовательную силу науки, нести ответственность за результаты обучения.

В связи с высоким общественным значением преподавательской деятельности в высшей школе Н.И. Пирогов считает необходимым ввести конкурс на замещение вакантных должностей преподавателей, обеспечить ряд мер, повышающих их материальное благосостояние. Присвоение звания доцента должно предполагать, по мнению Пирогова, оценку меры владения им живым словом не ниже, чем печатным, а то и выше последнего. Вместе с тем «научное красноречие» преподавателя Н.И. Пирогов ставит в тесную связь с разносторонним и глубоким «знанием своей науки». Формулирует продуктивную педагогическую мысль о соблюдении органической связи между преподаванием предмета и требованиями, которые выдвигает преподаватель к проверке знаний, о стирании границ между

объяснением и опросом. В целом же своеобразный итог позиции Пирогова в вопросе об экзаменах в студенческой аудитории выражен в следующих его словах: «Как можно менее формальных экзаменов и как можно более деятельных занятий наукой, при наблюдении личных особенностей каждого ученика, его способностей и прилежания, — вот правило здоровой педагогики» [3, с. 240].

Педагогическая общественность высоко оценивала заслуги Н.И. Пирогова, считая его новатором в деле организации народного образования. Удивительно точное определение патриотических заслуг Н.И. Пирогова среди его современников мы находим в словах А.И. Герцена, который называл его «первым согражданином нашим». В посвященной ему статье Герцен писал в 1862 г., что Н.И. Пирогов служил не лицу, а делу, своему отечеству, своей науке. Этим он снискал огромную, заслуженную популярность своего народа. Все свои силы он отдал борьбе за процветание отечественной науки и демократизацию народного образования. Его педагогическое наследие успешно служит современной педагогике. Идеи и мысли Николая Ивановича Пирогова относительно задач подготовки учителей в университетах, других учебных заведениях, содержания, средств и методов обучения, многие другие вопросы, которые он поднимал еще в середине XIX в., актуальны и в настоящее время.

Список литературы:

1. Алексюк А.Н. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1985. — 493 с.
2. Есауленко И.Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учеб. пособие для системы повышения квалификации и дополнительного профессионального образования преподавателей медицинских и фармацевтических вузов / И.Э. Есауленко, А.Н. Пашков, И.Е. Плотникова; Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Воронежская гос. мед. акад. им. Н.Н. Бурденко». Воронеж, 2011. (2-е изд.) — 384 с.
3. Константинов Н.А. История педагогики. / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. М.: Просвещение, 1982. — 447 с.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ВО ВЗГЛЯДАХ РАЗЛИЧНЫХ ПЕДАГОГОВ

Омельченко Светлана Владимировна

*канд. пед. наук, Южно-Уральский государственный университет,
РФ, г. Челябинск
E-mail: Prokhorov@bk.ru*

INTERSUBJECT COMMUNICATIONS IN VIEWS OF DIFFERENT TEACHERS

Svetlana Omelchenko

*candidate of pedagogic sciences, South Ural State University,
Russia, Chelyabinsk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются взгляды отечественных ученых и методистов на проблему межпредметных связей. Проведен ретроспективный анализ различных исследований в данной области, подтверждающий необходимость широкого внедрения межпредметных связей в педагогическую практику.

ABSTRACT

The article discusses the views of domestic scientists and methodists on the problem of intersubject communications. A retrospective analysis of various studies in this area has been conducted, which confirms the need for a broad implementation of intersubject communications into teaching practice.

Ключевые слова: межпредметные связи; профессиональное образование; педагогическая интеграция; блочно-модульная технология.

Keywords: intersubject communications; vocational education; pedagogical integration; block-modular technology.

Проблема межпредметных связей в профессиональном обучении является конкретным выражением модульно-интеграционных процессов, протекающих в педагогической науке. Такие связи играют существенную роль в развитии практической и теоретической подготовки студентов, способствуют развитию творческого и логи-

ческого мышления, формируют умения анализировать факты из различных предметных областей.

Проблема межпредметных связей имеет глубокие исторические корни. В эпоху Возрождения наиболее прогрессивные педагоги, выступая против фактической схоластики в обучении, подчеркивали принципиальную важность формирования представлений о взаимосвязях природных явлений. Одним из первых систематизаторов, пытавшихся привести в систему закономерности обучения, был Я.А. Коменский. Согласно теории эволюции, предложенной Коменским, в природе и в обучении, не может быть скачков [2]. Он называл перспективным такое образование, которое дает целостную картину окружающего мира. Коменский писал: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [3].

Идея межпредметных взаимосвязей нашла отражение в деятельности известного педагога И.Г. Песталоцци, который утверждал, что в обучении любому предмету надо «соблюдать последовательность в приобретении познаний, при которой каждое новое понятие есть небольшое, почти незаметное добавление к уже имеющимся знаниям» [1].

Первую попытку психологического и научного обоснования использования межпредметных связей сделал Герbart. Он определил интерес к обучению как способность репродуцировать приобретенные ранее знания во взаимосвязи с тем материалом, который осваивается в данный момент. Благодаря этому новые знания усваиваются легко, быстро и прочно [1].

Одним из первых всестороннее психолого-педагогическое обоснование значимости взаимосвязей между изучаемыми предметами и явлениями с точки зрения дидактики дал К.Д. Ушинский. В своей книге «Человек как предмет воспитания» он выводит их из различных ассоциативных связей, отражающих объективные взаимосвязи предметов и явлений реального мира. Он подчеркивал важность приведения знаний в систему по мере их накопления, так как связь между понятиями и их развитие в общей системе предметов ведет к расширению и углублению знаний, и к окончанию обучения они превращаются в целостную непротиворечивую мировоззренческую систему [1, 2].

Оценка значимости К.Д. Ушинским межпредметных взаимосвязей в обучении оказала определяющее влияние на ученых-педагогов конца XIX—XX веков. В этот период сформировалась идея о необходимости познания различных явлений и их взаимосвязей, в основе которых лежат фундаментальные законы. Ученые рассмат-

ривали педагогические аспекты межпредметных связей не только с точки зрения общей методологии, но и разрабатывали конкретные решения. Так, в 20-е годы XX в. проблема использования межпредметных связей нашла свое отражение в новом подходе к построению учебных курсов, планов и программ, получившем название «комплексного подхода»; его целью являлось установление взаимосвязи школы с жизнью. В этих программах знания, умения и навыки опирались на три базиса: природа, труд, общество. В то же время, связей между этими комплексами установлено не было. Вследствие этого комплексные программы встретили неприятие со стороны педагогов-практиков, так как, по их мнению, «чрезмерное комплексирование привело к полному отрицанию предметов» [2]. Но вместе с тем, ученые отмечали и положительные стороны применения комплексного подхода, в частности, приобретенный опыт «объединения знаний, умений и навыков вокруг главных идей образования» [1].

В 30-е годы XX в. учеными-методистами предпринимались попытки ввести новые учебные программы, построение которых предполагало предметную основу. Была поставлена задача идентификации неких «стержней», объединяющих разносистемные понятия. Они обращали особое внимание педагогов на «осмысление системы и логики предмета и тех связей, которые существуют между отдельными темами и вопросами» [2].

Значительный вклад в теорию межпредметных связей был сделан учеными в 50-е годы. Данная проблема разрабатывалась с позиции системного подхода в целом к процессу обучения. В то время под системным подходом понималось определение взаимосвязи различных явлений, согласующихся с физиологическим и психологическим понятием о системности в работе мозга. Так, было показано, что началом для всех знаний являются частносистемные связи, которые представляют собой первую ступень организованных знаний и являются собственно началом умственной деятельности. На базе частносистемных связей формируются внутрипредметные ассоциации, которые объединяют содержание учебного курса в систему. Высшей ступенью ассоциаций являются межпредметные связи, обеспечивающие «целостность умственной деятельности» [5].

В 80-е годы происходило обобщение и переосмысление опыта по практическому использованию межпредметных связей. В этот период были созданы работы, раскрывающие широкие возможности межпредметных связей, различные формы и механизмы их реализации, положительное влияние на структуру педагогического знания.

Таким образом, в истории отечественной педагогики накоплено ценное наследие по теории и практике использования межпредметных связей, была обоснована объективная необходимость отражать взаимосвязи окружающего мира в учебном процессе; было выявлено их положительное влияние на формирование системы знаний; были разработаны методики скоординированного преподавания различных дисциплин.

Накопленный опыт по выявлению и использованию межпредметных связей служит основой для дальнейшего развития современной педагогической и методической науки. На сегодняшний день большой интерес получил аспект практической реализации проблемы межпредметных связей. Практическая реализация подразумевает соединение и использование различных приемов, методов и путей обучения. В первую очередь, это создание модулей, установление взаимосвязи между различными предметами и их составляющими. Вопросы практического использования межпредметных связей освещены во многих научных работах. Авторы раскрывают положительное влияние межпредметных связей на процесс обучения и выделяют ряд преимуществ их использования, в частности, возможность совмещать различные элементы учебных программ; исключить дублирование материала и противоречия в трактовке одних и тех же понятий; постепенно формировать в сознании учащегося целостную картину мира, основы научных знаний и умений [4, 6].

Список литературы:

1. Андреева И.Н. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева и др. М.: Академия, 2005. — 432 с.
2. Джуринский А.Н. История педагогики / А.Н. Джуринский. М.: ВЛАДОС, 1999. — 432 с.
3. Коменский А.Я. Избранные сочинения / А.Я. Коменский. М.: Учпедгиздат, 1955. — 287 с.
4. Попова А.Ф. Моделирование профессиональной деятельности на учебных занятиях как средство реализации межпредметных связей / А.Ф. Попова, Л.И. Фидоринова // Среднее профессиональное образование. — 2003. — № 11. — С. 13—15.
5. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума / Ю.А. Самарин. М.: АПН РСФСР, 1962. — 504 с.
6. Семин Ю.Н. Интеграция содержания профессионального образования / Ю.Н. Семин // Педагогика. — 2001. — № 2. — С. 20—25.

САМООЦЕНИВАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО САМОПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ

Терещенко Ульяна Андреевна

*аспирант кафедры профессиональной педагогики, психологии
и управления ФГБОУ ВПО «Омский государственный
педагогический университет»,
РФ, г. Омск*

E-mail: tuia55@mail.ru

SENIOR PUPILS' SELF-ESTIMATION OF RESULTS OF EDUCATIONAL COGNITIVE ACTIVITY WHILE SELF-PREPARING FOR THE UNIFIED STATE EXAMINATION

Tereshchenko Ulyana Andreevna

*the post-graduate student, Department of Professional Education,
Psychology and Management, Omsk State Pedagogical University,
Russia, Omsk*

АННОТАЦИЯ

В данной статье автор подчёркивает важность расширения понимания старшеклассниками содержания учебно-познавательной деятельности с позиций развития в ней ключевых компетенций и оценивания своих результатов учебно-познавательной деятельности по самоподготовке к ЕГЭ. На рефлексивно-оценочном этапе процессуального блока технологии развития ключевых компетенций в условиях подготовки к ЕГЭ старшеклассникам было предложено оформить Раздел 3 «Рефлексивного портфолио старшеклассника». Предложены примеры выполнения старшеклассниками заданий из «Рефлексивного портфолио старшеклассника».

ABSTRACT

In this article the author underlines the importance of widening the senior pupils' understanding of the contents of educational cognitive activity in the context of developing key competences in it and estimating their results of educational cognitive activity in the process of self-preparing for the Unified State Examination. At the reflexive-evaluative stage of the procedural

component of the technology of development of key competences in the process of preparing for the Unified State Examination senior pupils were dealing with Chapter 3 of “Senior Pupil's Reflexive Portfolio”. Examples of senior pupils' tasks from “Senior Pupil's Reflexive Portfolio” are given.

Ключевые слова: самооценивание результатов учебно-познавательной деятельности; самоподготовка к ЕГЭ; уровень развития ключевых компетенций; уровень овладения приёмами самоменеджмента; программа личностного роста.

Keywords: self-estimation of results of educational cognitive activity; self-preparation for the Unified State Examination; the level of key competences' development; the level of mastering the means of self-management; the programme of personal growth.

Организация подготовки старшеклассников к Единому государственному экзамену (далее — ЕГЭ) осуществляется в процессе разных форм обучения. Целью самоподготовки старшеклассников к ЕГЭ как одного из направлений индивидуальной формы работы является развитие самостоятельности, которая характеризует способности обучающихся самостоятельно планировать деятельность, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход её выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности [3, с. 26]. Для эффективного осуществления самоподготовки выпускник должен владеть определённым набором ключевых компетенций, уровень развития которых зависит от способности личности к самоуправлению. Спроектированная нами в ходе диссертационного исследования модель технологии развития ключевых компетенций старшеклассников в условиях подготовки к ЕГЭ построена на основе аксиологического, системно-деятельностного и компетентностного подходов, включает в себя взаимосвязанные целевой, содержательный, процессуальный и результативный блоки и характеризуется опорой на самоуправляемую учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Исходя из определений учебно-познавательной деятельности, предложенных В.А. Беликовым, О.Б. Даутовой, Э.П. Тарасовой, Е.Ю. Федотовой, можно выделить следующие её основные элементы:

- обучающийся как субъект деятельности;
- содержание образования;
- учитель, осуществляющий организацию и управление деятельностью школьника, создавая определённые педагогические условия её реализации.

В зависимости от общенаучного подхода, который исследователи берут за основу, делается акцент на определённый аспект содержания учебно-познавательной деятельности.

Э.П. Тарасова определяет проблемность как качественную характеристику учебно-познавательной деятельности в целостном педагогическом процессе и рассматривает учебно-познавательную деятельность с точки зрения проблемно-задачного подхода, направленного на развитие интеллектуальных компетенций личности и её готовности к активной жизнедеятельности. В диссертационном исследовании доказывается, что проблемно-задачное обучение [4, с. 38] создаёт условия для преодоления формализации знаний, наполнения учебно-познавательной деятельности личностным смыслом саморазвития.

Е.Ю. Федотова выделяет в контексте проводимого исследования информационно-коммуникативную компетентность в качестве цели и результата организации продуктивной учебно-познавательной деятельности и рассматривает её формирование, происходящее в процессе решения учащимся задач по освоению учебной информации и базирующееся на развитии его интеллектуальных способностей [5, с. 56].

Как отмечает О.Б. Даутова [1, с. 19], необходимо говорить об изменении учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании. Ориентация на формирование компетентностей школьника обуславливает необходимость нахождения новых интегральных результатов школьного обучения, характеризующих целостность личности школьника: на ступени основной школы — познавательная компетенция, понимаемая как интегральная способность к осуществлению познания на основе освоенной совокупности универсальных учебных действий; на ступени старшей школы — автономная познавательная позиция, которая понимается как совокупность реализованных школьником отношений в системе «я-мир», определяющих готовность к непрерывному образованию и самообразованию.

По нашему мнению, с целью эффективной самоподготовки к ЕГЭ старшеклассникам необходимо расширить своё понимание содержания учебно-познавательной деятельности с позиций развития в ней ключевых компетенций и учиться оценивать свои результаты учебно-познавательной деятельности по самоподготовке к ЕГЭ.

На рефлексивно-оценочном этапе процессуального блока технологии развития ключевых компетенций в условиях подготовки к ЕГЭ старшеклассникам было предложено оформить Раздел 3 «Рефлексивного портфолио старшеклассника» [2] (данное учебно-практическое пособие написано автором статьи в рамках диссертационного исследования) для самооценки уровня развития ключевых компе-

тенций, уровня овладения приёмами самоменеджмента и составления программы личностного роста.

На данном этапе были продиагностированы знания способов познавательного отношения старшеклассников к действительности, компонентов учебно-познавательной компетенции. На основе результатов диагностирования старшеклассники выявляли свой уровень развития учебно-познавательной, ценностно-смысловой, информационной компетенций, оценивали свой уровень способностей к самоуправлению, систему своей личной работы (табл. 1).

Таблица 1.

Диагностические методики определения уровня развития ключевых компетенций старшеклассников, способностей к самоуправлению по критерию «ценностная самоорганизация»

Ключевые компетенции/ Способности к самоуправлению	Критерий уровня развития компетенции	Методики диагностирования
Учебно-познавательная компетенция	Ценностная самоорганизация	<ul style="list-style-type: none"> • Лист самооценки • «Уровень сформированности общеучебных умений учебно-познавательной компетенции» • Методика неоконченных предложений
Информационная компетенция	Ценностная самоорганизация	<ul style="list-style-type: none"> • Методика самооценки уровня развития деятельностного компонента информационной компетенции, предложенная О.И. Мартынюк, И.Р. Медведевой, С.В. Паньковой, И.О. Соловьевой • Методика неоконченных предложений

Ценностно-смысловая компетенция	Ценностная самоорганизация	<ul style="list-style-type: none"> • Анкета «Ценности образования» • Анкета «Ценность развития ключевых компетенций при подготовке к ЕГЭ» • Анкета «Ценность организации учебного времени для развития ключевых компетенций при подготовке к ЕГЭ» • Методика исследования ценностных ориентаций» (О.Н. Анапасенко) • Методика неоконченных предложений
Самоуправление	Ценностная самоорганизация	<ul style="list-style-type: none"> • Тест «Оцените уровень своих способностей к самоуправлению» (В.И. Андреев) • Тест «Оценка системы планирования личной работы» (С.М. Емельянов) • Методика неоконченных предложений

В графе «Самооценка» в процессе заполнения анкет обучающиеся констатировали полученные результаты, осознавая, в каком направлении необходимо продолжать самоподготовку к ЕГЭ (табл. 2).

Таблица 2.

Самооценка

<p>Результаты анкеты «Уровень сформированности общеучебных умений учебно-познавательной компетенции» показали, что:</p> <ul style="list-style-type: none"> • необходимо чаще взаимодействовать в формах диалога и полилога • необходимо развивать умения анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации • сами результаты неплохие, но есть к чему стремиться <p>Результаты анкеты «Самооценка уровня развития деятельностного компонента информационной компетенции» показали, что:</p> <ul style="list-style-type: none"> • мой уровень овладения информационной компетенцией достаточно высок, но необходимо иметь опыт работы со специалистами, учиться составлять список источников по библиографическим правилам, уметь пользоваться графическими редакторами, мультимедийными технологиями • уровень овладения информационной компетенцией выше, чем уровень овладения учебно-познавательной компетенцией <p>Результаты анкеты «Ценности образования» показали, что:</p> <ul style="list-style-type: none"> • для меня важны образовательные ценности

- учёба в школе не является для меня ценностью и интересной деятельностью
- я умею получать знания
- я осознаю ценности образования, для меня важно обучение
- мне нравится учиться, я осознаю ценность образовательного процесса
- мне очень важно образование

Результаты анкеты «Ценность развития ключевых компетенций при подготовке к ЕГЭ» показали, что:

- я осознаю ценность развития ключевых компетенций
- некоторые взгляды на подготовку к ЕГЭ необходимо переосмыслить

Результаты анкеты «Ценность организации учебного времени для развития ключевых компетенций при подготовке к ЕГЭ» показали, что:

- я осознаю ценность организации учебного времени при подготовке к ЕГЭ
- я осознаю ценность организации учебного времени, но некоторые приёмы самодисциплины необходимо переосмыслить

Результаты методики исследования ценностных ориентаций показали, что:

- исполнительность, эффективность в делах, воспитанность — важные для меня ценности
- твёрдая воля является для меня важной ценностью
- для меня важны образовательные ценности и твёрдый характер
- на первое место ставлю ценность рационализм, на второе — образованность, на третье — аккуратность
- ставлю на первое место такие ценности, как аккуратность, воспитанность, ответственность
- такие качества, как образованность, чуткость, непримиримость, твёрдая воля, смелость в отстаивании своего мнения наиболее важны для меня
- для меня значимы такие ценности, как ответственность, исполнительность и жизнерадостность

Результаты теста «Оценка системы планирования личной работы» показали, что система моей личной работы является:

- рациональной и деловой
- хорошей и результативной
- эффективной
- той системой, которую необходимо улучшить
- не совсем рациональной, поэтому следует уделить внимание её улучшению
- недостаточно организованной

Согласно мнениям старшеклассников, отражённым в графе «Самооценка» «Рефлексивного портфолио старшеклассника», старшеклассники осознают важность развития ключевых компетенций, так как считают, что это может пригодиться в дальнейшей работе

и жизни. Самостоятельное заполнение анкет во внеурочное время позволило старшеклассникам обобщить виды общеучебных умений; осознать, какие умения необходимо развивать, к чему необходимо стремиться при самоподготовке к ЕГЭ; понять, какую важную роль играют приёмы самоменеджмента для организации учебного времени в процессе самоподготовки к ЕГЭ. Обучающиеся выделяют образовательные ценности в качестве приоритетных. Однако, несмотря на наличие положительной оценки системы планирования личной работы, некоторые обучающиеся считают свою учебно-познавательную деятельность не вполне организованной, что направляет их на необходимость обратить внимание на её улучшение.

Составление программы личностного роста предполагало определение плана преодоления трудностей по гуманитарным дисциплинам (таблица 3) и обобщение учебных планов на полгода (таблица 4).

Таблица 3.

План преодоления трудностей по гуманитарным дисциплинам

Учебный предмет	В чём состоит трудность в изучении	Что именно планирую сделать для преодоления трудностей (конкретные меры)
1. Русский язык	<ul style="list-style-type: none"> • Сложности в изучении отдельных тем, правил • Усталость, взволнованность • Сложность в выполнении заданий А4, В8 • Сложности в написании сочинений части С 	<ul style="list-style-type: none"> • Подготовка на курсах • Самостоятельное изучение по различным источникам информации • Постоянная работа по выполнению данных заданий • Написание сочинений по образцу
2. Литература	<ul style="list-style-type: none"> • Трудности в анализе произведений 	<ul style="list-style-type: none"> • Постоянная тренировка в анализе произведений
3. Английский язык	<ul style="list-style-type: none"> • Небольшой словарный запас • Трудности в выполнении заданий на словообразование 	<ul style="list-style-type: none"> • Использование карточной системы для улучшение навыка запоминания слов • Распределение слов по столбцам • Ежедневное прочтение слов вслух

4. История	<ul style="list-style-type: none"> • Трудности в запоминании дат и хронологии событий 	<ul style="list-style-type: none"> • Составление схем • Работа над развитием навыков запоминания
5. Обществознание	<ul style="list-style-type: none"> • Трудности в запоминании терминов, дат, фамилий • Трудности в выполнении части С • Плохое усвоение большого объёма информации 	<ul style="list-style-type: none"> • Неоднократное прочтение материала с пониманием • Подготовка на курсах • Самостоятельное изучение материалов • Самостоятельное написание и оценивание сочинений • Попытка мысленно представить термин в виде двух-трёх простых слов

Таблица 4.

Мои учебные планы на полгода

Содержание учебной деятельности по подготовке к ЕГЭ	Используемый приём самоменеджмента
1. Самоподготовка (занятия дома, курсы)	<ul style="list-style-type: none"> • Распоряжение временем с помощью Матрицы Эйзенхауэра • Организация рабочего стола
2. Постановка целей и задач	<ul style="list-style-type: none"> • Ежедневное, месячное, годовое планирование
3. Улучшение эффективности деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • Пирамида Эффективности
4. Использование средств самоконтроля	<ul style="list-style-type: none"> • Интеллект-карта
5. Составление плана самообразовательной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • Хронометраж
6. Внесение изменений в содержание и объём учебно-познавательной задачи	<ul style="list-style-type: none"> • Интеллект-карта
7. Определение проблем и путей их решения	<ul style="list-style-type: none"> • Интеллект-карта
8. Посещение тест-классов	<ul style="list-style-type: none"> • Способы определения, формулирования целей
9. Использование источников информации	<ul style="list-style-type: none"> • Рациональное чтение
10. Составление плана, конспекта, реферата	<ul style="list-style-type: none"> • Организация рабочего места

Составление программы личностного роста помогло старшеклассникам определить трудности, с которыми они могут столкнуться при самоподготовке к ЕГЭ, а также продумать меры по их преодолению. Расписывая свои учебные планы на полгода, обучающиеся раскрывали содержание своей учебно-познавательной деятельности по подготовке к ЕГЭ, определяя срок начала и окончания каждого вида деятельности, используемый приём самоменеджмента. На основании проведённого самоисследования по имеющимся данным портфолио старшеклассники пишут резюме, в котором отражают понимание полученной информации.

В качестве результата прохождения рефлексивно-оценочного этапа процессуального блока технологии развития ключевых компетенций в условиях подготовки к ЕГЭ, осуществляемого в процессе оформления Раздела 3 «Рефлексивного портфолио старшеклассника», выделяем следующие позиции:

- старшеклассники научились оценивать уровень развития ключевых компетенций;
- старшеклассники научились оценивать свой уровень овладения приёмами самоменеджмента;
- старшеклассники научились составлять программу личностного роста.

Список литературы:

1. Даутова О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании [Текст]: / О.Б. Даутова: Дис. ... д. п. н.: 13.00.01. СПб., 2011. — 408 с.
2. Мазурова У.А. Рефлексивное портфолио старшеклассника [Текст]: учебно-практическое пособие / У.А. Мазурова. Омск: ООО «Полиграфический центр КАН», 2013. — 128 с.
3. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека [Текст] / В.И. Моросанова // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 4. — С. 26—36.
4. Тарасова Э.П. Проблемные задачи в учебно-познавательной деятельности как средство развития личности учащихся [Текст] / Э.П. Тарасова: Дис. ... к.п.н.: 13.00.01. Смоленск, 2006. — 226 с.
5. Федотова Е.Ю. Формирование информационно-коммуникативной компетентности учащихся в процессе продуктивной учебно-познавательной деятельности [Текст] / Е.Ю. Федотова: Дис. ... к. п. н.: 13.00.01. СПб., 2009. — 227 с.

1.3. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ВРАЧА

Буравкова Александра Григорьевна

*канд. мед. наук, доцент Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж*

Демьянова Ольга Борисовна

*канд. мед. наук, доцент Тамбовского государственного университета
им. Г.Р. Державина,
РФ, г. Тамбов
E-mail: Demjanova_Olga@mail.ru*

Буравков Борис Петрович

*доцент Воронежской государственной медицинской
академии им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж*

SITUATIONAL TASKS AS WAY OF FORMATION OF CLINICAL THINKING OF THE DOCTOR

Alexandra Buravkova

*candidate of medical sciences, associate professor
of the Voronezh State Medical Academy named by N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Olga Demyanova

*candidate of medical sciences, associate professor
of the Tambov State University named by G. R. Derzhavin,
Russia, Tambov*

Boris Buravkov

*associate professor of the Voronezh State Medical Academy
named by N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Важнейшей задачей медицинского вуза является развитие у студентов способности самостоятельно мыслить, что в медицине называется клиническим мышлением. Использование ситуационных задач в ходе обучения и контроля полученных знаний способствует развитию клинического мышления студентов медицинских вузов, существенно дополняет работу с пациентами, расширяет возможности учебного процесса, способствует его оптимизации и повышает мотивацию студентов к изучению данного предмета.

ABSTRACT

The most important task of medical school is development in students of ability independently to think that in medicine is called as clinical thinking. Use of situational tasks during training and control of the gained knowledge promotes development of clinical thinking of students of medical schools, significantly supplements work with patients, expands possibilities of educational process, promotes its optimization and increases motivation of students to studying of this subject.

Ключевые слова: инновационные технологии; клиническое мышление; ситуационные задачи; студенты высшей медицинской школы.

Keywords: innovative technologies; clinical thinking; situational tasks; students of the higher medical school.

На современном этапе в педагогике высшей школы происходит смещение акцентов с традиционных форм обучения на инновационные образовательные технологии.

Инновационная технология представляет собой процессную систему совместной деятельности обучаемого и преподавателя по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам [1, с. 74].

Применительно к профессиональному обучению в медицинском вузе существует профессионально-ориентированная технология обучения, которая призвана формировать у студента значимость для будущей врачебной деятельности качеств личности, а так же знаний, навыков, умений, обеспечивающих выполнение функциональных обязанностей по предназначению [2, с. 131]. Знания — это теоретическая информация, усвоенная, сохраненная и продолжающая пополняться, необходимая для использования в реальной и практической деятельности по решению конкретных задач.

Практические навыки при обучении в медицинском вузе — это комплекс приобретенных и приобретаемых студентами приемов и способов в работе с пациентами, которые включают мануальное, физикальное и инструментальное обследование, составление плана дальнейших диагностических, лечебных, профилактических мероприятий и их практическое выполнение. Используя практические навыки, мы собираем необходимую информацию о пациенте, его общем состоянии, функционировании различных органов и систем, о клиническом развитии патологического процесса.

Однако, общих теоретических знаний и практических навыков и умений недостаточно для плодотворной деятельности врача. Необходимы еще профессиональные умения, которые помогут специалисту принимать четкое, обоснованное и взвешенное решение осуществлять целенаправленные мероприятия для спасения жизни или восстановления здоровья пациента, для ограничения или предупреждения дальнейшего распространения инфекционных заболеваний среди населения, для оздоровления организма конкретного индивидуума или определенных групп населения, на основе имеющейся информации и полученных ранее знаний. Следовательно, одной из важнейших задач медицинского вуза является развитие у студентов способности самостоятельно мыслить, что в медицине называется клиническим мышлением. Под клиническим мышлением понимается способ

решения диагностических, лечебных, профилактических и иных задач путем выполнения целого комплекса специфических мероприятий.

Клиническое мышление, практические умения и навыки составляют основу профессионального мастерства будущего врача.

На формирование клинического мышления ведущую роль играет работа студентов с пациентами в условиях стационара или поликлинического звена. Практические занятия на кафедре дерматовенерологии проводятся на четвертом курсе в двух семестрах. К этому периоду обучения студенты ВГМА им. Н.Н. Бурденко уже овладели методикой обследования терапевтических и хирургических пациентов. Начиная со второго практического занятия, студенты занимаются курацией дерматологических пациентов под контролем преподавателя. Но, однако, следует отметить, что перед началом курации преподаватель осуществляет показательное обследование пациента, объясняет значимость последовательности действий, рассуждений, обращая внимание на специфику кожных болезней, план обследования, дифференциальную диагностику, практические навыки в процессе обследования.

Одним из методов, который способствует формированию клинического мышления, является ситуационная задача.

Ситуационная задача моделирует клиническую ситуацию и дает возможность показать теоретическую подготовку, практические навыки и умения и продемонстрировать свое клиническое мышление.

На кафедре дерматовенерологии ВГМА им. Н.Н. Бурденко широко используются ситуационные задачи в процессе обучения на практических занятиях и в качестве контроля приобретенных знаний. При разработке ситуационных задач мы учитываем разный уровень подготовки студентов, максимально полные задачи предлагаем для слабо подготовленных, сокращенные и обобщенные — для хорошо подготовленных. Соответствующие изменения вносим в содержание и в количество задач, моделирующих профессиональную деятельность.

Ситуационные задачи имеют особенно важное значение, когда отсутствует возможность работать с «тематическими» пациентами. В какой-то мере это связано с реорганизацией в здравоохранении и сокращением коек круглосуточного пребывания пациентов в стационарах, а так же редкими на сегодня нозологическими формами (туберкулез кожи, сифилис третичный, врожденный и др.). Но особую актуальность приобретает решение ситуационных задач при изучении венерологии. Пациенты, страдающие инфекциями, передающимися преимущественно половым путем, в настоящих условиях получают

обследование и лечение преимущественно амбулаторно. При посещении студентами поликлинического приема, пациенты, зачастую отказываются контактировать с ними (боязнь разглашения тайны, стыдливость и др.), и потому в данных условиях приходится моделировать ситуации теоретически.

На кафедре используются различные формы работы со студентами, проводим индивидуальное решение задач и групповое. В ходе группового решения задач содержание учебной деятельности выступает как средство общения, и при этом создаются благоприятные условия для межличностных отношений, интегрируется опыт участников учебной деятельности, создается творческий потенциал, происходит активизация потенциальных возможностей каждого студента и создаются доверительные отношения между студентами и преподавателем. Групповое решение задач существенно оптимизирует учебный процесс, повышает мотивацию студентов, способствует полному использованию их интеллектуальных и эмоциональных возможностей с формированием профессионального сознания и мышления.

Таким образом, использование ситуационных задач в ходе обучения и контроля полученных знаний, развитие клинического мышления студентов медицинских вузов существенно дополняет работу с пациентами, расширяет возможности учебного процесса, способствует его оптимизации и повышает мотивацию студентов к изучению данного предмета.

Список литературы:

1. Есауленко И.Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие для системы повышения квалификации и дополнительного профессионального образования преподавателей медицинских и фармацевтических вузов / И.Э. Есауленко, А.Н. Пашков, И.Е. Плотникова; Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Воронежская гос. мед. акад. им. Н.Н. Бурденко». Воронеж, 2011. (2-е изд.). — С. 384.
2. Комова С.Ю., Цветикова Л.Н. Реализация педагогических технологий как способ повышения мотивации в обучении взрослых // Инновации в науке: сборник статей по материалам XXVI Международной научно-практической конференции. — 2013. — № 26. — С. 73—77.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ
МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Жмаев Александр Федорович

*канд. мед. наук, ассистент кафедры нормальной анатомии человека
Воронежской государственной медицинской академии
имени Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: vgma2014@mail.ru*

Набродов Георгий Михайлович

*канд. мед. наук, ассистент кафедры мобилизационной подготовки
здравоохранения и медицины катастроф Воронежской
государственной медицинской академии имени Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж*

**PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS
OF FORMATION OF COMPETENCE
OF HEALTH SAVINGS STUDENTS
OF MEDICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

Zhmaev Alexander Fedorovich

*candidate of Science., Assistant, Department of normal anatomy
Voronezh state medical Academy by N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Nabrodov Georgy Mikhailovich

*candidate of Science., Assistant, Department of mobilization training
of health and disaster medicine Voronezh state medical Academy
by N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены некоторые психолого-педагогические аспекты формирования компетентности здоровьесбережения у студентов медицинского вуза на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко.

ABSTRACT

The article discusses some of the psychological and pedagogical aspects of formation of competence of health of students of medical school in Voronezh state medical Academy. N.N. Burdenko.

Ключевые слова: компетентность здоровьесбережения; медицинский вуз.

Keywords: competence of health; medical school.

Обязательными требованиями к образовательным учреждениям в условиях модернизации отечественной системы образования является сохранение и укрепление здоровья обучающихся, внедрение в учебно-воспитательный процесс здоровьесберегающих технологий. Эти требования отражены в новых федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и в Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 декабря 2010 г. № 20106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» [1].

В соответствии с указанными требованиями у обучающихся должна быть сформирована компетентность здоровьесбережения, которая выступает фундаментом для социальной, общекультурной, профессиональной компетентности личности. Этот процесс формирования начинается в условиях общеобразовательной школы, находит свое продолжение в вузе, а само содержание компетентности здоровьесбережения способно совершенствоваться в течение жизни личности и ее профессиональной деятельности.

Формирование компетентности здоровьесбережения занимает особое место в учебно-воспитательном процессе медицинского вуза при подготовке будущих врачей. Поскольку сохранение и укрепление здоровья, создание условий для здорового образа жизни людей является краеугольным камнем профессиональной деятельности врача.

На основе компетентностного и системно-деятельностного подходов, являющихся методологической платформой третьего поколения ФГОС высшего профессионального образования (ВПО) можно выделить ряд основных психолого-педагогических условий необходимых для формирования компетентности здоровьесбережения у будущих врачей в процессе учебно-воспитательной деятельности медицинского вуза.

Во-первых, создание особого здоровьесформирующего образовательного пространства, которое представляет собой комплекс

взаимосвязанных организационных, психолого-педагогических, и научно-исследовательских мероприятий, направленных на формирование ценностно-смысловой, мотивационной и поведенческой готовности к здоровому образу жизни студентов.

Во-вторых, проектирование учебно-воспитательного процесса на основе таких здоровьесберегающих технологий, как медико-гигиенические, физкультурно-оздоровительные, экологические и технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности.

В-третьих, осуществление взаимосвязи ценностно-смыслового, мотивационного и практико-деятельного компонентов компетенции здоровьесбережения в учебной, внеучебной и воспитательной работе со студентами в течение всего периода обучения в медицинском вузе.

В-четвертых, использование активных методов обучения и воспитания в процессе поэтапного формирования компетенции здоровьесбережения в неразрывном единстве с формированием общекультурных и профессиональных компетенций, которые предусмотрены ФГОС ВПО по каждому из направлений подготовки врача.

И, в-пятых, увеличение уровня компетентности здоровьесбережения у научно-педагогических работников медицинских вузов, в том числе посредством прохождения повышения квалификации на курсах по педагогике и психологии «имеющих цель ценностно-смысловую направленность на акмическое личностно-профессиональное развитие преподавателя, формирования и совершенствования у него психолого-педагогической, духовно-нравственной и социокультурной компетентности» [3, с. 98].

В Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко (ВГМА им. Н.Н. Бурденко) в 2010 году разработана и внедрена в учебно-воспитательный процесс «Программа по формированию здорового образа жизни у студентов и сотрудников Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко» [2]. Целью указанной программы явилось: «определение и оптимизация путей и условий для сохранения и улучшения состояния здоровья участников образовательного процесса в академии, на основе развития и внедрения здоровьесберегающих технологий в учебно-методическую, лечебную, научную и воспитательную деятельность образовательного учреждения, с целью формирования здорового образа жизни и профилактики асоциального образа жизни» [2, с. 6]. Реализация программы осуществляется по четырем направлениям формирования компетенции здоровьесбережения и профилактики асоциального образа жизни: 1) диагностико-оздоровительное, 2) социально-профилактическое, 3) образовательное, включающее в себя, как работу со студентами,

так и повышение квалификации научно-педагогических работников академии по вопросам формирования здорового образа жизни.

Результаты предварительного исследования динамики изменений мотивационно-ценностных установок студентов лечебного факультета ВГМА им. Н.Н. Бурденко (120 человек) в условиях реализации «Программы по формированию здорового образа жизни у студентов и сотрудников Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко» показали: 1) большинству студентов на первом курсе обучения (в 2010 г.) оказались свойственны низкий (40,5 %) и средний (36,6 %) уровни сформированности мотивации здорового образа жизни и отсутствие убеждений в необходимости совершенствования компетентности здоровьесбережения в будущей профессиональной деятельности; 2) на четвертом курсе обучения, напротив, количество студентов с высоким уровнем сформированности мотивации здорового образа жизни составляет 30,3 %, со средним — 28,5 % и у 55,6 % студентов выявляются достаточно четко оформленные убеждения о совершенствовании компетентности здоровьесбережения в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, формирования компетентности здоровьесбережения у будущих врачей является на сегодняшний день актуальной проблемой, решение которой находится в пространстве проектирования учебно-воспитательного процесса, гармонично сочетающего в себе реализацию требований, предъявляемых итогами модернизации всей системы высшего профессионального образования с разработкой и внедрением инновационных авторских программ по формированию здорового образа жизни студентов и научно-педагогических работников в образовательную среду конкретного медицинского вуза.

Список литературы:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 28 декабря 2010 г. № 2106 г. Москва «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.rg.ru/2011/02/16/obr-sdorovje-dok.html> (дата обращения 09.03.2014).
2. Программа по формированию здорового образа жизни у студентов и сотрудников Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко / под редакцией доктора медицинских наук, профессора Игоря Эдуардовича Есауленко. Воронеж: ВГМА, 2010. — 32 с.
3. Филозоф А.А. Акмеологические аспекты личностно-профессионального развития преподавателя медицинского вуза // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. — 2014. — № 37-1. — С. 94—98.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Кочкина Наталья Леонидовна

*канд. пед. наук, ВГМА им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: natastar1981@mail.ru*

Киселева Елена Владимировна

*канд. мед. наук, ВГМА им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж*

TEACHER'S SPEECH CULTURE DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF HIGH SCHOOL TEACHERS' QUALIFICATION IMPROVEMENT

Kochkina Natalia

*candidate of pedagogic sciences, assistant
of N.N. Burdenko Voronezh State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Kiselyova Elena

*candidate of medical sciences, assistant
of N.N. Burdenko Voronezh State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Цель — развитие речевой культуры педагога. Метод — создание педагогических условий развития речевой культуры педагога в процессе повышения квалификации. Результат — повышение уровня речевой культуры педагога. На курсах повышения квалификации работников образования возможно систематическое повышение уровня речевой культуры педагога.

ABSTRACT

The aim of the article is the development of teacher's speech culture. The method used is the creation of pedagogic conditions in the process

of qualification improvement. The result achieved is the essential improvement of teachers' speech culture level.

Ключевые слова: речевая культура педагога; педагогические условия.

Keywords: teacher's speech culture; pedagogic conditions.

Результаты опроса преподавателей высшей школы подтвердили предположение о том, что в современных условиях им необходимы профессиональные умения в области речевой культуры. Педагоги признают, что, обладая хорошими знаниями своего предмета, часто не умеют их преподнести на должном уровне. Необходимо педагогическое и психологическое понимание путей превращения сообщаемых сведений в знания, для этого требуется достаточно развитая речь, излагающая положения без терминологических затруднений, но с достаточной образностью и эмоциональностью. Современные учебные программы сложны и требуют от педагога знания языка науки, умения понимать его и объясняться на нем, изучая соответствующую область знания. Возникает много вопросов по содержательной подготовке педагога в этой области.

Возможность систематического повышения уровня речевой культуры педагога предусмотрена курсами повышения квалификации работников образования. На этих курсах важно таким образом организовать процесс обучения, чтобы слушатель был заинтересован в повышении своего уровня педагогической речевой культуры, так как высокий уровень речевой культуры педагога дает возможность реализовать одну из задач образовательной программы, а именно, развитие общей культуры личности. В соответствии с этим от педагога, осуществляющего процесс развития речевой культуры преподавателей, требуется: владение речевой культурой педагога на высоком уровне, умение подбирать наиболее интересные методы проведения занятий, умение организовывать самостоятельную работу слушателей, способность устанавливать и поддерживать в группе положительный эмоциональный характер занятий, владение средствами новых информационных технологий, умение интегрировать знания из различных областей для решения проблематики выбранных вопросов.

Эффективное взаимодействие между субъектами данного учебного процесса достигается благодаря актуализации проблем речевого общения в педагогической практике, особенностям построения аудиторных занятий. Возможность управления педагогическим

процессом реализуется через нейтрализацию негативных факторов и создание позитивных педагогических условий, в которых разворачивается педагогический процесс. Педагогические условия, способствующие более эффективному развитию речевой культуры педагога: высокий уровень речевой и педагогической культуры преподавателя, осуществляющего процесс подготовки слушателей; учет индивидуального уровня сформированности речевой культуры слушателей; субъект-субъектные отношения между педагогом и слушателями; реализация комплексной программы овладения педагогической речевой культурой, включающая в себя индивидуальные и групповые формы и методы организации образовательного процесса, направленные на развитие речевой культуры у слушателей; создание позитивной речевой среды; включение слушателей в познавательную, культурную, творческую деятельность, в процессе которой происходит овладение умениями и навыками речевой культуры педагога; диагностика уровня сформированности речевой культуры слушателей.

Первое занятие занимает важное место, так как оно помогает не только установить доброжелательные взаимоотношения между преподавателем и слушателями, но и прийти к пониманию необходимости владения педагогом речевой культурой на высоком уровне. Это осознание стимулирует слушателей в дальнейшем. Лекционный материал содержит теоретические основы речевой культуры педагога. Основные моменты содержания лекции отображаются в действиях педагога-лектора. Освещаются следующие вопросы: Педагогические и психологические качества педагога. Эффект первого впечатления. Требования к речи педагога. Основные ориентиры педагогических речей: тема, цель выступления, план выступления, аудитория, виды выступлений. Подготовка выступлений. Логика выступлений. Схема речей: лектор-цель-средства передачи-кодирование-сигнал-слушатель-прием-декодирование-результат. Средства передачи информации — вербальные, невербальные; кодирование - знаки, выражающие условные обозначения содержания слова или его значения во время выступления; сигнал — запись, рисунок и т. д.; прием - получение информации с помощью органов чувств; декодирование - прием сигналов с помощью индивидуальной интерпретации. Интерпретация сигналов через время, место, где будет проводиться выступление, психологический комфорт. Структура изложения. Восприятие речи: динамика, активность, фазы усилий и утомления. Стратегия поведения педагога во время контакта с аудиторией. Неожиданности во время выступления: смех, потеря

внимания аудитории, требования повторов, дополнительные вопросы. Избыточность информации. Атмосфера интереса, доверия, одобрения, творческой обстановки. Аппеляция к положительным эмоциям через создание ситуации успеха. Правила искусства нравиться. Организационно-материальные условия выступления.

Практические занятия разработаны с учетом направлений развития речевой культуры педагога: риторического, психологического и педагогического [1, с. 102]. Риторическое направление предусматривает задания на: развитие дикции, развитие навыков говорения, развитие лингвокультурологического аппарата, развитие речевой выразительности, развитие звукового восприятия речи, развитие слухового внимания, развитие умения следовать правилам поведения в дискуссии. Педагогическое направление предусматривает задания на: развитие слухового внимания, развитие навыков чтения научной литературы, передачу информации в соответствии с заданным алгоритмом. Психологическое направление предусматривает задания на: установление позитивного контакта и выбор способов обращения с аудиторией, формирование умения снимать эмоциональное напряжение перед выступлением, установление комфортного дистанционного пространства, развитие звукового восприятия речи.

К комплексным заданиям относятся мини-лекции, выступления с заранее заданной тематикой, предполагающие глубокий групповой анализ ораторского мастерства педагогов. Например, упражнения: на развитие качеств голоса и релаксацию речевого аппарата, по воздействию на рациональную/эмоциональную и волевою сферы учащихся, на стимуляцию мышления и воображения, на создание потребности в поисковой деятельности. Слушатели представляют свои мини-лекции, внушая аудитории: трепет, восхищение, восторг, ужас, готовность смеяться. Строят ответы на вопросы в виде рассуждения о смысле жизни, сплетен, отчета, прогноза погоды, рекламы. Подбирают имидж для сообщения темы: диктора, посла, политика, воспитателя детского сада, соседки. В результате, в группах слушатели значительно более внимательно относятся друг к другу, развивается чувство уважения и самоуважения, изменяется психологический климат в группе, появляется чувство заинтересованности в коллективе, способность к более доверительному общению. Такие несложные задания не только повышают уровень речевой культуры педагога, но и объединяют учебный коллектив, развивают интерес к предмету, повышают качество обучения, способствуют более комфортному общению преподавателя со слушателями.

Практическим подтверждением повышения уровня речевой культуры преподавателей является итоговое выступление: представление программы-презентации одного из своих занятий. Здесь демонстрируются следующие умения: закрепление навыков по использованию языковых ресурсов в педагогической речи; развитие умения слушать; усвоение знаний языковых средств организации связного текста, его построения и развития; умение говорить по существу, аргументированно и убежденно излагать свои мысли, спорить, дискутировать, вести диалог с различными категориями собеседников; практическое усвоение теоретических сведений по риторике в педагогической деятельности; овладение мастерством устного выступления педагога, культурой индивидуального и коллективного общения, выполнение правил речевого этикета в процессе публичной речи; выработка собственного педагогического стиля. Развитие речевой культуры педагога — это длительный процесс, настойчивая и кропотливая работа, которая должна вестись на всем протяжении профессиональной деятельности педагога.

Список литературы:

1. Кочкина Н.Л. Формирование речевой культуры педагога в процессе получения вузовского образования // Вестник Воронежского института МВД России. — 2007. — № 4. — 115 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕМИНАРА-ДИСКУССИИ ПО БИОЭТИКЕ

Маркова Светлана Васильевна

*канд. ист. наук, доцент Воронежской государственной медицинской
академии им. Н.Н. Бурденко,*

РФ, г. Воронеж

E-mail: philosophy@vsmadurdenko.ru

DESCUSSION SEMINAR ON BIOETHICS

Svetlana Markova

*candidate of historic sciences, associate professor
of N.N. Burdenko Voronezh State, Medical Academy,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается методика организации и проведения семинара-дискуссии в высшей медицинской школе.

ABSTRACT

The article contains various methods of organizing and leading a discussion seminar at the high medical school.

Ключевые слова: биоэтика; семинар-дискуссия.

Keywords: discussion seminar; bioethics.

Биоэтика входит в обязательный курс обучения для высшей медицинской школы. Биоэтика — это наука, анализирующая действия человека в биологии и медицине в свете общечеловеческих нравственных ценностей и принципов современного мира. Главный объект изучения биоэтики в медицинском вузе — моральные аспекты взаимодействия медика и пациента, медицины и общества. В отличие от традиционной медицинской этики Гиппократа с категорическими требованиями, биоэтика рассматривается как современная медицинская этика, область познания и особый социальный институт [2].

В связи с тем, что лекционный курс по биоэтике значительно сокращен, большая часть времени отводится на самостоятельную подготовку студента к семинарскому занятию. Биоэтика открыта и дискуссионна, поэтому проведение семинарского занятия по биоэтике предполагает обсуждение проблемных ситуаций и альтернативных решений, когда простой ответ на вопрос невозможен [1]. Среди разделов курса биоэтики с наибольшим количеством сложных вопросов, по которым в современном мире нет однозначного вывода, относятся «Искусственный аборт и новые репродуктивные технологии», «Моральные проблемы контрацепции и стерилизации», «Смерть и умирание», «Моральные проблемы трансплантологии», «Этические проблемы психиатрии» [2]. Для развертывания продуктивной дискуссии необходимым условием являются личные знания, которые приобретаются студентами на лекциях и при самостоятельной работе. Решая спорные вопросы, обсуждая их и доказывая, студенты лучше запоминают материал — этот дидактический прием широко известен как один из методов проблемного обучения. Здесь основания для дискуссии создаются реальной жизнью, включенностью студентов в многосубъектные общественные процессы, в злободневное столкновение идеологий, ситуации неподдельной спорности.

Рассмотрим один из вариантов проведения семинара-дискуссии по разделу «Искусственный аборт и новые репродуктивные

технологии». Путь развития западной культуры проходит не через ограничение репродуктивного выбора, напротив, через его расширение. Репродуктивные права входят в число основополагающих прав, особенно для женщин. При всех возможностях контрацепции права женщины предполагают доступность безопасного и легального искусственного аборта. После краткого вступительного слова преподаватель определяет понятия, для однозначного семантического понимания студентами терминов. Для этого с помощью вопросов и ответов уточняется понятийный аппарат, рабочие определения изучаемой темы. Затем студенты слушают доклад — сообщение по истории абортов и делятся на две группы защитников и противников абортов. Дискуссия начинается с заявления позиций «за» и «против». Все участники общения имеют одинаковое право высказываться с защитой взглядов в состязательной форме. Преподаватель задает проблемные, уточняющие или наводящие вопросы, логически подводя участников к обоснованным ответам, он эксперт ответственный за сравнительный анализ аргументов и контраргументов, определяет их достоверность. Одновременно преподаватель выступает в роли «provocator» приводит неожиданные примеры, что инициирует общую дискуссию. Каждый выступающий начинает свою речь с нескольких слов о достоинствах и положительных моментах выступления своего предшественника и оппонента. Хотя дискуссия — активная форма учебной работы, но спор происходит настоящий, поскольку тема дискуссии — принесенная в аудиторию часть реальной жизни, наполненной спорами, столкновениями разных «правд». Возникающая дискуссия, как правило, настолько непримирима, что ее участники не соглашаются между собой даже в терминологии спора. Защитники абортов рассматривают вопрос в более широкой трактовке прав человека, репродуктивном здоровье и репродуктивном выборе. Аборт трактуется как одно из важнейших прав человека, как право женщины распоряжаться собой и своим телом, и не быть матерью, если она этого не хочет. Группа студентов противников абортов выдвигает аргумент защиты жизни, право на жизнь: право эмбрионов не быть убитыми, как и другие человеческие существа.

В результате обсуждения неизбежно кристаллизуется сущность проблемы — моральный статус эмбриона. Эмбрион обладает особым онтологическим статусом «потенциального человека». Преподаватель задает студентам проблемный вопрос, не высказывая своей точки зрения: «На какой стадии своего развития эмбрион становится носителем человеческого достоинства?». Сегодня существует

значительное число разнообразных политических, философских, религиозных, психологических концепций и подходов относительно морального статуса эмбриона. Они известны студентам и посредством наводящих, направляющих вопросов преподавателя группа защитников и противников абортот пытается найти наиболее аргументированный ответ. Тем более, что любые действия относительно эмбриона, в том числе и медицинских работников, имеют и подлежат моральным оценкам.

В результате обсуждения студенты выделяют основные моральные позиции по проблеме искусственного аборта: либеральная, умеренная, консервативная, ультраконсервативная. Сторонники либеральной позиции признают права женщины, отрицают личностный статус эмбриона на ранних сроках, эмбрион не признается человеческой личностью, на него не распространяется безусловное право на жизнь. При уточняющем вопросе, о моральном праве медицинского работника на производство искусственного аборта в странах с либеральным законодательством, студенты дают положительный ответ. Консервативная и ультраконсервативная позиции находят сторонников в группе студентов противников абортов — аборт не имеет никакого морального оправдания. Аборт — это прямое легализованное убийство, эмбрион личность с момента зачатия и имеет безусловное право на жизнь. В числе аргументов студенты называют также риск для женщины, отсутствие обезболивания для плода. «Провокационный вопрос» на этом этапе дискуссии — роль медицинского работника с точки зрения консервативной и либеральной позиции. В этой связи преподаватель может зачитать отрывки Российского законодательства как одного из самых либеральных законодательств об аборте. Статья 36 Основ законодательства РФ об охране здоровья граждан разрешает аборт по просьбе — в срок до 12 недель беременности, аборт по социальным показаниям в срок до 22 недель, по медицинским показаниям — независимо от срока беременности. И отрывки из трудов авторов, наиболее чтимых в христианстве: «Умышленно погубившая зачатый во утробе плод подлежит осуждению смертоубийства... Дающие врачество для извержения зачатого в утробе суть убийцы, равно и приемлющие детоубийственные отравы» Василий Великий (IV век). Либеральная и консервативная позиции являются определяющими по отношению к искусственным абортот в современном мире, где происходит столкновение взаимоисключающих прав и свобод.

На завершающем этапе дискуссии, на стадии консолидации происходит попытка выработать определенные компромиссные

мнения. Преподаватель анализирует и оценивает проведенную дискуссию, подводит итоги, результаты. Обязательное выставление оценок студентам на семинаре является одним из приемов стимулирования более глубокого изучения рекомендуемой литературы и учебного материала.

Фронтальный опрос при семинаре не всегда эффективен: не все студенты могут самостоятельно оперировать новыми понятиями, определениями, новым языком дисциплины. При организации дискуссии в учебном процессе обычно решаются сразу несколько учебных целей, как чисто познавательных, так и коммуникативных.

Список литературы:

1. Есауленко И.Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие для системы повышения квалификации и дополнительного профессионального образования преподавателей медицинских и фармацевтических вузов / И.Э. Есауленко, А.Н. Пашков, И.Е. Плотникова; Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Воронежская гос. мед. акад. им. Н.Н. Бурденко». Воронеж, 2011.(2-е изд.) — 384 с.
2. Введение в биоэтику / Под ред. Б.Г. Юдина. М.: Прогресс- Традиция, 1998. — 384 с.

К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Маснева Ирина Ефимовна

*старший преподаватель Воронежской государственной медицинской
академии им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: irinmsn@yandex.ru*

Скокова Нина Николаевна

*старший преподаватель Воронежской государственной медицинской
академии им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: NNS280@mail.ru*

Зубенко Ирина Владимировна

*старший преподаватель Воронежской государственной медицинской
академии им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: ira.zubenko@mail.ru*

TOWARDS SCIENTIFIC ACTIVITY OF STUDENTS

Irina Masneva

*senior teacher of N.N. Burdenko Voronezh State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Nina Skokova

*senior teacher of N.N. Burdenko Voronezh State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Irina Zubenko

*senior teacher of N.N. Burdenko Voronezh State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследовательской деятельности студентов. Авторы анализируют формы и методы исследовательской работы

как основу формирования исследовательского опыта и ключевых образовательных компетенций.

ABSTRACT

The article is devoted to the scientific activity of students. The authors analyze forms and methods of research activity as a basis for the formation of research experience and key educational competences.

Ключевые слова: студенты, исследовательская деятельность; ключевые образовательные компетенции.

Keywords: students, research activity; key educational competences.

Модернизация высшего образования в настоящее время направлена на увеличение активных методов обучения и вовлечение студентов в научно-исследовательскую, творческую деятельность. Цель учебного процесса, отмечает И.Е. Плотникова, заключается не только в передаче знаний и умений от преподавателя к студенту, но и во всемерном развитии у студентов способности к постоянному непрерывному самообразованию, стремлению к пополнению и обновлению знаний, к творческому использованию их на практике, в сферах будущей профессиональной деятельности [1, с. 222—223]. Переход учебных заведений от учебно-образовательного к научно-образовательному процессу — явная тенденция современности.

Исследовательская работа студентов включает в себя следующие элементы: 1. обучение студентов основам исследовательского труда; 2. выполнение научных исследований под руководством преподавателей.

Формы и методы привлечения студентов к научному творчеству можно разделить на: 1. учебно-исследовательскую работу, включенную в учебный процесс и проводимую в учебное время в соответствии с рабочими программами и учебными планами (различного вида учебные занятия с элементами научных исследований, учебно-исследовательская работа студентов); 2. научно-исследовательскую работу, предусматривающую целостную систему поиска, исследования и анализа определенной информации, обработки результатов и подготовки выводов.

Знания, полученные в результате исследования, являются следствием познавательной деятельности, направленной на выдвижение, формирование, объяснение закономерностей, фактов, процессов. Следовательно, это неотъемлемая часть обучения. Исследовательские умения заключаются в способности осознанно совершать действия по поиску, отбору, переработке, анализу, созданию, проектированию

и подготовке результатов познавательной деятельности, направленной на выявление объективных закономерностей обучения, воспитания и развития.

При обучении, в частности, латинскому языку на первом курсе медицинского вуза общепринятыми считаются следующие формы исследовательской работы: написание рефератов; подготовка докладов; участие в заседаниях СНО, научно-практических конференциях с последующей публикацией исследуемого материала; участие в предметных олимпиадах.

Написание рефератов и подготовка докладов — **типичные и традиционные формы исследовательской деятельности студентов. Они способствуют** расширению кругозора, повышению уровня знаний и эрудиции, активному включению в процесс самосовершенствования и самопознания, формированию навыков публичного выступления перед аудиторией. Таким образом, данная исследовательская деятельность развивает творческий потенциал личности. Преподаватель при этом выполняет роль организатора и консультанта исследовательской познавательной деятельности студента, он готов к обсуждению любых вопросов, связанных с соответствующей тематикой, что требует от него большой подготовительной работы. Субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента, по мнению Н.Л. Кочкиной, определяет положение студента в образовательном процессе как активного субъекта деятельности, что позволяет ему более свободно высказывать и отстаивать свою точку зрения, приводить собственные аргументы и доводы, вступать в дискуссии. Все это способствует более успешному формированию его речевой культуры [3, с. 16].

Начиная с 2008 года студенты ВГМА принимают активное и успешное участие в Международной интернет-олимпиаде по латинскому языку, проводимой на базе Ульяновского государственного университета. Организатор этой олимпиады Л.М. Тихонова отмечает, что олимпиада для студента — источник совершенствования профессионального языка и культурного кругозора, возможности для творческого формирования умения работать и творить самостоятельно, это единство обучения и творчества, показатель успехов студентов и их компетентности, положительные эмоции. Олимпиада для преподавателя — это демонстрация его компетентности и педагогического мастерства, обмен опытом работы. Успех в олимпиаде является серьезным подтверждением способностей, открытием имен многих талантливых студентов. Интернет-олимпиада снимает пространственно-временное ограничение в работе

с различными источниками информации и определяет новый, открытый тип образования. Она играет важную роль в становлении личности, повышает ее интеллектуальный, творческий потенциал, развивает аналитическое мышление, самостоятельность в приобретении знаний и принятии решений [4, с. 250].

В процессе исследовательской деятельности студентов формируются ключевые образовательные компетенции. По мнению Д.А. Иванова, ключевые компетенции — это «наиболее общие (универсальные) способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества» [2, с. 8].

Элементарными ключевыми компетенциями являются:

- информационная (получение информации из словарей, справочников, энциклопедий, интернет-ресурсов и т. д.);
- коммуникативная (отбор и использование выразительных средств языка, графического набора презентации, включающего видео- и аудиоряд);
- кооперативная (сотрудничество в процессе группового исследования и общения);
- проблемная (решение проблем, возникающих в процессе общения, выработка единого мнения и выводов).

В заключении отметим, исследовательская работа студентов является базой для выявления, отбора и самоутверждения в научно-профессиональном становлении студентов. Это значительно повышает рейтинг студенческой науки в вузе. Современная социально-экономическая реальность требует все более тесного слияния науки и образования, что повышает требования к умениям специалиста оперативно и самостоятельно решать возникающие в профессиональной деятельности теоретические и практические проблемы и приводит к необходимости представления учебного процесса в вузе как синтеза обучения, воспитания и научно-исследовательской деятельности.

Список литературы:

1. Есауленко И.Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе / И.Е. Есауленко, А.Н. Пашков, И.Е. Плотникова. Воронеж: Издательство ВГМА им. Н.Н. Бурденко, 2011. — 384 с.
2. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов. М.: Чистые пруды, 2007. — 32 с.

3. Кочкина Н.Л. Формирование речевой культуры будущего педагога в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Н.Л. Кочкина ; Воронежский госуниверситет. Воронеж, 2008. — 24 с.
4. Тихонова Л.М. Интернет-олимпиада — инновационная образовательная технология / Л.М. Тихонова. // *Anatomicum Latinicumque 2011*: сб. науч. тр. препод. и студ. мед. и фармвузов России, Белоруссии и Украины. Ульяновск: УлГУ, 2011. — 340 с.

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ничагина Анна Владимировна

*канд. пед. наук, доцент института менеджмента и информационных технологий (филиал) Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (ИМИТ СПбГПУ),
РФ, г. Череповец
E-mail: anna.stolyarova.1978@mail.ru*

THE ROLE OF PROJECT ACTIVITIES FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Nitshagina Anna

*candidate of pedagogic sciences, associate professor
of the Institute of Management and Information Technologies
(the branch of Saint-Petersburg Polytechnic University),
Russia, Cherepovets*

АННОТАЦИЯ

Статья раскрывает проблему исследования роли проектной деятельности в развитии профессиональных и личностных качеств студентов вуза. В работе дается ответ на вопросы: Что такое проектные приемы обучения? Каковы условия развития рефлексивных умений? Как подготовить первокурсника к проектной деятельности? и др.

ABSTRACT

The article reveals the role of project activities in the development of professional and personal qualities of high school students. The following questions are discussed: what does project technique of education mean?

What conditions are necessary for the development of reflexive abilities? How can first-year students be prepared for taking part in project activities? and etc.

Ключевые слова: метод проектов; проектная деятельность; рефлексия.

Keywords: project technique; project activities; reflection.

В настоящее время в практике обучения студентов различным дисциплинам широко используется метод проектов, который предполагает опору на творчество обучающихся, приобщение их к исследовательской деятельности, организацию обучения в сотрудничестве. Групповая работа над проектами позволяет учиться навыкам совместного труда в коллективе, аргументировать свой выбор, то есть проявить свое «я», оценить себя как личность и проанализировать свои действия глазами других [3]. Следовательно, одной из основных задач проектной деятельности является развитие у студентов рефлексивных умений.

В общем понимании рефлексия — это самонаблюдение, самопознание. Проектную деятельность определяют как поисковую и исследовательскую деятельность, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но и организацию процесса достижения этого результата [1].

Процесс развития рефлексии, в ходе проектной деятельности, происходит в соответствии с тремя видами: 1) элементарная рефлексия — это анализ знаний и поступков; 2) научная рефлексия — это критика и анализ теоретического знания; 3) философская рефлексия — это осознание и осмысление бытия и мышления, человеческой культуры в целом [2].

Так на начальном этапе проектирования осуществляется элементарная рефлексия, где речь идет о необходимости постановки вопросов типа: «Что я делаю? Как я это делаю? Почему (зачем) я это делаю?». Далее идет научная рефлексия, которая предполагает понимание о том, как можно и нужно работать с теоретическим знанием, осуществлять его всесторонний анализ. И наконец, этапу обобщения, осознания и осмысления деятельности соответствует философская рефлексия.

На наш взгляд, процедура развития рефлексивных умений у студентов может выглядеть так: осознание затруднений собственной проектной деятельности; осмысление мотивов, целей и своего

причастия к проектированию; анализ и оценка своих действий в ходе осуществления деятельности; поиск новых образцов, норм и правил проектной деятельности.

Исследование роли проектной деятельности в процессе обучения студентов вуза явилось основанием для внедрения в курс «Программа личностного и профессионального развития» раздела «Основы социального проектирования» (20 часов). Изучение данного раздела направлено на создание положительной мотивации, на побуждение первокурсников к рефлексии, к собственным размышлениям и поискам в проектной деятельности. Знания теоретических основ проектирования способствует возникновению у обучающихся исследовательского интереса к профессиональной деятельности.

В ходе обучения (сентябрь-ноябрь 2013 г.) приняли участие студенты первого курса ИМИТ СПбГПУ (080200.62 «Менеджмент»). Целью занятий является обеспечение первокурсников научной информацией в области социального проектирования, а так же создание условий для формирования волевой саморегуляции, личностного и профессионального развития.

Далее представим тематическое содержание занятий.

Раздел 1. Теория проектной деятельности.

Тема 1.1. Понятие и значение проектирования (2 ч.). Сущность понятий «проблема», «проект», «проектирование». Блок-схема проектирования. Типология проектов.

Тема 1.2. Основы проектной деятельности (2 ч.). Задачи, принципы и функции проектной деятельности.

Раздел 2. Технология проектной деятельности.

Тема 2.1. Предварительный этап (4 ч.). Изучение общественного мнения. Формулировка проблемы, целей и задач проекта. Составление плана работы и графика. Определение ресурсов и источников их получения. Составление бюджета.

Тема 2.2. Текущий этап (2 ч.). Разработка системы оценки проекта. Составление деловых предложений. Проведение переговоров. Получение ресурсов.

Тема 2.3. Итоговый этап (2 ч.). Проведение плановых мероприятий. Контроль и оценка выполнения плана. Корректировка реализации проекта. Анализ результатов работы.

Раздел 3. Реализация проектной деятельности.

Тема 3.1. Алгоритм реализации проекта (4 ч.). Выявление проблемы. Обоснование актуальности, постановка целей и задач проекта. Определение механизмов реализации, планирование деятельности. Исследование ресурсов. Описание ожидаемых резуль-

татов, определение критериев эффективности и показателей результативности. Реализация проекта. Итоги работы над проектом.

Тема 3.2. Публичная защита проекта (4 ч.). Выявление у студентов уровня готовности к проектной деятельности.

К основным формам деятельности на занятиях относятся: поисковая деятельность, выдвижение и проверка гипотез, генерация идей, дискуссионная деятельность, а также самостоятельная деятельность по решению проблемы. Работа по социальному проектированию осуществлялась в четырех проектных группах:

1. ИМИТ-АБИТУРА. Тема проекта: «Газета для абитуриентов». Цель: привлечь абитуриентов к ИМИТ СПбГПУ.

2. ИМИТ-ИНФО. Тема проекта: «Досуг студента». Цель: привлечь студентов к посещению культурных мероприятий нашего города.

3. ИМИТ-CLUB. Тема проекта: «23/8 или 8/23». Цель: сформировать корпоративную культуру студентов ИМИТ (на примере проведения праздников 8 Марта и 23 февраля)

4. ИМИТ-ЗАБОТА. Тема проекта: «Помощь детям-сиротам». Цель: привлечь внимание общественности к проблемам детей-сирот (на примере мероприятия «Чудо-ёлочка»).

Публичная защита проектов планируется на второй семестр (май 2014 г.). Выявление у студентов уровня готовности к проектной деятельности осуществится по следующим характеристикам:

1. высокий уровень — проект составлен в соответствии с требованиями, полностью реализован на практике, защита прошла в творческой форме.

2. средний уровень — проект составлен в соответствии с требованиями, на практике реализован частично, защита прошла с комментариями при использовании мультимедийного оборудования.

3. уровень ниже среднего — есть ошибки в составлении проекта, на практике реализован частично, защита прошла без электронной презентации.

4. низкий уровень — проект составлен частично, на практике не реализован.

Результатами изучения данного раздела прогнозируется:

1. использование первокурсниками знаний о проектной деятельности и соответствующих умений в процессе их дальнейшего обучения в вузе;

2. развитие профессиональных качеств, например, организационно-коммуникативных (организованность, общительность, наблюдательность, распределение внимания и др.) и исследовательско-

диагностических (диагностическая эрудиция, диагностическое мышление, предвидение, прогнозирование, рефлексия и др.);

3. становление личностных качеств, таких как инициативность, выдержка и самообладание, способность владеть своим настроением, самооценка и др.

На основе результатов использования проектной деятельности в обучении студентов вуза, можно говорить, с одной стороны о развитии у обучающихся профессиональных и личностных качеств, с другой — о развитии у преподавателя способности к самосовершенствованию и самообразованию.

Список литературы:

1. Абашеева Л.Н. Проектная деятельность как средство творческого саморазвития личности учащихся // Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: Материалы 3-й Международной НПК. Ч. 4. Тамбов: Першина, 2005. — С. 10—12.
2. Коржуев А.В., Попков В.А., Рязанова Е.Л. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А.В. Коржуев, В.А. Попков, Е.Л. Рязанова // Педагогика. — 2002. — № 1. — С. 18—22.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под. Ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2000. — 237 с.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФГОС-3
И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ
АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ**

Чередников Евгений Федорович

*д-р мед. наук, профессор, зав. кафедрой факультетской хирургии,
Воронежской государственной медицинской
академии им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж*

Полубкова Галина Владимировна

*канд. мед. наук, доцент кафедры факультетской хирургии
Воронежской государственной медицинской
академии им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: polubkova.g@yandex.ru*

Плотникова Ирина Егоровна

*канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики
и психологии Воронежская государственная
медицинская академия им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж*

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS
OF EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION
AND MANAGEMENT ACCORDING TO FSES-3
AND POSSIBLE SOLUTIONS DUE TO THE RESULTS
OF A STUDENT SURVEY**

Evgeny Cherednikov

*doctor of Medical Science, professor, Head of the Chair of Departmental
Surgery, Voronezh N.N. Burdenko State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Galina Polubkova

*candidate of Medical Science, associate professor of the Chair of
Departmental Surgery, Voronezh N.N. Burdenko State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Irina Plotnikova

*candidate of pedagogic sciences, associate professor, Head of the Chair
of Pedagogy and Psychology, Voronezh N.N. Burdenko State
Medical Academy,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы по организации учебного процесса в соответствии с ФГОС-3 при изучении хирургических болезней на примере кафедры факультетской хирургии Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко (ВГМА им. Н.Н. Бурденко).

ABSTRACT

In the article there are considered some aspects of the question dealing with educational process organization and management according to FSES-3 when studying surgical pathology as exemplified by the chair of Departmental Surgery of Voronezh N.N. Burdenko State Medical Academy.

Ключевые слова: ФГОС-3; дисциплина хирургические болезни.
Keywords: FSES-3; subject “Surgical Pathology”.

Модернизация системы высшего образования направлена на повышение качества образования. Одним из показателей обеспе-

чения качества подготовки специалистов в вузе является степень удовлетворенности студентов различными аспектами организации учебно-воспитательного процесса, которую можно определить на основе изучения мнения студентов. В связи с переходом на новый ФГОС-3 возникли проблемы по организации учебного процесса в медицинском вузе, в том числе и по дисциплине хирургические болезни.

Для решения возникших проблем по организации учебного процесса в соответствии с ФГОС-3 при изучении хирургических болезней на кафедре факультетской хирургии совместно с кафедрой педагогики и психологии ВГМА им. Н.Н. Бурденко была разработана анкета, в основу которой была положен опросник «Оценка студентом работы кружка по специальности» [1, с. 114].

Целью анкетирования являлось выявление мнения студентов о качестве преподавания хирургических болезней в рамках ФГОС-3.

Участниками анкетирования выступили студенты 3 курса стоматологического факультета ВГМА им. Н.Н. Бурденко в количестве 145 человек. Анкетирование проводилось анонимно после сдачи студентами экзамена по хирургическим болезням.

В результате анализа результатов анкетирования мы получили следующие данные. Все 145 студентов, явившихся на экзамен по хирургическим болезням, экзамен сдали. Удовлетворены полученной оценкой 86 % студентов, не довольны — 10,5 %, «все равно какая оценка» — 3,5 % анкетированных. Оценить мотивацию к изучению хирургических болезней студентами-стоматологами позволил вопрос: «Нужны ли стоматологу знания по общей и факультетской хирургии?». 73,6 % студентов ответили, что эти знания нужны, так как понадобятся в жизни, 25 % — знания нужны для общего развития и только 1,4 % ответили, что знание хирургических болезней стоматологу не нужны. В плане усвоения дисциплины 64 % студентов воспринимали материал по общей и факультетской хирургии легко, у 34,5 % студентов обучение проходило трудно, у 1,4 % — очень трудно. Методику преподавания дисциплины на хирургических кафедрах студенты оценили следующим образом (по пятибалльной системе): на 5 баллов — 77,6 %, на 4 балла — 19 % и на 3 балла — 3,4 % студентов. Из положительных моментов обучения на хирургических кафедрах студенты отметили следующие аспекты: 1) хорошую методику преподавания и изложение важных и нужных тем отметили 23 % обучающихся, 2) освоение нужных практических навыков — 22 %, 3) хорошее отношение к студентам — 17 %, 4) общение на занятиях с пациентами — 9 %, 5) доступность

объяснений материала — 6 %, 6) понравились преподаватели 3 % студентам, 7) понравилось все 12 % анкетиремым и не ответили на вопрос — 8 %.

Из отрицательных моментов обучения на хирургических кафедрах студенты указали следующие: 1) мало практики и редкое посещение операций отметили 7 % студентов, 2) занятия 1 раз в неделю — 5,5 %, 3) позднее начало занятий (3-я пара) — 3 %, 4) сложный материал — 2 %, 5) далекое от академии расположение кафедры — 2 %, 6) не понравилась методика оценки занятий 1,7 % студентам, 7) недостаточное количество наглядных материалов — 1,4 %, 8) не понравилась методика преподавания 1 %, 9) отсутствие педагогического образования у преподавателя 0,7 % и не отметили наличия отрицательных моментов в преподавании 74 % студентов. На вопрос анкеты «Как можно улучшить процесс обучения по общей и факультетской хирургии?» студенты ответили так: 1) больше практических занятий — 25 %, 2) ввести цикловую систему обучения — 9,5 %, 3) чаще посещать операции 8,5 %, 4) увеличить количество наглядных пособий — 7,5 %, 5) более доступно объяснять материал — 3,5 %, 6) чаще поощрять студентов и ввести автоматическую сдачу экзамена для студентов, успевающих на «отлично» — 1 %, 7) дать педагогическое образование преподавателю — 1 % и не дали рекомендаций по улучшению преподавания, т. к. их все устраивает, 44 % студентов. В плане усвоения практических навыков на кафедре факультетской хирургии 62 % студентов усваивали навыки легко, 36 % студентам навыки давались с трудом и 2 % это было сделать крайне сложно. Подготовка к экзамену по хирургическим болезням не вызвала значительных трудностей у 83 % анкетиремых, у 17 % студентов возникли трудности связанные с большим объемом материала и недостатком времени на подготовку.

Опираясь на данные анкетирования студентов 3 курса стоматологического факультета, обучающихся по ФГОС-3, можно сделать ряд выводов и наметить мероприятия, которые помогут улучшить качество образовательного процесса при преподавании хирургических болезней:

1. Большинство студентов стоматологического факультета (98,6 %) имеют познавательные и социальные мотивации к изучению хирургических болезней.

2. Более чем у трети студентов (36 %) возникли трудности с усвоением материала при изучении хирургических болезней. Скорее всего, это связано с несколькими причинами. Во-первых, при прежней

системе обучения изучение хирургических дисциплин проходило последовательно, что позволяло студентам на факультетскую хирургию приходить после изучения общей хирургии, т. е. уже «подкованными» в хирургическом плане. В настоящее время преподавание общей и факультетских хирургий идет параллельно, в результате на кафедре факультетской хирургии студенты приходят без «хирургической базы», что затрудняет процесс самостоятельной работы обучающихся и адаптацию их в клинической больнице. Во-вторых, при старой системе обучения студенты 3 курса стоматологического факультета обучались по цикловой системе (например, ежедневно на протяжении 2,5 недель изучали факультетскую хирургию). Такая система позволяла регулярно повторять и контролировать пройденный материал, а студентам постоянно и ежедневно «быть в теме». По новому ФГОС-3 студенты приходят на общую и факультетскую хирургию один раз в неделю, что при их загруженности резко снижает качество не только самостоятельной внеаудиторной работы, но и качество аудиторных занятий. В-третьих, в этом учебном году на занятия по факультетской хирургии студенты приходили на третьей паре (в 14 часов). К этому времени хирургическая работа в хирургических отделениях (операции и перевязки) завершалась, что не позволяло в полной мере применять технологию контекстного обучения. Кроме того, усваивать на третьих часах большой объем нового материала было для студентов достаточно сложно.

3. Студенты достаточно высоко оценили методику преподавания хирургических болезней на кафедрах, отметив при этом ряд недостатков, исправив которые можно улучшить обучение.

Таким образом, мы считаем, что для повышения качества образовательного процесса при преподавании хирургических болезней необходимо: 1) введение цикловой системы обучения хирургическим болезням (в идеальном варианте последовательное прохождение циклов — общая хирургия, затем факультетская), 2) сделать акцент на обучении именно практическим навыкам, 3) активнее использовать педагогическую технологию контекстного обучения, 4) увеличить количество наглядных пособий, в том числе с использованием мультимедийных возможностей кафедр, 5) активизировать деятельность преподавателей по самоусовершенствованию в области методики преподавания в медицинском вузе, 6) провести работу по совершенствованию системы поощрения студентов за успехи в освоении учебного материала.

Список литературы:

1. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие для системы повышения квалификации и дополнительного профессионального образования преподавателей медицинских и фармацевтических вузов / И.Э. Есауленко, А.Н. Пашков, И.Е. Плотнокова; Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Воронежская гос. мед. акад. им. Н.Н. Бурденко». Воронеж, 2011. (2-е изд.) — 384 с.

УЧЕБНАЯ ИСТОРИЯ БОЛЕЗНИ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДИАТРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Птицын Владимир Александрович

*канд. мед. наук, доцент
Воронежской государственной медицинской академии,
РФ, г. Воронеж
E-mail: lena.chudya@mail.ru*

Вечёркин Владимир Александрович

*д-р мед. наук, доцент
Воронежской государственной медицинской академии,
РФ, г. Воронеж
E-mail: vecherkinva@mail.ru*

Баранов Дмитрий Александрович

*канд. мед. наук, ассистент
Воронежской государственной медицинской академии,
РФ, г. Воронеж
E-mail: Vitargan_br@mail.ru*

Гисак Станислав Николаевич

*д-р мед. наук, профессор
Воронежской государственной медицинской академии,
РФ, г. Воронеж*

EDUCATIONAL MEDICAL HISTORY AS AN IMPORTANT PART OF THE STUDENTS OF PEDIATRIC FACULTY OF THE HIGHER MEDICAL SCHOOL CONTEXT TEACHING

Ptitsyn Vladimir

*candidate of medical sciences, associate professor
of Voronezh state medical academy,
Russia, Voronezh*

Vechyorkin Vladimir

*doctor of medical sciences, associate professor
of Voronezh state medical academy,
Russia, Voronezh*

Baranov Dmitry

*candidate of medical sciences, assistant
of Voronezh state medical academy,
Russia, Voronezh*

Gysak Stanislav

*doctor of medical sciences, professor of Voronezh state medical academy
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Целью работы является улучшение результатов обучения студентов медицинского вуза с помощью написания учебной истории болезни. Являясь частью контекстного обучения, этот вид студенческой работы развивает учебно-познавательную, информационную и коммуникативную компетенции. Оценка проводилась в виде защиты, обсуждения истории болезни и экспертной оценки преподавателя. Результаты показали важную роль учебной истории болезни в формировании общекультурных и профессиональных компетенций будущего врача.

ABSTRACT

The aim of this article is to improve learning outcomes for students of higher medical school with the help of educational medical history. As part of the context teaching, this kind of student work develops educational, informational and communicative competence. The evaluation was conducted in the form of protection, discussion of the medical history

and the expert judgement of the teacher. The results showed the important role of educational history in the formation of cultural and professional competences of future physicians.

Ключевые слова: студенты медицинского вуза; учебная история болезни; контекстное обучение; общекультурные и профессиональные компетенции.

Keywords: students of higher medical school; educational medical history; context teaching; cultural and professional competences.

Общими целями основной образовательной программы специалиста-врача является формирование социально-личностных качеств студентов, соответствующих общекультурным компетенциям, а также получение высшего профильного профессионального образования и формирование предусмотренных ФГОС профессиональных компетенций в соответствующих областях деятельности по выбранной специальности. Этому способствует контекстное обучение, использующее в учебном процессе элементы профессиональной деятельности [3, с. 167]. При контекстном обучении одной из базовых форм деятельности студентов является учебно-профессиональная деятельность, во время которой студент выполняет реальные исследовательские или практические функции [1, с. 48]. Успешная подготовка врачей в высших медицинских школах связана с поиском новых эффективных форм обучения, а также активного использования апробированных методов. Одним из таких методов является составление студентами учебной истории болезни. Правильное и аккуратное ведение истории болезни, своевременность и полнота записей в ней прививают студентам клиническое мышление и повышают уровень ответственности за результаты лечебного процесса [4, с. 164]. На кафедре детской хирургии студенты 6 курса педиатрического факультета пишут учебную историю болезни на индивидуального курируемого пациента по разработанной на кафедре схеме:

1. Паспортная часть.

Фамилия, имя, отчество. Возраст. Место жительства. Место работы родителей. Школа или другое учреждение, которое посещает ребенок. Дата поступления. Дата выписки (или окончание курации). Диагноз: а) при направлении; б) при поступлении; в) клинический; г) заключительный; д) сопутствующее заболевание.

2. **Клиническая часть.**

Анамнез жизни. Анамнез настоящего заболевания.

Объективное обследование.

а) **Общий статус:** Общее состояние больного. Масса тела, рост, температура тела. Кожа, видимые слизистые, подкожно-жировой слой. Лимфатическая система. Мышечная и костно-суставная система. Система органов дыхания. Сердечно-сосудистая система. Система органов пищеварения. Мочеполовая система. Психоневрологический статус.

б) **Местный статус (специальный статус):** описывается система, которая поражена или заинтересована в патологическом процессе.

Предварительный диагноз. План обследования. Данные лабораторных и специальных исследований. Клинический диагноз и его обоснование. Лечение данного больного, включающие описания операций, пособий. Дневники курации. Заключительный эпикриз с указанием прогноза и рекомендации.

3. **Академическая часть:** этиология, патогенез, классификация, клиническая картина, диагностика, дифф. диагностика, методы лечения данного заболевания. Список литературы, использованной студентом при написании истории болезни.

Используя данную схему, студент проводит полное объективное обследование курируемого больного, закрепляя знания, полученные на предыдущих курсах. Изучение и анализ данных дополнительных исследований, формулирование диагноза, плана обследования и лечения позволяет студенту, развивая учебно-познавательные и информационные компетенции, вырабатывать профессиональные компетенции врача-специалиста. При непосредственном общении с пациентами и их родителями развиваются коммуникативные общекультурные компетенции. При написании академической части используется научно-исследовательская компонента образовательного процесса.

Защита истории болезни (изложение результатов обследования курируемого пациента, анализ и обоснование выводов) — это большая и сложная самостоятельная работа студента, поэтому преподаватель корректирует возможные ошибки методик обследования и при необходимости помогает интерпретировать полученные данные. Работу над историей болезни следует признать результативной, если студент с должной объективностью и логичностью интерпретировал полученные данные и во время защиты истории болезни аргументированно ответил на все поставленные вопросы по своему пациенту [2, с. 75—76]. Защита истории болезни проходит в форме обсуждения и дискуссии

в учебной группе. Преподавателем выносятся оценочные суждения в виде словесной оценки и экспертной оценки по пятибалльной системе. Данная оценка учитывается в общей рейтинговой оценке обучающегося по окончании цикла дисциплины.

Написание учебной истории болезни развивает у обучающегося общекультурные и профессиональные компетенции, а также способствует объективной оценке учебной деятельности студента.

Список литературы:

1. Вербицкий А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. М.: ИЦ ПКПС, 2004. — 84 с.
2. Дедуль В.И. Организация управления самостоятельной работы студентов на кафедре внутренних болезней / В.И. Дедуль, В.Н. Снитко // Пути совершенствования учебного процесса: сб. науч. тр. Гродно, 2012. — С. 74—77.
3. Есауленко И.Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие / И.Э. Есауленко, А.Н. Пашков, И.Е. Плотникова. Воронеж: 2011. — 384 с.
4. Молоков В.Д. Роль учебной истории болезни в обучении студентов / В.Д. Булатов, Е.М. Казанкова, Н.Е. Большедворская // Проблемы и перспективы современной науки: сб. науч. тр. Томск, — 2011. — Т. 3, — № 1. — С. 164.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Семилетова Вера Алексеевна

*канд. биол. наук, доцент Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко,*

РФ, г. Воронеж

E-mail: logik2005@yandex.ru

ON THE FEATURES OF TEACHING FOREIGN STUDENTS OF RUSSIAN UNIVERSITIES

Semiletova Vera Alexeevna

*Ph.D., Voronezh State Medical Academy by N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Использование инновационных технологий при обучении иностранных студентов способно решить ряд как учебных, так и внеучебных задач пребывания иностранных студентов в России и является наиболее оптимальной системой преподавания медико-биологических дисциплин в медицинских вузах.

ABSTRACT

The use of innovative technologies in teaching of foreign students can solve a number of both instructional and extracurricular tasks stay of foreign students in Russia; and it is the most optimal system of teaching biomedical disciplines in medical schools.

Ключевые слова: высшее образование; иностранные студенты; инновационное обучение.

Keywords: higher education; foreign students; innovative swelling.

Глобализация и растущая академическая мобильность в сфере высшего образования предъявляют растущие требования к качеству и гибкости образовательных услуг в вузе [3, 4].

Особенно остро стоит проблема эффективного обучения иностранных студентов, поскольку эффективность их процесса обучения в российских вузах напрямую связана с успешностью их адаптации в новых условиях.

В свою очередь, для успешной адаптации и, как следствие, успешного протекания процесса обучения иностранного студента имеют значение география и климат региона, характер студента, а также качество педагогической системы. Первые два фактора являются в некотором смысле «данностью» и влиять на них вряд ли возможно. Однако способность студента адаптироваться к педагогической системе вуза напрямую зависит от способности самой педагогической системы гибко учитывать интересы и потребности иностранных студентов, приезжающих на обучение в вуз [4, 1].

Классическая система преподавания медико-биологических дисциплин в медицинском вузе, включающая тестирование, устный

опрос, объяснение нового материала и выполнение экспериментальной работы, на наш взгляд, является недостаточной при обучении студентов-иностранцев, поскольку языковой барьер, сложности межнациональной коммуникации, разный уровень базового образования создают свои трудности при изучении дисциплин в российских вузах.

В связи с вышесказанным, целью нашего исследования явилось изучение влияния классической и инновационной систем преподавания нормальной физиологии в медицинском вузе на качество обучения студентов.

В исследовании принимали участие 28 студентов-иностранцев (Индия), обучающихся на языке-посреднике (английский). Несколько тем нормальной физиологии были изучены с использованием «классической», несколько — с использованием «инновационной» систем обучения; после чего были проведены итоговые занятия и проведено сравнение результатов уровня подготовки студентов в том и в другом случаях.

Вспомним, что инновационное обучение (от англ. “innovation” = нововведение) — это новый подход к обучению, включающий в себя личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подходы, профессионализм, синтез двух культур (технической и гуманитарной), использование новейших технологий [2].

Таким образом, классическая (или традиционная) система обучения включала тестирование, устный опрос, объяснение нового материала и выполнение экспериментальной работы. Инновационная система обучения, включая те же этапы занятия, отличалась от классической увеличением доли наглядного материала (фильмы, слайды, рисунки и таблицы), частой сменой видов деятельности (слушаем, пишем, рисуем, рассказываем). И в той и в другой системе задания приводились разной степени сложности в зависимости от уровня подготовленности обучаемых.

По результатам итоговых занятий, средняя оценка по группе при классической модели обучения составляла 5.21 ± 0.04 , при инновационной модели обучения — 6.14 ± 0.05 , что достоверно выше ($p < 0.05$).

При классической модели обучения студенты в зависимости от полученных оценок распределились следующим образом (рис. 1): 86 % студентов ответили на 5 баллов по 10-бальной оценочной системе (где максимальный оценочный балл =10, минимальный=4), 7 % — на 6 баллов, 7 % — на 7 баллов и ни один студент не получил более высокой оценки.

При инновационной модели обучения студенты в зависимости от полученных оценок распределились иначе (рис. 2): 65 % студентов ответили на 5 баллов по 10-бальной оценочной системе, 14 % — на 6 баллов, 14 % — на 7 баллов и 7 % студентов – на 8 баллов.

Таким образом, инновационный подход к обучению студентов-иностранцев позволил улучшить качество их подготовки, при этом у студентов отмечено повышение интереса к предмету, желание получить дополнительные знания, более успешное решение ситуационных задач.

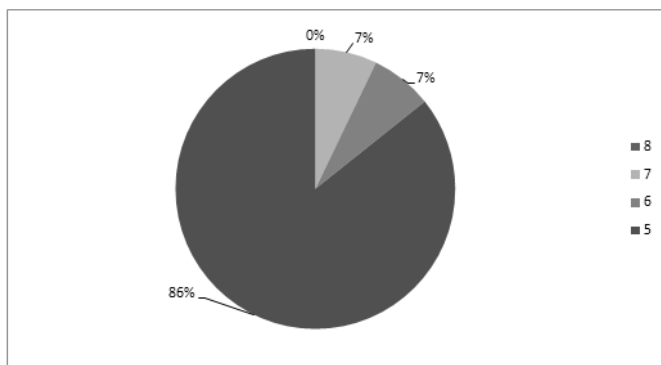


Рисунок 1. Распределение студентов в зависимости от итоговой оценки при классической модели обучения

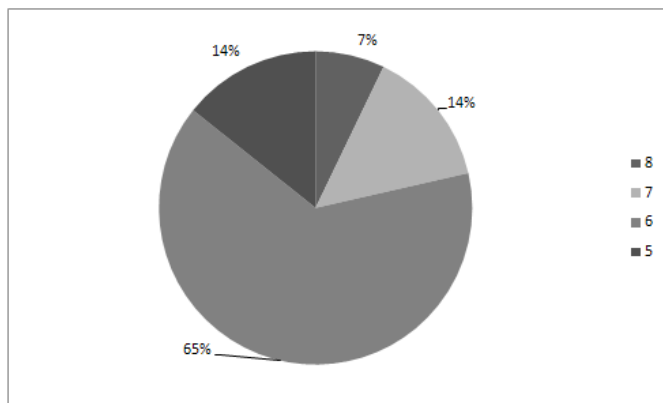


Рисунок 2. Распределение студентов в зависимости от итоговой оценки при инновационной модели обучения

Более того, успешность обучения ведет к лучшей адаптированности студентов в новых условиях, которая, по принципу обратной связи, зависит от способности педагогической системы гибко учитывать интересы и потребности иностранных студентов, приезжающих на обучение в вуз.

Следовательно, использование инновационных технологий при обучении иностранных студентов способно решить ряд как учебных, так и внеучебных задач пребывания иностранных студентов в России. Инновационная система обучения (с учетом межнациональных особенностей) является наиболее оптимальной системой преподавания медико-биологических дисциплин в медицинских вузах.

Список литературы:

1. Булгакова Я.В., Семилетова В.А. Исследование некоторых психофизиологических особенностей российских и иностранных студентов в условиях обучения в ВУЗе // Организационные и методические основы учебно-воспитательной работы в медицинском ВУЗе. Выпуск II. Воронеж, 2010. — С. 159—161.
2. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика. М., 2005.
3. Есауленко И.Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие для системы повышения квалификации и дополнительного профессионального образования преподавателей медицинских и фармацевтических вузов / И.Э. Есауленко, А.Н. Пашков, И.Е. Плотникова. Воронеж, 2011. — 483 с.
4. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. — № 4. — 2010. — С. 123—136.

**ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОЦЕССА
СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ**

Сомкина Мария Александровна

*канд. пед. наук, ассистент Костромского государственного
университета имени Н.А. Некрасова,
РФ, г. Кострома
E-mail: shunya2012@mail.ru*

**THE PRACTICE OF ORGANIZATION
OF PEDAGOGICAL ENSURE CONTINUITY
OF THE PROCESS OF SOCIAL EDUCATION
AT THE UNIVERSITY**

Mariya Somkina

*candidate of pedagogic sciences, assistant
Nekrasov Kostroma State University,
Russia, Kostroma*

АННОТАЦИЯ

В этой статье предлагается и описывается опыт организации педагогического обеспечения преемственности процесса социального воспитания в вузе.

ABSTRACT

This article offers and describes the experience of pedagogic ensure continuity of the process of social education at the University

Ключевые слова: преемственность; социальное воспитание; педагогическое обеспечение; студент.

Keywords: succession; pedagogical support; social education at the university; a student.

Начавшаяся модернизация всех ступеней российского образования создает принципиально новые условия, возможности и средства для реализации преемственности, многие из которых не могли быть учтены в ранее проведенных исследованиях. Следует

отметить, что многочисленные работы в подавляющем большинстве были посвящены изучению и анализу отдельных аспектов и компонентов преемственности в обучении и воспитании и не носили целостного, системного характера.

Традиционно проблема преемственности в воспитании и обучении студентов вуза рассматривалась в основном в аспекте содержания образования. Другие компоненты методической системы: цели, методы, формы и средства — не всегда учитывались при построении преемственных связей между различными социальными институтами и высшим учебным заведением. Значимость этих компонентов весьма велика и упускать их из виду нельзя, особенно сейчас, когда создаются реальные предпосылки сближения, интеграции этих компонентов в довузовском и вузовском образовании.

Процесс педагогического обеспечения преемственности процесса социального воспитания осуществлялся нами на базе Института педагогики и психологии Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова, МБОУ СОШ № 36 г. Костромы, Областного лагеря актива молодежи имени А.Н. Лутошкина «Комсорг».

Ретроспективный анализ литературы и результаты собственной опытно-экспериментальной работы позволил нам сделать вывод о том, что преемственность процесса социального воспитания — это непрерывная взаимосвязь между содержанием деятельности различных субъектов данного процесса, единство и целостность воспитательных влияний на личность на разных его этапах, обеспечивающие системность социализации личности.

В организационном плане преемственность процесса социального воспитания в вузе предусматривает обеспечение перехода личности, с одной стороны, из одной воспитательной организации в другую, с другой — с одного курса обучения на другой, помощь в освоении нового социального статуса; в содержательном плане — включение в социально-значимую деятельность, организацию внешнего влияния на личность, стимулирование ее внутренней активности, обеспечение адаптации в коллективе.

Педагогическое обеспечение преемственности процесса социального воспитания понимается как управление и развитие системной совокупности следующих элементов: целеполагания, определения содержания и способов его реализации на разных этапах, организации условий, оптимизирующих формирование социальности как интегративного качества личности, обоснования конкретных способов взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимоактуализации

имеющихся ресурсов через структурирование определенным образом времени, пространства, количественного и качественного состава участников и их взаимодействия.

На наш взгляд, необходимым является обозначение логики организации педагогического обеспечения преемственности процесса социального воспитания, которая предусматривает прохождение три взаимосвязанных этапа.

Первый этап предполагает два направления работы по организации преемственности процесса социального воспитания. Первое направление — работа с педагогическим коллективом. Чтобы переход учащихся из одной воспитательной организации в другую педагогически управлялся на основе выполнения требований и правил принципа преемственности, необходимо, чтобы соответствующим образом перестроились сами педагоги школы и вуза. Подготовка педагогов заключается в ознакомлении с логикой и закономерностями преемственности процесса социального воспитания, эффективными методами, формами, средствами его организации, в получении специальных знаний о способах организации и взаимодействия с группой учащихся и отдельно с личностью.

Данное направление реализуется через совместное проектирование деятельности, позволяющей разработать, согласовать и реализовать преемственность процесса социального воспитания, проводить педагогический мониторинг, анализировать и корректировать этот процесс, логично выстраивать систему взаимоотношений педагогов и учащихся, находить оптимальные условия для решения поставленных задач. Мы выделяем следующие формы подготовки педагогов к осуществлению преемственности процесса социального воспитания, которые могут быть разнообразными: лекции, научно-практические семинары, конференции, проигрывание ситуаций взаимодействия и другие.

Второе направление включает в себя деятельность, направленную на учащихся/студентов и предполагает следующее:

- набор участников школы допрофессиональной подготовки и участников летних программ авторских лагерей из числа учащихся средних общеобразовательных школ;
- проведение диагностических мероприятий по выявлению способностей, профессиональных интересов и возможностей;
- формирование мотивации, способствующей развитию у них познавательного интереса и потребностей в получении социального опыта;
- формирование положительного отношения к деятельности;

- включение учащихся в различные виды деятельности, организуемые на базе Института педагогики и психологии;
- определение содержания деятельности учащихся и педагогов, включающей в себя комплекс форм, методов и средств социального воспитания на переходных этапах организуемого процесса, выбранные формы, методы и средства должны обеспечить целостность педагогического процесса, позволяя осуществить плавный переход с одной ступени образования на другую;
- определение ресурсных возможностей воспитательной организации и вуза для осуществления преемственности процесса социального воспитания (время проведения и наличие площадок для проведения учебных и внеаудиторных мероприятий).

В процессе реализации второго направления необходимо обеспечить индивидуальную и групповую работу. В качестве методов и форм определения профессиональных интересов, склонностей и формирования мотивации и положительного отношения к деятельности можно использовать консультирование, связанное с помощью в принятии осознанного профессионального выбора (конкретизация поля выбора профессии, либо расширение круга поиска), метод беседы, дискуссии с целью изучения имеющихся знаний, умений и навыков, мотивов.

Преемственность между этапами процесса социального воспитания должна обеспечиваться поэтапным усложнением деятельности, которая ими осуществляется, этому способствует включение учащегося в систему организационно-воспитательных и учебных мероприятий в вузе.

Итогом реализации первого этапа является диагностика и определение начального развития интересов, склонностей, запросов учащихся/студентов, прогнозирование дальнейшего социального становления с учетом использования потенциалов деятельности Института педагогики и психологии. Происходит смена позиции старшеклассника от учащегося к студенту вуза.

На втором этапе осуществляется включение студентов — первокурсников в различные сферы деятельности Института педагогики и психологии, наряду с этим происходит самостоятельный и осознанный выбор студентами форм и степени участия в предлагаемых видах деятельности.

Основными задачами по обеспечению преемственности процесса социального воспитания являются следующие:

- определение возможных позиций, вариантов участия в предоставляемых видах деятельности;

- включение личности во все виды деятельности (учебную, научно-исследовательскую, спортивную, творческую);
- выявление заинтересованности участия в предложенных видах деятельности;
- стимулирование осмысления результатов участия, соотношение их с поставленными целями и достигнутыми результатами.

На первом курсе обучения студенту предлагается достаточно широкий спектр видов деятельности, позволяющих определить ту сферу интересов, которая наиболее импонирует его потребностям и возможностям. В Институте педагогики и психологии КГУ имени Н.А. Некрасова существует множество направлений деятельности, где может реализовать себя студент, а именно учебная, творческая, спортивная, научно-исследовательская, трудовая деятельность. И в каждом из этих направлений деятельности студенту предлагается попробовать себя уже на первом этапе обучения в вузе. Позиция студента меняется на протяжении всего обучения в вузе.

Содержание деятельности, в которую включены студенты, усложняется, дополняется и видоизменяются используемые формы, методы и средства. Если в процессе обучения в Школе допрофессиональной подготовки и участия в летних программах авторских лагерей мы только знакомили учащихся с основными формами социального воспитания, и они в основном были в роли наблюдателя, то вступив в позицию студента, они становятся активными участниками всех ключевых мероприятий.

Кроме того, студенты, которые изъявили желание работать в загородном детском центре, или которых пригласили члены педагогических отрядов, проходят обязательное обучение в Школе профессионального вожатого.

Назначение Школы профессионального вожатого (ШПВ) схоже со Школой допрофессиональной подготовки, различным является только содержание учебно-воспитательного процесса, то есть ШПВ позволяет приобрести студентам знания в определенной сфере практической деятельности, укрепить желание освоить позицию педагога-организатора. Студенты учатся разрабатывать содержание форм воспитательной работы, которые затем им пригодятся не только в загородном детском центре, но и в Институте.

На протяжении всего первого этапа обучения в вузе со студентами первого курса работают кураторы из числа студентов и преподавателей. Функции кураторов учебных групп различаются в основном по направлениям деятельности: учебному и внеауди-

торному, но чаще всего и куратор — студент, и куратор-преподаватель взаимодополняют друг друга.

Кураторов-студентов готовят к работе с первым курсом, для них проводят методические сборы, в рамках которых организуется процесс построения программ работы с учебной группой, объясняются основные функции и назначение куратора, проигрываются ситуации взаимодействия и другое.

Поскольку педагогический процесс имеет циклический характер, то реализация данных этапов носит тоже характер циклов. Для студентов Института педагогики и психологии — это пять лет обучения — время обучения студента в рамках учебного заведения. Если говорить о Школе допрофессиональной подготовки, то необходимо отметить, что этот процесс увеличивается еще на два года. Кроме того, циклом можно считать учебный год, в ходе которого конкретизируется и корректируется программа.

Итогом прохождения данного этапа является самостоятельный и осознанный выбор видов деятельности и на основании данного выбора определение программы индивидуальных маршрутов дальнейшего профессионального становления.

На заключительном этапе проводится система анализа, включающая определение результатов деятельности участников данного процесса: студентов, педагогов. На данном этапе проводится повторная диагностика, выявляются изменения, обобщаются полученные в ходе работы результаты.

Таким образом, осуществление на практике педагогического обеспечения преемственности процесса социального воспитания можно представить как процессуальный компонент модели данного процесса, который отражает последовательность целенаправленных педагогических воздействий, опирается на возможности образовательного процесса, задает направленность и логику усилий для успешного социального становления личности, а также включает комплекс заданных условий, обеспечивающих преемственность процесса социального воспитания в вузе.

ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ ПОЗИЦИЙ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сутягина Татьяна Владимировна

*канд. пед. наук, доцент Костромского государственного
университета имени Н.А. Некрасова,
РФ, г. Кострома
E-mail: st980@mail.ru*

DYNAMICS OF CHANGES OF THE STUDENT'S POSITIONS IN THE PROCESS OF EXPERIENCE FORMATION OF HIS INDEPENDENT ACTIVITY

Tatyana Sutyagina

*PhD, associate professor of Nekrasov Kostroma State University,
Russia, Kostroma*

АННОТАЦИЯ

Рассматривается динамика этапов формирования опыта самостоятельной деятельности студента, его продвижение от объекта педагогического воздействия к субъекту профессионального образования.

ABSTRACT

The article is devoted to the dynamics of the experience formation stages of students' independent activities, their development from the object of pedagogical impact to the subject of professional education.

Ключевые слова: студенты; самостоятельная деятельность

Keywords: students; independent activities

Вопрос формирования опыта самостоятельной деятельности студентов оформлен на уровне нормативных и рекомендательных документов Министерства образования и науки Российской Федерации. Он становится на сегодняшний момент предметом инновационной практики ряда вузов. Перед всей системой высшего профессионального образования ставится цель подготовки специалиста, а также создание условий для становления личности,

как субъекта социальных взаимоотношений и своей собственной жизненной позиции. Университет дает студентам возможность эффективно решить наиболее значимые задачи возраста, объяснить им назначение, ценность, сущность будущей профессии, сопровождать и поддерживать их продвижение от объекта социальных воздействий к субъекту деятельности и образования.

Во многих высших учебных заведениях данный вопрос пытаются решить через поиск эффективных путей организации формирования опыта самостоятельной деятельности студентов в процессе образования.

Данный фактор, конечно же, будет являться важным элементом всего процесса становления личности студента, но и другие виды деятельности, такие как: внеаудиторная занятость, инициативная научно-исследовательская деятельность студентов обладают рядом незатронутых потенциалов относительно к данным целям.

Процесс формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов предполагает прохождение ряда этапов: освоение операционного компонента самостоятельной деятельности и формирование опыта самостоятельного решения конкретных задач; освоение технологического компонента деятельности и формирование опыта самостоятельной реализации ее целостного алгоритма; освоение целевого компонента деятельности и формирование опыта самостоятельного целеполагания.

Успешное прохождение выделенных этапов процесса формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов возможно при смене студентом роли в логике увеличения субъектности в процессе смены содержания и характера деятельности студента: от позиции объектной, когда студент является объектом воздействия педагогов, к позиции, сочетающей характеристики субъекта и объекта, когда студент при поддержке преподавателей и кураторов осваивает разнообразные виды самостоятельной деятельности, и к субъектной позиции, когда студент сам инициирует деятельность и может реализовать ее от момента постановки цели до получения результата [2].

Изменение позиций студента в процессе формирования опыта самостоятельной деятельности обеспечивается реализацией на каждом из этапов совокупности предложенных условий.

На первом этапе перед студентом стоят задачи научиться самостоятельно осуществлять определенные действия и алгоритмы в рамках различных видов деятельности. Основа первичного опыта самостоятельной деятельности закладывается в инвариантной сфере —

учебном процессе, а затем переносится на другие сферы вариативной активности личности, организуемые в вузе. Хронологически данный этап совпадает с первым семестром обучения в вузе.

Содержание данного этапа характеризуется погружением студента в новую социальную ситуацию обучения в вузе, которое сопровождается предъявлением требований к уровню активности и самостоятельности, как в учебной, так и внеаудиторной деятельности. А также, это предоставление возможностей для приобретения новых знаний, умений, навыков и компетенций для того, чтобы личность смогла отвечать требованиям.

На практике это реализуется через комплекс информационно-презентационных мероприятий, ежедневное взаимодействие студентов первого курса с преподавателями, руководителями направлений и кураторами учебных групп, специально организованные занятия и серии занятий, посвященных освоению технологии осуществления самостоятельной деятельности в различных сферах. Данный этап решает такие задачи, как: презентация образа студента как субъекта разнообразных видов деятельности, организуемых в вузе; создание условий для самоидентификации первокурсника с субъективно новым образом студента и формирования поведенческих моделей, соответствующих этой социальной роли; демонстрация преподавателями и кураторами учебных групп образцов самостоятельной деятельности в учебном процессе и внеаудиторной активности; формирование первичного опыта самостоятельных действий через согласованную систему учебных заданий с возрастающим уровнем сложности; включение студентов первокурсников в процесс организации внеаудиторной жизни факультета в роли исполнителей, выполняющих локально сформулированные задачи [3].

Освоение студентами операционного компонента самостоятельной деятельности создает возможности для синтеза отдельных, единичных задач в целостный алгоритм деятельности. Этот переход определяется не только количественными, но и качественными изменениями. У студента появляется необходимость развивать аналитический взгляд на собственную активность и активность других, прогнозировать конечные результаты и трудности, планировать и проектировать комплекс действий, соотносить возможности участников деятельности и собственные возможности по отношению к конкретным целям, выбирать формы, методы, средства их достижения и т. д.

Основным содержанием данного этапа является расширение опыта самостоятельности студента с помощью выдвижения к нему требований как к организатору собственной активной деятельности.

Самоконтроль и саморегуляция теперь распространяется не на выполнение операции, а на весь технологический процесс самостоятельной активности. В учебной деятельности это осуществляется с помощью использования новых типов самостоятельных заданий, например, выполнения исследовательских работ, подготовки тематических выступлений, организации студентами учебных дискуссий, деловых игр. Во внеаудиторной деятельности студент меняет позицию с исполнителя поручений конкретного характера на организатора направления деятельности. При этом цели предстоящей деятельности в большинстве случаев остаются внешне детерминированным.

На данном этапе решается ряд педагогических задач: презентация новых требований к студенту как к организатору собственной деятельности в учебной и внеаудиторной сфере; обучение студентов прогнозированию, проектированию и планированию собственной активности; создание условий для приобретения опыта саморегуляции и самоконтроля целостной технологии деятельности через изменение форм и масштабов самостоятельной работы; организация рефлексии приобретаемого опыта и коррекция неэффективных моделей поведения и деятельности; проблематизация студентов по отношению к ценностям, смыслам и ценностям собственной деятельности; редукция приобретаемого опыта самостоятельной деятельности за рамки вуза, в «открытое» социальное пространство (например, в процессе профессиональных практик по отношению к учебной деятельности или в процессе внешне ориентированных проектов по отношению к социально ориентированной деятельности).

Утверждать сформированность опыта самостоятельной деятельности можно в строгом смысле этого термина только тогда, когда студент не только может самостоятельно реализовать внешне детерминированные цели и достигать продуктивных результатов, а тогда, когда определенный вид активности иницируется личностью, когда она из объекта учения становится субъектом самообразования, из исполнителя и организатора внеаудиторной деятельности — субъектом модернизации ее характера, содержания, направленности. Поэтому третий этап формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе связан с развитием способности к целеполаганию. Основным содержанием данного этапа является формирование проблемных ситуаций, связанных с неопределенностью поведенческих выборов и возлагаемой на студента ответственностью за принятие решения, постановку цели своей деятельности. В учебной деятельности это становится возможным при наличии выбора индивидуальной образовательной траектории при освоении дисциплин и курсов по выбору студента,

факультативных дисциплин. В этом случае студент самостоятельно определяет собственные образовательные потребности, осознает мотивы и цели познавательной активности и реализует ее в приемлемых формах.

В процессе прохождения третьего этапа формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов особое значение приобретает рефлексия предыдущих этапов, которая позволяет, с одной стороны, обеспечить осознание мотивов участия личности во внешне детерминированной деятельности, с другой стороны, найти собственные, индивидуальные по содержанию и формам виды деятельности, позволяющие удовлетворить актуальные проблемы студента. На основе этого активизируется процесс целеполагания.

Третий этап во многом связан с приобретением студентом опыта работы с первокурсниками в качестве куратора. В этой ситуации они становятся силой внешне детерминирующей деятельность других, это активизирует процесс становления субъектности в собственной деятельности. На данном этапе ставятся следующие педагогические задачи: презентация образцов целеполагания в деятельности педагогов, старшекурсников, руководителей направлений; обучение студентов технологиям постановки и выдвижения целей; выдвижение требований самостоятельного целеполагания в учебной и внеаудиторной деятельности; предоставление пространства практической реализации иницилируемой студентами деятельности во внеаудиторной жизни факультета; введение вариативных форм учебной деятельности; организация рефлексивного опосредования накопленного социального опыта самостоятельной деятельности и его редукция на деятельность младших [3].

Предложенная и рассмотренная динамика этапов формирования опыта самостоятельной деятельности позволит реализовать позиционное продвижение студента от объекта педагогических воздействий к субъекту профессионального образования.

Список литературы:

1. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002. — 544 с.
2. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебн. пособие для вузов М.: Школьная Пресса, 2000 — 416 с.
3. Сулягина Т.В. Формирование социального опыта у студентов на начальном этапе обучения в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2007. — С. 108—124.

**ОЦЕНКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОЦЕССОМ
ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН
НА КАФЕДРЕ ОБЩЕЙ ГИГИЕНЫ
ВОРОНЕЖСКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ**

Фертикова Татьяна Евгеньевна

*канд. мед. наук, доцент Воронежской государственной медицинской
академии им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: tefertikova@vsmaburdenko.ru*

**ASSESSMENT OF TEACHING PROCESS
ON THE CHAIR OF GENERAL HYGIENE
IN N.N. BURDENKO VORONEZH MEDICAL ACADEMY**

Fertikova Tatyana

*candidate of medical sciences, associate professor
of N.N. Burdenko Voronezh State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Для оценки удовлетворенности процессом преподавания учебных дисциплин была разработана специальная анкета, включающая 20 вопросов. Полученные в процессе анкетирования данные помогут оценить качество педагогического процесса на кафедре общей гигиены и оптимизировать его.

ABSTRACT

A special form, including 20 questions, was done to estimate the teaching process. The data obtained can help to assess the quality of pedagogic process on the chair of general hygiene and optimize it.

Ключевые слова: процесс преподавания; удовлетворенность; студенты; анкета.

Keywords: the process of teaching; satisfaction; students; form.

Одна из главных задач, поставленных перед отечественной системой образования, заключается в повышении качества образовательного процесса на всех уровнях. Задача решается различными

путями, например, повышением профессиональной и педагогической квалификации преподавателей, освоением и применением новых педагогических технологий, активным привлечением студентов к научно-исследовательской деятельности, совершенствованием материально-технического и учебно-методического оснащения [1, с. 19].

Оценить качество обучения в ВУЗах можно по ряду объективных показателей. Однако имеет место и субъективная оценка удовлетворенности процессом преподавания учебных дисциплин. С этой целью нами была разработана анкета из 20 вопросов, на которые нужно ответить развернуто или выбрать из предложенных вариантов ответов: «Да», «Нет» и «Затрудняюсь ответить», или выбрать ответ по 5-балльной шкале. Анализ анкетирования поможет также формированию обратной связи с опрошенными, тем более что анкета носит анонимный характер.

Вопросы в анкете сгруппированы по нескольким блокам:

1. индивидуальные сведения (факультет, курс, пол);
2. удовлетворенность материально-техническим и учебно-методическим оснащением;
3. собственно удовлетворенность процессом преподавания и организацией учебного процесса на кафедре;
4. оценка возможности влияния студентов на организацию учебного процесса;
5. удовлетворенность внеаудиторной работой со студентами на кафедре;
6. практическая значимость учебной дисциплины для себя и применения в работе врача.

В анкетировании участвовали 31 студент фармацевтического, 30 — медико-профилактического факультетов 3 курса Воронежской медицинской академии.

Получены следующие результаты. Отвечали на вопросы анкеты 8 юношей и 23 девушки фармацевтического факультета. Только 1 студент из 8 и 1 студентка из 23 выразили неудовлетворенность оснащением учебных аудиторий.

Степень удовлетворенности процессом преподавания на «отлично» отметили 25 % юношей, на «хорошо» — 62,5 %, на «удовлетворительно» — 12,5 %. Девушки оценили удовлетворенность процессом преподавания на «отлично» в 17,4 %, на «хорошо» — в 73,9 %, на «удовлетворительно» — в 8,7 % случаев. 3 студента из 8 и 7 студенток из 23 ответили, что оказывают влияние на организацию учебного процесса на кафедре.

23 человека из 31 опрошенного не отметили недостатков в лекционном курсе, 2 указали на недостаточное количество лекционных часов, 4 — на расхождение в тематике лекционного курса и практических занятий, 1 студентка высоко оценила качество лекций, написав: «Лекционный курс полный, доступный», и только 1 студент ответил на данный вопрос, что «много лишнего».

В ответе на вопрос анкеты «Кто из преподавателей кафедры наиболее полно соответствует Вашему представлению о личности и профессиональных качествах преподавателя Вуза?» 19 студентов из 31 указали ФИО лектора, 4 — преподавателя, ведущего практические занятия, 2 — заведующего кафедрой, хотя он не преподает на данном факультете, 3 — всех, 3 затруднились с ответом на поставленный вопрос.

48,4 % опрошенных студентов фармацевтического факультета положительно ответили на вопрос анкеты «Способствуют ли полученные знания по гигиене формированию у Вас установки на здоровый образ жизни?», 22,6 % затруднились с ответом, 29,0 % отрицательно ответили на вопрос.

Из 30 опрошенных студентов медико-профилактического факультета было 8 юношей и 22 девушки. Аналогично данным по фармацевтическому факультету только 1 студент из 8 и 1 студентка из 22 отметили неудовлетворенность оснащением учебных аудиторий.

Юноши оценили удовлетворенность процессом преподавания на «отлично» в 37,5 %, «хорошо» — в 12,5 %, «удовлетворительно» — в 37,5 %, «отрицательно» — в 12,5 % случаев из-за плохого изложения материала преподавателем на практических занятиях. Удовлетворенность процессом преподавания на «отлично» оценили 18,2 %, «хорошо» — 40,9 %, «удовлетворительно» — 31,8 %, «отрицательно» — 4,5 % девушек. Считают, что оказывают влияние на организацию учебного процесса на кафедре, 2 из 8 юношей и 3 из 22 девушек медико-профилактического факультета.

14 человек из 30 не видят недостатков в лекционном курсе, 4 указали на малое количество лекций, 2 — на несоответствие тематики лекций и практических занятий. 4 студентов не устраивает большое количество вопросов, которые задает преподаватель в ходе лекции, 6 студентов прямо называют лекции «скучноватыми». Таким образом, 66,7 % опрошенных вполне удовлетворены лекционным курсом, 13,3 % не устраивает активное взаимодействие лектора с аудиторией, 20 % не полностью удовлетворены подачей материала.

Отвечая на вопрос анкеты «Кто из преподавателей кафедры наиболее полно соответствует Вашему представлению о личности и профессиональных качествах преподавателя Вуза?», большинство

опрошенных (63,3 %) отметили преподавателя, ведущего практику, 13,3 % — лектора и 13,3 % не смогли выделить никого из преподавателей.

70 % опрошенных студентов медико-профилактического факультета считают, что преподавание общей гигиены способствует выработке у них установки на здоровый образ жизни, противоположного мнения придерживаются 16,6 % респондентов.

Обобщая вышеизложенное, подчеркнем, что практически все опрошенные студенты двух факультетов отметили удовлетворенность оснащением учебных аудиторий. Степень удовлетворенности процессом преподавания на кафедре общей гигиены на «хорошо» и «отлично» выразили 90,3 % респондентов.

32,3 % студентов фармацевтического факультета и 16,7 % студентов медико-профилактического факультета ответили, что могут оказывать влияние на организацию учебного процесса на кафедре.

74,2 % студентов фармацевтического факультета и 46,7 % студентов медико-профилактического факультета выразили удовлетворенность качеством лекционного курса при том обстоятельстве, что лектор — один и тот же человек. 6,5 % и 13,3 % студентов фармацевтического и медико-профилактического факультетов отметили малое, по их мнению, количество лекционных часов, что может быть оценено весьма положительно с точки зрения преподавательского состава кафедры. Только 1 студент фармацевтического факультета (3,2 %) подверг критике лекционный курс («много лишнего»), в то время как пятая часть опрошенных студентов медико-профилактического факультета (6 человек) выразили претензии к лекциям, используя термины «скуchnоватые», «однообразные», «мало интересных фактов».

61,3 % студентов фармацевтического факультета и только 13,3 % студентов медико-профилактического факультета отметили лектора как человека, наиболее полно соответствующего их представлениям о личности и профессиональных качествах преподавателя Вуза. Однако во втором случае необходимо учесть тот факт, что лектор не ведет практические занятия в группах медико-профилактического факультета. 9,7 % студентов фармацевтического факультета и 13,3 % студентов медико-профилактического факультета вообще не смогли ответить на данный вопрос.

48,4 % респондентов фармацевтического факультета полагают, что в процессе преподавания на кафедре используются активные и интерактивные формы обучения, 19,4 % придерживаются противоположного мнения, 32,3 % затрудняются с ответом на вопрос. Намного меньше опрошенных студентов медико-профилактического

факультета — 26,7 % — убеждены в использовании данных форм обучения на кафедре, намного больше — 36,7 % — убеждены в отсутствии таких форм обучения, 36,7 % затрудняются с ответом.

Получается, что студенты медико-профилактического факультета, во-первых, хуже знакомы с терминологией образовательного процесса, а, во-вторых, строже подходят к оценке организации преподавания на кафедре. Эти данные вполне согласуются с приведенными ранее, например, с более высокой оценкой лекционного курса студентами фармацевтического факультета по сравнению со студентами медико-профилактического факультета. Кроме того, доля студентов фармацевтического факультета, считающих, что могут влиять на организацию учебного процесса, в 2 раза выше, чем студентов медико-профилактического факультета: 32,3 % против 16,7 %. Следовательно, более высокую оценку удовлетворенности процессом преподавания на кафедре общей гигиены демонстрируют студенты фармацевтического факультета.

И, наконец, 48,4 % студентов фармацевтического и 70 % студентов медико-профилактического факультетов сочли, что полученные на кафедре знания способствуют формированию установки на здоровый образ жизни. Данный факт свидетельствует о несомненной практической пользе преподавания гигиены [2, 3]. Гигиена является одной из важнейших базовых дисциплин в медицинском и фармацевтическом образовании, создающих основу для его дальнейшего успешного продолжения.

Представленные в процессе анкетирования данные помогут оценить качество педагогического процесса с точки зрения студентов и предпринять меры по его оптимизации. В дальнейшем возможно продолжение исследования в плане оценки взаимосвязи полученных данных с результатами промежуточной аттестации студентов.

Список литературы:

1. Есауленко И.Э., Пашков А.Н., Плотникова И.Е. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие. Воронеж, 2011. — 384 с.
2. Фертикова Т.Е., Каменев В.И. Совершенствование и интеграция преподавания гигиены на фармацевтическом факультете // Организационные и методические основы учебно-воспитательной работы в медицинском вузе. — 2010. — Вып. II. — С. 348—351.
3. Фертикова Т.Е., Фаустов А.С. Экологическая подготовка студентов медицинских и фармацевтических вузов // Экологическая геология: теория, практика и региональные проблемы: Материалы второй международной науч.-практ. конф. Воронеж: «КОМПИР» Центр документации, 2011. — С. 376—379.

**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ
В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ
СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Гаврилов Сергей Николаевич

*канд. мед. наук, доцент, Воронежская государственная
медицинская академия им Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
Email: triangl@inbox.ru*

Старцева Светлана Валерьевна

*канд. мед. наук, ассистент, Воронежская государственная
медицинская академия им Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: Svetlana-s1977@mail.ru*

Филозов Александр Анатольевич

*канд. психол. наук, доцент, Воронежская государственная
медицинская академия им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: 1510alex@mail.ru*

THE PEDAGOGIC PROJECT EXPERIENCE OF MORAL AND ETHIC EDUCATION OF MEDICAL INSTITUTION STUDENTS

Gavrilov Sergey Nikolaevich

*candidate of med. sciences, associate Professor,
Voronezh state medical Academy by N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Startseva Svetlana Valerievna

*candidate of med. sciences, assistant Professor,
Voronezh state medical Academy by N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Alexander Anatolyevich Filozop

*Candidate of psychological sciences, associate Professor,
Voronezh state medical Academy by N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

В работе обобщен многолетний опыт применения проектной педагогической технологии в духовно-нравственном воспитании студентов медицинского вуза.

ABSTRACT

The article contains a summarized long-term experience of the pedagogic project technology used in the moral and ethic education of medical institution students.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание студентов; проектная педагогическая технология.

Keywords: moral and ethic education; pedagogic project technology.

Глобализация мировой экономики, интернационализация рынка труда усилили интеграционные процессы в образовании. Однако вхождение России в единое европейское образовательное пространство сопровождается рядом негативных тенденций. Сегодня мы наблюдаем, как идеологические доктрины западных обществ стали принимать радикальные, уродливые, деструктивные формы, неприемлемые для большинства человечества, стали инструментом активной идеологической экспансии. В условиях широкомасштабной информационной войны против России происходит навязывание

традиционно чуждых нашему обществу принципов бездуховности, размывание и даже полное отрицание базовых нравственных ценностей, выработанных человечеством в результате тысячелетнего развития. Примером этого может служить официальная политика Евросоюза по поддержке неонацизма на Украине, навязыванию другим государствам так называемой «гей культуры». Под предлогом «прав человека» подвергаются атакам базовые цивилизационные духовно-нравственные ценности, разделяемые всеми мировыми религиями. Главный удар этой экспансии направлен на молодежь, у которой не сформировался духовно-нравственный стержень личности. Именно молодежь в силу возрастных психологических особенностей наиболее восприимчива к новым псевдорадикальным идеям. Целью информационной войны является разрыв духовной связи и преемственности поколений, блокирование национального самосознания, чувства Родины, единства народов России - важнейших факторов сохранения целостности страны.

В этой связи Президент РФ В.В. Путин в Послании Федеральному Собранию РФ в декабре 2013 г. выступил с системой новых идеологических принципов, основанных на защите традиционных ценностей и просвещенном консерватизме [2]. Обращение президента затронуло все слои российского общества и получило отклик деятелей науки и культуры, которые выступают с поддержкой его идеологического курса.

В данных условиях необходимо радикальное усиление духовно-нравственного воспитания молодежи, в первую очередь наиболее активной ее части — студенческой молодежи, что должно стать одним из важных элементов оптимизации профессиональной подготовки.

Духовно-нравственное воспитание — относительно новая категория в педагогике. В настоящее время не существует единого подхода в определении духовно-нравственного воспитания как педагогической категории. Поэтому свое понимание духовно-нравственного воспитания мы формулируем, опираясь на философскую концепцию развития человека как высшей ценности. Духовно-нравственное воспитание — это целенаправленное формирование внутренней системы моральных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), ценностных ориентиров и компетенций, способствующих адаптации личности в социальной и профессиональной среде.

Целью данной работы было обобщение многолетнего опыта применения проектной педагогической технологии в духовно-нравственном воспитании студентов Воронежской государственной медицинской академии им.Н.Н. Бурденко (ВГМА им. Н.Н. Бурденко).

С целью формирования общекультурных компетенций, имеющих значение для успешной профессиональной деятельности врача-специалиста необходимо в первую очередь воспитывать приверженность базовым гуманистическим, нравственным ценностям, ценностям гражданского общества, патриотизма, гуманистическим традициям отечественной медицины. В процессе духовно-нравственного воспитания студентов нами широко используется проектная педагогическая технология.

Учебный проект — это совместная, обоснованная, спланированная и осознанная деятельность студентов, которая имеет общую проблему, цель, согласованные методы достижения цели. «Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых студенты самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения» [1, с. 156], развивают у себя исследовательские умения и системное мышление.

Рассмотрим ряд проектов, реализованных в ВГМА им. Н.Н. Бурденко.

Молодежная информационная акция «Дневник Победы (хроника событий победной весны 1945 г.)». В канун 61-й годовщины Победы в Великой Отечественной войне 1941—45 гг. на медико-профилактическом факультете ВГМА им. Н.Н. Бурденко был реализован данный педагогический проект.

Цели проекта: поддержка духовной связи поколений, формирование у студентов чувства гордости и сопричастности к победам наших предков, сил мира и прогресса над фашизмом. **Тип проекта:** информационный, групповой, средней продолжительности. **Задачи проекта:** 1) информирование студенческой молодежи о решающем вкладе нашей страны в Победу над германским фашизмом, освобождение народов Европы и спасение мировой цивилизации; 2) пропаганда величия подвига нашего народа, его армии в борьбе с фашизмом. **Сроки реализации проекта:** апрель-май 2006 г.

В рамках данного проекта были реализованы несколько патриотических программ: 1) с 24 апреля по 8 мая ежедневно организовывались выступления студентов — членов военно-научного клуба академии — в лекционных аудиториях с краткими информационными сообщениями о событиях победой весны 1945 г., происходивших в этот день. Выступления сопровождалось распространением печатных материалов (буклетов «Дневник Победы») и иллюстрировались видеofilmami, подготовленными студентами;

2) Совместно с Советом ветеранов академии организовывались встречи студентов факультета с ветеранами ВОВ — сотрудниками академии; поздравление ветеранов с днем Победы; участие в возложении цветов к памятникам защитников г. Воронежа; автобусная экскурсия по местам боев за г. Воронеж; экскурсии по экспозициям музейного комплекса ВГМА им. Н.Н. Бурденко.

Другим примером эффективного использования проектной педагогической технологии в духовно-нравственном воспитании студентов могут служить проекты **«ВГМА им. Н.Н. Бурденко — защитникам Отечества»**, посвященный 50-летию Победы в ВОВ (был реализован в 1995 г.) и **«ВГМА им. Н.Н. Бурденко — защитникам г. Воронежа»**, посвященный 60-летию освобождения Воронежа от немецко-фашистских захватчиков (осуществлен в 2003 г.). В ходе реализации указанных проектов, разработанных с участием Совета ветеранов, кафедры военной и экстремальной медицины, центра студенческой молодежной инициативы ВГМА им. Н.Н. Бурденко, были проведены заседания военно-научного клуба, посвященные этим памятным датам; организованы шефские концерты студенческих творческих коллективов ВГМА для раненых — участников антитеррористической операции в Чеченской Республике, находившихся на лечении в Воронежском военном госпитале; встречи студентов с ветеранами ВОВ — участниками освобождения г. Воронежа; военно-научные конференции; экскурсии по экспозиции музея истории академии.

Одним из крупных педагогических проектов, реализованных по инициативе ВГМА им. Н.Н. Бурденко и Федерации космонавтики России в 2007 г., стал областной творческий конкурс **«Космос глазами молодежи»**, посвященный 50-летию запуска первого искусственного спутника Земли. Многие студенты академии стали его активными участниками и дипломатами. **Цели проекта:** патриотическое и нравственное воспитание молодого поколения, пропаганда достижений отечественной космонавтики, приумножение памяти о первопроходцах космоса. **Задачи проекта:** 1) пропаганда достижений комической биологии и медицины среди молодежи; 2) подготовка школьников и студентов к участию в исследовании и освоении космоса. **Сроки реализации проекта** — с 15 января по 25 мая 2007 г. **Участники проекта** — студенты средних и высших учебных заведений и школьники 9—11 классов г. Воронежа и Воронежской области. **Номинации конкурса:** эксперимент в космическом полете, лучший рисунок, лучший макет, лучшее литературно-журналистское произведение (проза), лучшее стихотворение, лучшая настенная газета, лучший видеофильм. **Основные**

направления творческих работ: человек в космосе, космос и медицина, биологические проблемы космического полета, уроженцы Воронежского края — космонавтике, жизнь и деятельность К.Э. Циолковского и С.П. Королева и др.

В рамках проекта по телемосту с орбиты с приветствием к участникам конкурса обратился экипаж Международной космической станции. Участники проекта получили возможность не только узнать о достижениях в области космической биологии и медицины, принять участие в научных исследованиях, но и непосредственно общаться с космонавтами, учеными, что имеет большое воспитательное значение.

Новым этапом в использовании проектной педагогической технологии в ВГМА им. Н.Н. Бурденко стала реализация первого студенческого пилотного Олимпийского научно-исследовательского проекта **«Разработка серии биопродуктов нового поколения для спортивного и диетического питания членов Олимпийской сборной России»**. **Цели проекта:** пропаганда гуманистических ценностей и принципов Олимпийского движения. **Задачи проекта:** 1) разработка и обоснование рецептуры биопродуктов, создание опытных образцов; 2) формирование мотивации к здоровому образу жизни. **Сроки реализации проекта:** 2011—2014 гг. Формой реализации проекта были ежегодные доклады студентов на Всероссийских студенческих научных конференциях, публикации статей, создание опытного образца биопродукта и его апробация. Проект был представлен на II выставке студенческих инновационных проектов ВГМА им. Н.Н. Бурденко (2012 г.), где получил высокую оценку и отмечен дипломом I степени.

ВГМА им. Н.Н. Бурденко принимает участие во Всероссийском конкурсе проектов по здоровому образу жизни «Здоровая Россия» в рамках реализации государственной коммуникационной программы по формированию здорового образа жизни среди населения Российской Федерации. Одним из указанных проектов является молодежная спортивная акция **«Сила поколения — вера, спорт, движение»**, которая за 8 лет развития переросла в новый формат — **VI открытые Воронежские студенческие Игры**. **Организаторы проекта:** ВГМА им. Н.Н. Бурденко, Управление спорта и физической культуры Воронежской области. Проект поддержали Минздрав РФ, Министерство спорта РФ, Олимпийский комитет России, Правительство Воронежской области, Департамент здравоохранения Воронежской области. **Цели проекта:** поддержка XXII Олимпийских зимних игр «Сочи-2014», воспитание гражданственности и патриотизма, пропаганда здорового образа жизни. **Задачи проекта:**

1) формирование у студентов мотивации к ведению здорового образа жизни; 2) пропаганда гуманистических ценностей и принципов Олимпийского движения. **Тип проекта:** практикоориентированный, долгосрочный (реализуется в течение 8 лет), массовый — участвовало более 25 тысяч человек из 25 вузов г. Воронежа и 5 вузов других городов. В ходе проекта были проведены следующие акции: 1) эстафета огня Воронежских студенческих Игр. Эстафета началась в г. Боброве — родине первого олимпийского чемпиона России Н.А. Панина-Коломенкина и была продолжена в г. Воронеже — факел о заклонен перед Вечным огнем Памятника Славы в память о защитниках Родины в борьбе с фашизмом, символизируя преемственность поколений; 2) церемония открытия сопровождалась творческой концертной программой; 3) акция выпуска 145 белых голубей символизировала 145 дней, оставшихся до Олимпиады в Сочи. Соревнования проходили в 22 видах спортивной программы. Данный проект пользуется большой популярностью у молодежи, и способствуют формированию общекультурных компетенций, необходимых специалисту в многонациональной стране. Проект получил высокую оценку представителя Олимпийского комитета России О.В. Смирнова, который рекомендовал его распространение в другие регионы страны.

Таким образом, в современных условиях оптимизация профессиональной подготовки врачей требует дальнейшего усиления духовно-нравственного воспитания, использования новых методов и педагогических технологий. Это позволит сформировать у будущих врачей духовно-нравственные качества и компетенции необходимые для успешной профессиональной деятельности. Более чем двадцатилетний опыт применения педагогической проектной технологии в духовно-нравственном воспитании студентов ВГМА им. Н.Н. Бурденко показал ее высокую эффективность и целесообразность распространения в другие регионы России.

Список литературы:

1. Есауленко И.Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие для системы повышения квалификации и дополнительного профессионального образования преподавателей медицинских и фармацевтических вузов / И.Э. Есауленко, А.Н. Пашков, И.Е. Плотникова; Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Воронежская гос. мед. акад. им. Н.Н. Бурденко». 2-е изд. Воронеж, 2011. — 384 с.
2. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию. 12.12.2013 г. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.kremlin.ru/news/19825> (дата обращения 11.03.2014).

ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ

Химичева Дарья Павловна

*старший преподаватель,
Южно-Уральский государственный университет,
РФ, г. Челябинск
E-mail: grustik2007@rambler.ru*

REVIEW OF FOREIGN KNOWLEDGE ASSESSMENT SYSTEMS OF UNIVERSITY STUDENTS

Darya Khimicheva

*senior lecturer of South Ural State University,
Russia, Chelyabinsk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные современные системы образовательных кредитов, использующиеся в университетах Европы, США и стран Азии и бассейна Тихого океана. Проведен анализ достоинств и недостатков сложившихся территориальных национальных традиций оценивания знаний студентов университетов.

ABSTRACT

The article deals with basic modern student loan systems which are used in universities of Europe, USA, Asia and the Pacific. There has been conducted an analysis of strengths and weaknesses of the existing territorial national traditions of university students' knowledge assessment.

Ключевые слова: кредит-час; кредит-система; система ECTS; система USCS; система CATS

Keywords: credit hour; credit system; ECTS system; USCS system; CATS system.

В мировой практике высшего образования используются различные системы образовательных кредитов (USCS — американская система, ECTS — европейская система, UMAP — стран Азии и бассейна Тихого океана, CATS — британская система).

1. ECTS (European Credit Transfer and Accumulating System) Европейская переводная и накопительная система кредитов. Система ECTS предлагает собой формализованный способ представления образовательных программ путем присвоения зачетных единиц ее компонентам (дисциплинам, курсам и т. д.). Эта система построена на учете общей трудоемкости работы студента. Цель введения системы ECTS — упрощение процесса признания дипломов и квалификаций, обеспечение прозрачности учебных планов и программ [2]. Использование этой системы в вузах содержит ряд проблем, в первую очередь — расхождением национальных систем оценивания знаний. Отмечается также несовпадение в объеме общей трудоемкости в университетах разных стран (например, казахстанских, российских и европейских: 57, 54, 30 часов в неделю). Система ECTS построена по принципу: для студента, обучающегося по дневной форме обучения, один год обучения соответствует 60 кредитам трудоемкости. Трудоемкость учебной работы студента в течение одного учебного года в Европе определяется в пределах 1200—1800 учебных часов, что эквивалентно 25—30 часовому содержанию одного кредита [3].

2. US Credit System (USCS) В США реализация возможности выбирать предмет привела к необходимости сравнения этих предметов. Потребность выявления уровня знаний студентов, поступающих в колледж по единым правилам, привела к появлению «кредит-системы» [1]. Идея «кредит-системы» заключается в следующем: студент, окончивший изучение дисциплины или модуля, получает определенное количество кредит-часов. В дальнейшем накопленные кредит-часы применяются для получения степени и диплома. Главной особенностью является то, что кредит-час не указывает на трудность предмета, на уровень знаний студента и затраченные усилия, следовательно на предметы может быть затрачено много времени, при этом засчитывается мало кредит-часов и наоборот [1].

USCS (US Credit System) Американская система кредитов построена на единице измерения обучения, которая вычисляется, исходя из времени, затраченного студентом на изучение дисциплины, т. е. кредит/час; ее особенности таковы: 1 учебный год равен 2 семестрам; 1 семестр — 15 неделям; 1 кредит/час — 15 часам аудиторных занятий. Следовательно, один полный семестр соответствует 15 кредитам, год — 30 кредитам. Преимуществами этой кредитной системы является возможность создания индивидуального

прохождения и графика обучения в соответствии с желаниями обучающегося и установление личных сроков изучения программы.

3. CATS — Credit Accumulation and Transfer Scheme/System — Схема / Система накопления и передачи кредитов Соединенного Королевства. Эта система помогает студентам накапливать и переводить кредиты, которые они получили внутри или за пределами института-провайдера обучения. В Великобритании действует несколько моделей накопления и перезачета кредитов [1]. Первая модель появилась в 1986 г. и была разработана CNAА (Советом по национальным академическим наградам). Позже эта система была взята за основу для создания последующих систем CAT. В системе CAT CNAА действуют следующие соотношения: 1 учебный год = 1200 учебных часов или 120 кредитов; степень бакалавра составляет 360 кредитов. Условное учебное время это количество часов, которое студент (на определенном уровне) должен израсходовать в среднем для достижения установленных для этого уровня результатов обучения.

Условное время содержит: все обучение, имеющее отношение к достижению результатов на данном уровне, работу над проектом, основную практическую работу, время, затрачиваемая на оценку знаний и самостоятельные занятия. Число кредитов — формируется объемом обучения, показанный в условном учебном времени, требуемым для достижения результатов обучения (в данной системе 1 кредит равен 10 условным часам учебного времени), уровень — требования, предъявляемые к студенту на данном этапе обучения. Систем передачи и накопления кредитов обеспечивают следующие возможности:

- Переходить от освоения одной области знаний к освоению другой внутри одного вуза.
- Проходить дисциплины других вузов в своей стране или за рубежом.
- Копить кредиты за предыдущее обучение, полученные как традиционным путем, так и через обучение на рабочем месте.
- Применять учебные кредиты, как способ освобождения от экзаменов профессиональных агентств, и наоборот.
- Совмещать обучение полного учебного дня с вечерним обучением.
- Продолжать обучение после перерыва.

Преобразование кредитов CATS в систему ECTS. Степень бакалавра, обычно, соответствует 120 кредитов системы CATS за уровень или год, соответственно 360 кредитов системы CATS —

за 3 года, 24 кредита соответствует двух семестровой дисциплине и 12 кредитов системы CATS — за одну семестровую дисциплину. Потому как, кредит системы CATS эквивалентен 2 кредитам системы ECTS, формула преобразования всех дисциплин, входящих в программу обучения вузов Соединенного Королевства, такова: Кредиты системы CATS за дисциплину / 2 равно кредитам системы ECTS за дисциплину. Критика систем перевода и накопления кредитов сводится к тому, что эти системы, дают чрезвычайно огромную свободу выбора, что «размывает структуру программ на степень». Системы CATS обрели название «систем кредитов a la carte», потому как такие системы дают студентам полную свободу в фиксировании кредитов (разных типов и разных уровней), в дальнейшем дают возможность получить утвержденную квалификационную награду. Чрезвычайно большая вариативность размывает структуру программы на степень [1].

4. Организация UMAP — University Mobility in Asia and Pacific (Университетская мобильность в Азии и Тихоокеанском регионе). Была создана в 1991 г. как инструмент содействия мобильности студентов и преподавателей, проводимым путем обменов и сотрудничества между университетами. Странами, входящими в сферу влияния UMAP являются: Папуа-Новая Гвинея, Россия, Новая Зеландия, Китай, Шри Ланка, Таиланд, Филиппины, США, Сингапур, Вьетнам, Тайвань, и Западный Самоа, Камбоджа, Австралия, Канада, Бруней, Чили, Гуам, Фиджи, Гонконг, Япония, ЮАР, Индонезия, Малайзия, Корея, Лаос, Монголия, Мексика, Мьянма, Непал. UCTS — University Credit Transfer System — Система передачи университетских кредитов, созданная организацией UMAP. Чаще всего, применяется полное название этой системы: UMAP Credit Transfer Scheme. Она помогает улучшить процесс признания отечественными вузами программ обучения UMAP, пройденных в зарубежных вузах [1].

Программа обучения по системе UMAP это программа обучения, от семестра до года, изученная в зарубежном (принимающем вузе) студентом, выбранным для обучения отечественным университетом (отправляющим) в соответствии с договором, учрежденным UMAP. Регистрация обучения по Программе UMAP — основной и единственный документ системы UCTS [1]. UCTS была основана как основной орган, способствующий организации UMAP более эффективно реализовывать студенческие обмены на территориях, входящих в сферу деятельности UMAP и со странами других регионов мира с помощью гарантированного признания кредитов, приобретенных за обучение в зарубежных вузах [1]. Шкала кредитов системы

UCTS аналогично системе ECTS и содержит 60 кредитов за учебный год. Шкала кредитов UCTS применяется только как шкала конвертируемости, она не предназначена для применения в качестве замены существующих в принимающем и отправляющем вузах систем кредитов (или других видов измерения учебной нагрузки) [1].

Общая оценка системы кредитов UMAP. UCTS очень близка к модели системы ECTS: начисляет 60 кредитов за полный учебный год и имеет общую с системой ECTS шкалу оценок. К тому же она значительно упрощена, поскольку требует меньшего объема документации и предварительной работы от институтов (переговоров и обсуждений, предшествующих начислению кредитов; размещения информации в информационном пакете и т. д.). UCTS не дает универсального механизма и определяется для обслуживания каждого отдельного случая обмена и подходящий ему программы обучения. Кроме того, UCTS создана исключительно в целях упрощения пересчета нагрузки и оценок студента между институтами, она не предполагает замену существующих систем в учебных заведениях [1]. Подобно системе ECTS, задача системы UCTS заключается в том, чтобы увеличить эффективность UMAP с помощью предоставления гарантий того, что отечественный университет начислит кредиты за те дисциплины, которые студент проходил по обмену за рубежом, а также сделать возможным повышение уровня мобильности студентов. Правительства некоторых стран (например, Таиланд и Австралия) уже поставили в свои планы применение системы UCTS, как обязательное условие для университетов, подающих заявки на государственное финансирование UMAP обменов.

Список литературы:

1. Кредитные системы в образовании: аспект автоматизации. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://it-claim.ru/Library/Books/Credit_System/files/3.htm.
2. Химичева Д.П. Сравнение систем оценивания знаний студентов в Европе и России / Д.П. Химичева // *Инновации в науке*. — 2013. — № 21. — С. 46—50.
3. ECTS Users' Guide. — Luxembourg: European Communities, 2009. — 60 с. ISBN: 978-92-79-09728-7.

1.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВЫСОКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ВУЗА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫСОКОГО ПЕРФЕКЦИОНИЗМА СТУДЕНТА

Ларских Марина Владимировна

*канд. психол. наук, ассистент кафедры психиатрии с наркологией
ГОУ ВПО ВГМА им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: marinalars@mail.ru*

Юлия Евгеньевна Васильева

*канд. психол. наук, ассистент кафедры психиатрии с наркологией
ГОУ ВПО ВГМА им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: julia.doc79@mail.ru*

Бурлак Екатерина Юрьевна

*студент ГОУ ВПО ВГМА им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: ecaterina1993@mail.ru*

HIGH EDUCATIONAL STANDARDS AS ONE OF FACTORS OF FORMATION OF HIGH LEVEL OF STUDENT'S PERFECTIONISM

Marina Larskikh

*PhD in Psychology, Assistant Professor, Department
of Psychiatry and Narcology, Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Yulya Vasilieva

*MD PhD, Assistant Professor,
Department of Psychiatry and Narcology, Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Ekaterina Burlak

*student Medical Academy,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена нахождению факторов формирования высокого перфекционизма студента. При проведении исследования применялись опросники (Холмоговорой-Гаранян, депрессии Бека); статистические методы: (коэффициент Стьюдента, дисперсионный факторный анализ). Было выявлено, что более половины студентов медакадемии имеют высокий уровень перфекционизма, причем доминирует деструктивный тип стремления к совершенству. Особенности обучающей деятельности вуза, сложность программы и уровень образовательных стандартов могут быть детерминантами высокого перфекционизма студента.

ABSTRACT

The article deals with finding of factors of high level of student's perfectionism. In research were applied questionnaires (Holmogovoroy-Garanyan, Beck's depressions scale) and statistical methods: (Student's coefficient, ANOVA). It was revealed that more than a half of students of medical academy have high level of perfectionism, and the destructive type of a commitment to excellence dominates. It is reported that high level of educational standards can be one of determinants of student's perfectionism.

Ключевые слова: перфекционизма; перфекционизм студента; факторы перфекционизма; высокие образовательные стандарты.

Keywords: perfectionism; student's perfectionism; factors of perfectionism; high educational standards.

Психологический концепт «перфекционизм», являясь новым феноменом, последнее время интенсивно изучается как за рубежом, так и в отечественной психологической науке. Существует достаточно много данных о связи перфекционизма с психологическим неблагополучием [1; 2]. Высокий уровень перфекционизма личности имеет прямые корреляционные связи с хроническим эмоциональным дискомфортом и рядом психологических, психиатрических проблем. Особенно группой риска являются студенты вузов с высокими образовательными стандартами, где высокий перфекционизм студента формируется, культивируется и всячески поощряется. Наши исследования показали, что большинство студентов медицинской академии имеют как высокий уровень перфекционизма, так и высокие показатели по шкалам депрессии, тревоги, а также сниженную стрессоустойчивость и повышенную суицидальную готовность [6]. В этой связи, нахождение детерминант формирования перфекционизма молодых людей является важной проблемой психологической теории и практики.

Ученые выделяют следующую группу факторов формирования перфекционизма личности: индивидные или врожденные факторы (А. Эллис); микросоциальные факторы — влияние родительской семьи и социальных групп (J. Ashby, J. Barrow, R. Frost, Н. Namachek, С. Moore, I. Ioozman, K. Rice, J. Stober, K. Preusser, А.Б. Холмогорова) и макросоциальные факторы — влияние рекламы и кинематографа (А.Б. Холмогорова, М.В. Ларских) [7].

А.Б. Холмогорова к факторам развития перфекционизма личности относится рост числа элитных образовательных учреждений с завышенными образовательными стандартами [10]. Наши исследования показывают, что студенты медицинской академии имеют уровень перфекционизма значительно выше, чем студенты ВГУ и ВГПИ. В данной статье уровень сложности учебной программы рассматривается нами как еще один фактор формирования высокого уровня перфекционизма студента. До этого нами было выявлено, что уровень и тип перфекционизма студента влияет на его учебную деятельность [5]. Но могут ли высокие образовательные стандарты учебного заведения детерминировать высокий уровень перфекционизма?

Методы и выборка

В исследовании участвовали 400 студентов медицинской академии и 100 студентов педагогического университета психологи-

ческого факультета (возраст — 18—23 лет). Были выбраны факультеты с высокими образовательными стандартами (лечебный и педиатрический), средними образовательными стандартами (стоматологический и медико-профилактический) и низкими образовательными стандартами (психологический). Критериями разделения были проходные баллы на вышеупомянутые факультеты за последние 5 лет. Кроме того, в соответствии с нашими предыдущими исследованиями [4], мы разделили всех студентов с высоким уровнем перфекционизма на два типа перфекционизма — деструктивный (далее ДП) и конструктивный (далее КП). Конструктивный тип сочетает высокий уровень перфекционизма с низким уровнем депрессии. При деструктивном типе перфекционизма, наоборот перфекционизм сочетается с высоким уровнем депрессии

Основные гипотезы исследования: средний уровень перфекционизма студентов-медиков значимо выше, чем средний уровень перфекционизма студентов-психологов; среди студентов существуют значимые различия в уровне перфекционизма и в процентном содержании каждого типа перфекционизма в зависимости от факультета; уровень образовательных стандартов (высокий, средний и низкий) является фактором формирования перфекционизма студента.

В исследовании применялись следующие методики: 1. Опросник перфекционизма А.Б. Холмогоровой — Н.Г. Гаранян. Методика предназначена для оценки общего уровня перфекционизма личности и следующих составляющих: восприятие других людей как делегирующих высокие требования (при постоянном ревнивом сравнении себя с другими); завышенные притязания и требования к себе; высокие стандарты деятельности при ориентации на полюс «самых успешных»; селектирование информации о собственных неудачах и ошибках; поляризованное мышление — «все или ничего» [2]. 2. Шкала депрессии А. Бека (адаптация Т.И. Балашовой). Методика позволяет оценить уровень депрессии испытуемых. Так как данные опросника MPS-H измеряющий уровень перфекционизма студента и шкалы депрессии А. Бека приведены в шкалах порядка, выборки независимые, то достоверность значимости различий мы проверяли с помощью параметрического двухвыборочного критерия t-критерия Стьюдента. Распределение соответствующих опросниковых показателей приближается к нормальному по критерию Колмогорова-Смирнова, что позволяет использовать параметрические критерии.

Таблица 1.

Сравнение средних показателей перфекционизма и депрессии для студентов из медицинской академии и педагогического университета

Студенты медицинской академии n=400				Студенты педагогического университета n=100			
перфекционизм		депрессия		перфекционизм		депрессия	
μ	δ	μ	δ	μ	δ	μ	δ
47,38	14,66	12,52	9,21	35,41	10,24	7,31	2,46

*μ — среднее арифметическое оценок
 δ — стандартное отклонение*

Процедура математической обработки позволила утверждать, что различия между группами достоверны. Как видно из таблицы уровень перфекционизма и уровень депрессии у студентов-медиков значимо выше, чем у студентов-психологов. При этом средний уровень депрессии у студентов-медиков выше нормы (12,52 при норме 9), тогда как у студентов-психологов средний уровень депрессии низкий. Это является подтверждением предыдущих исследований [5].

Таблица 2.

Сравнение процентного содержания перфекционистов, а так же КП и ДП для студентов из медицинской академии и педагогического университета

Студенты медицинской академии n=400			Студенты педагогического университета n=100		
Общий % перфекционистов	КП%	ДП %	Общий % перфекционистов	КП%	ДП %
53 %	41 %	59 % δ	17 %	79 %	21 %

Из таблицы № 2 видно, больше половины студентов-медиков имеют высокий уровень перфекционизма, тогда как у студентов-психологов всего 17 % являются перфекционистами. Так же, среди студентов-медиков преобладает деструктивная форма стремления к совершенству, тогда как среди студентов-психологов доминирующим является конструктивный тип перфекционизма.

Таблица 3.

Сравнение средних показателей перфекционизма и депрессии, а так же процентного содержания КП и ДП в зависимости от факультета

	Лечебный Факультет		Стоматологический факультет		Педиатрический факультет		Мед-профилактический факультет	
	μ	δ	μ	δ	μ	δ	μ	δ
Перфекционизм	47,6	11,35	47,1	12,98	49,2	18,51	45,64	15,58
Депрессия	16,0	13,07	8,3	5,69	16,25	11,11	9,53	6,98
Общий % перфекционистов	53 %		61 %		50 %		48 %	
КП %	33 %		70 %		0 %		53 %	
ДП %	73 %		30 %		100 %		47 %	

μ — среднее арифметическое оценок

δ — стандартное отклонение

Были выявлены значимые различия между уровнем перфекционизма и депрессии у студентов медиков в зависимости от факультета. Самые высокие средние показатели как перфекционизма, так и депрессии были выявлены на педиатрическом факультете. Половина студентов педиатрического факультета имеют высокий уровень перфекционизма, причем деструктивного типа.

У студентов лечебного и стоматологического факультетов значимых различий в уровне перфекционизма выявлено не было. Но в тоже время, были выявлены значимые различия в уровне депрессии. Соответственно, у студентов лечебного факультета преобладает деструктивный тип стремления к совершенству, тогда как у студентов-стоматологов, наоборот, доминирует конструктивный перфекционизм.

На следующем этапе исследования был использован дисперсионный однофакторный анализ. Независимой переменной являлся уровень образовательных стандартов факультета (высокий, средний и низкий). Зависимой переменной являлся уровень перфекционизма студента. Н0 — различия в параметрах перфекционизма между различными факультетами не более выражены, чем случайные различия в параметрах перфекционизма внутри каждого факультета. Н1 — различия в параметрах перфекционизма между различными

факультетами являются более выраженными, чем случайные различия в параметрах перфекционизма внутри каждого факультета.

В результате было выявлено, что $F_{эмр} = 1,54 > F_{крит.}$, $p \leq 0,01$. H_0 отвергается и принимается гипотеза H_1 , что позволяет рассматривать уровень образовательных стандартов как фактор высокого уровня перфекционизма студента.

Выводы

У студентов-медиков уровень перфекционизма значительно выше, чем уровень перфекционизма у студентов других вузов г. Воронежа. Более половины студентов медакадемии имеют высокий уровень перфекционизма, причем доминирует деструктивный тип стремления к совершенству.

Особенности обучающей деятельности вуза, сложность программы и уровень образовательных стандартов могут быть детерминантами высокого перфекционизма студента и его типологии. На факультетах с высокими образовательными стандартами и наиболее сложными программами преобладает деструктивные формы перфекционизма.

Список литературы

1. Гараян Н.Г. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации / Д.А. Андрусенко, И.Д. Хломов // Психологическая наука и образование. — 2009. — № 1. — С. 72—81.
2. Гараян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ...докт. психол. наук. М, 2010. — 42 с.
3. Гречко Т.Ю. Выявление астенических расстройств среди студентов, как этап оценки психического и соматического здоровья // Ю.Е. Васильева / Материалы XXIII межрегиональной научно-практической конференции, 29 апреля 2013 года «Здоровьесбережени: теория и практика», Липецк. 2013. — С. 326—329.
4. Ларских М.В. Формирование конструктивного перфекционизма студента Воронеж: Воронежский госпедуниверситет, 2012. — 153 с.
5. Ларских М.В. Влияние типа перфекционизма на учебную деятельность студента медицинской академии / М.В. Ларских, С.В. Ларских, Е.А. Семенова, Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: Сборник докладов VIII-й Международной научной конференции (Липецк, 24 декабря 2011 г.). / Отв. ред. А.В. Горбенко. Липецк: Издательский центр «Гравис», 2012. — С. 225—232.

6. Ларских М.В. Феномен перфекционизма как фактор суицидального поведения // С.В. Ларских / материалы международной конференции «Морфоклинические аспекты безопасности жизнедеятельности» Воронеж, ВГМА им. Н.Н. Бурденко, 23—24 ноября 2012 г. — С. 7—14.
7. Ларских М.В. Идеи совершенства, идеала, перфекционизма в коммерческой рекламе, психологический аспект // Д.С. Бакулина / Воспитательная деятельность в вузе: проблемы, эффективность, качественные материалы Международной научно-практической конференции часть 1. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2013. — С. 25—32
8. Психология. Словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
9. Философский словарь: / [под ред. И.Т. Фролова] 5-е изд. М.: Политиздат, 1987. — 590 с.
10. Холмогорова А.Б. Биопсихосоциальная модель как методологическая основа исследований в области психического здоровья // Социальная и клиническая психиатрия, — 2002, — № 3, — стр. 97—104.

ОДАРЕННОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Мельникова Лариса Александровна

*канд. пед. наук, старший научный сотрудник
Уральского юридического института МВД России,
РФ, г. Екатеринбург
E-mail: larismelnikova@yandex.ru*

Сулонов Павел Евгеньевич

*канд. филос. наук, доцент, начальник кафедры гуманитарных
и социальных дисциплин Уральского юридического института
МВД России,
РФ, г. Екатеринбург*

TALENT AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

Larisa Melnikova

*candidate of pedagogic sciences, senior research scientist
of Ural Juridical Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia,
Russia, Ekaterinburg*

Pavel Suslonov

*candidate of philosophical sciences, associate professor,
Head of the Department of Humanities and Social Studies,
Ural Juridical Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia,
Russia, Ekaterinburg*

АННОТАЦИЯ

В статье авторы исследуют проблему одаренности в психолого-педагогических исследованиях. Критерием одаренности выступает успешность выполнения определенного вида деятельности по сравнению с другими людьми. Важную роль в переходе детской одаренности в одаренность взрослого человека играет мотив, который становится определяющим в выборе будущей профессии.

ABSTRACT

The authors have examined the question of talent in psychological and pedagogical studies in the article. The success of a particular type of activity in comparison with other people serves as a criterion of talent. A motive is of much importance in the transition of child talent into adult talent; it determines the future profession choice.

Ключевые слова: Одаренность; способности; интеллект; креативность; деятельность, мотив.

Keywords: talent; aptitudes; intelligence; creativity; activity; motive.

Выявление детской одаренности, ее развитие и переход в одаренность взрослого человека имеет огромное значение для современного российского общества, которое нуждается в профессиональных кадрах, способных достичь высоких результатов в профессиональной деятельности. К сожалению, одаренный ребенок не всегда становится одаренным взрослым, так как для перехода детской одаренности в одаренность взрослого недостаточно комплекса природных способностей или социально значимых качеств. Развитие

одаренности детей — долгий, кропотливый процесс, требующий усилий, как самого ребенка, так и его взрослого окружения.

Понятие «одаренность» было введено в научный оборот в середине XIX века английским психологом Ф. Гальтоном, доказывающим естественное происхождение способностей людей. Законы и последствия одаренности исследовались учеными Г. Жоди в работе «Психология великих людей» и В. Освальдом в работе «Великие люди».

В начале XX века происходит усиление интереса к проблеме одаренности со стороны зарубежных и российских ученых.

Среди зарубежных ученых проблемой одаренности занимались Д. Галлахер, А. Таненбаум, Р. Стернберг, Р. Пломин, Д. Рензулли, Д. Фримен, К. Келлер и др.

В России проблема одаренности разрабатывалась, преимущественно, в рамках психологии и педагогики учеными Ю.Б. Бабаевой, Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружининым, А.М. Матюшкиным, В.И. Пановым, А.И. Савенковым, М.А. Холодной, В.Д. Шадриковым и др.

В современной науке сложилось два направления в понимании природы одаренности. Представители первого направления считают, что одаренность относится к врожденным характеристикам личности. Представители второго направления, не отрицая роль задатков, решающее значение в развитии одаренности отдают культурно-воспитательной среде [4, с. 6].

В рабочей концепции одаренности, разработанной коллективом авторов, одаренность определяется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [5].

Следует отметить, что ряд авторов сводит одаренность к таким качествам личности как интеллект или креативность, которые проявляются в высоких творческих достижениях. Однако в работах психологов конца XX века проводится идея, что одаренность не сводится к интеллекту и креативности, так как эта проблема не когнитивного, а общего развития личности [2, с. 186].

Об этом свидетельствуют результаты проведенных тестов. К примеру, ряд эмпирических исследований показал, что многие дети, не показавшие высокие результаты по специальным тестам креативности, интеллекта, оказываются успешными в учебной деятельности, так как имеют высокие показатели по параметрам эмоционального и социального развития.

Высокие параметры эмоционального и социального развития получили в психологии название эмоциональный и социальный интеллект. Эмоциональный интеллект включает в себя следующие типы способностей:

1. Умение идентифицировать и выражать свои эмоции.
2. Умение регулировать свои эмоции.
3. Способность использовать информацию для управления своим поведением и интеллектом.

Социальный интеллект предполагает умение понимать других людей и поступать мудро в отношении других» [2, с. 187].

Таким образом, несмотря на различие взглядов в понимании одаренности среди ученых, можно сделать следующие выводы:

1. Одаренность не сводится к проявлению какой-либо единичной способности или комплексу способностей, а представляет собой целостное образование, зависящее от общего развития личности.
2. Одаренность — результат взаимодействия природных и социокультурных факторов.
3. Критерием одаренности является успешность выполнения одного или нескольких видов деятельности по сравнению с другими людьми.
4. Одаренность — системное качество, развивающееся на протяжении всей жизни человека.

Следует отметить, что проблема одаренности российскими психологами и педагогами рассматривалась, преимущественно, в контексте детской одаренности. К примеру, проблема детской одаренности и творчества рассматривалась учеными Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым, В.Н. Мясищевым, О.К. Тихомировым, А.В. Брушлинским, Л.А. Венгером, Я.А. Пономаревым, Д.Б. Богоявленской и др.

Ученые Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, В.А. Крутецкий, Л.И. Уманский, З.И. Калмыкова и др. сосредоточили внимание на развитии общих и специальных способностей ребенка. Выводы российских ученых сыграли значительную роль в разработке дидактических принципов, учебных программ, факультативов для обучения и развития одаренных детей [1, с. 62—63].

Вместе с тем проблема одаренности взрослого человека не часто становилась предметом исследований ученых. Как правило, одаренность взрослых людей рассматривалась как продолжение детской одаренности. Ученые А. Швед и Р. Стенберг считают, что одаренность взрослого человека связана с опытом раннего детства. В связи с этим, одаренность предстает как постепенно

развивающееся качество в специально созданных для этого условиях [2, с. 183].

Однако детская одаренность далеко не всегда переходит в одаренность взрослого человека. Это связано с тем, что дети в силу возрастных особенностей проявляют одаренность ко многим видам деятельности. В дальнейшем под влиянием различного рода факторов может произойти спад одаренности. И, напротив, дети, будучи обычными детьми в детстве, становятся одаренными взрослыми. Ученый М.А. Холодная называет данное явление эффектом инверсии развития одаренности, вследствие которой происходит изменение одного состояния на прямо противоположное [3, с. 69]. Вместе с тем М.А. Холодная считает, что в основе одаренности ребенка и взрослого лежат разные психические ресурсы [3, с. 70].

Одаренность ребенка носит бессознательный характер, находится в потенциальном состоянии, проявляясь в отношении различных видов деятельности. Выбор деятельности ребенком чаще всего не имеет рациональных мотивов, основан на ситуативном интересе к тому или иному виду деятельности. Одаренность взрослого человека — целенаправленна. Взрослый человек осознанно мотивирует себя на определенный вид деятельности, которая может обрести форму профессиональной.

Особую социальную значимость приобретает одаренность взрослого человека в случаях ее реализации в профессиональной деятельности. В противном случае детская одаренность не переходит в одаренность взрослого человека или проявляет себя на уровне способностей. Решающую роль в переходе от детской одаренности в одаренность взрослого человека играет мотив к занятию определенным видом деятельности, что повышает вероятность выбора ребенком будущей профессии.

Исходя из этого, можно сделать следующие выводы:

1. Детская одаренность носит потенциальный характер и не всегда переходит в одаренность взрослого.
2. Детская одаренность может проявлять себя в отношении нескольких видов деятельности.
3. Важную роль в переходе детской одаренности в одаренность взрослого человека играет мотив.
4. Мотивация к занятию определенным видом деятельности становится определяющей в выборе будущей профессии.

Список литературы:

1. Емельянова И.Е. Понятие «одаренность» в психолого-педагогической литературе // Вестник ЧГПУ. — 2011. — № 3. — С. 62—68 .
2. Савенков А.И., Карпова С.И. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2012. — № 5. — С. 180—187.
3. Холодная М.А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии и развития // Психологический журнал. — 2011. — № 5. — С. 69—78.
4. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Одаренность как педагогический феномен // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2011. — № 2. — С. 5—17.
5. Рабочая концепция одаренности. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://dob.1september.ru/articlef.php?ID=200501015> (дата обращения: 11.03.2014).

**1.5. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ
ПЕДАГОГА:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ
СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**

Наумова Татьяна Владимировна

*канд. пед. наук, доцент Арзамасского филиала Нижегородского
государственного университета им. Н.И. Лобачевского,*

РФ г. Арзамас

E-mail: tatur06@rambler.ru

Рыбакова Анастасия Владимировна

*студент 3 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала Нижегородского государственного*

университета им. Н.И. Лобачевского,

РФ, г. Арзамас

Тихомирова Ольга Борисовна

*канд. пед. наук, доцент Арзамасского филиала Нижегородского
государственного университета им. Н.И. Лобачевского,*

РФ, г. Арзамас

E-mail: tikhomirovaob@bk.ru

ABOUT FEATURES OF VOICE OF CULTURE MODERN TEACHER

Tatiana Naumova

*PhD in pedagogy, docent of N. Novgorod State University,
Russia, Arzamas*

Anastasia Rybakova ,

*3rd year student of the Faculty of Preschool and Primary Education
of N. Novgorod State University,
Russia, Arzamas*

Olga Tikhomirova,

*PhD in pedagogy, docent of N. Novgorod State University,
Russia, Arzamas*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются элементы речевой культуры современного педагога, значение выразительных возможностей речи в его профессиональной деятельности. Представлены рекомендации по организации продуктивного профессионального общения.

ABSTRACT

This article discusses elements of speech culture of the modern teacher, meaning of expressive possibilities of speech in his professional activities. Are presented recommendations on the organization of productive professional communication.

Ключевые слова: учитель; речевая культура; выразительные возможности речи; педагогическое взаимодействие.

Keywords: teacher; speech culture; expressive possibilities of speech; pedagogical interaction.

В профессии учителя, педагога слову принадлежит ведущая роль — оно является главным инструментом воздействия на личность воспитанника, «орудием» его обучения и развития. Педагогическое общение представляет собой одну из основных форм взаимодействия учителя и обучающегося. Оно в большей степени регламентировано образовательно-воспитательным процессом, однако, поскольку общение чаще всего протекает непосредственно, лицом к лицу, оно приобретает для участников педагогического взаимодействия личностное значение.

К устной речи современного педагога предъявляем ряд требований, основным из которых, безусловно, выступает грамотность. Рассматриваем ее в наиболее общем смысле — как отсутствие ошибок, «слов-паразитов», умение изъясняться кратко, когда ситуация не требует детального уточнения. Однако, грамотность — не единственная значимая характеристика устной речи, поскольку владение ее выразительными возможностями во многом обуславливает эффективность работы современного педагога. Более детально рассмотрим сущность и значение эмоциональной, лексической, фонетической, грамматической и звуковой выразительности в профессиональной деятельности педагога.

Эмоциональная выразительность — характеризуется «насыщенностью» чувствами произносимых слов, речи в целом. По некоторым данным, понимание речи на 40 % зависит от ее экспрессивной партитуры. На наш взгляд, в педагогической профессии, как ни в какой другой, важно выражать искреннее отношение к произносимому, значима — «артистичность» интонаций, поскольку это позволяет оказывать эффективное воспитательное воздействие. Эмоционально окрашенные отдельные слова или произносимые с «особой интонацией» фразы делают речь педагога «живой», акцентируют внимание на наиболее важных моментах. И наоборот — ровная, не насыщенная чувствами речь педагога не может мотивировать к изучению материала, развитию интереса воспитанников к чему-либо, снижая тем самым эффективность образовательного процесса;

лексическая выразительность — это свойство речи, основанное на использовании точных, ярких, нестандартных, образных слов и словесных оборотов, а так же синонимов, омонимов и терминов. Потенциал русского языка в выражении мысли человека — очень широк. В целях профессионального самосовершенствования необходимо постоянно обогащать речь, используя ее лексическое богатство;

фонетическая выразительность — это умение педагога владеть хорошим и грамотным произношением, ритмикой, темпом и громкостью. Не уместен для педагога «пулеметный» темп, еще хуже крик, а тем более визг. Старая восточная мудрость гласит: если ты кричишь, значит, ты не прав и слаб. Не маловажную роль играет *тембр голоса* — это обязательный атрибут речи каждого педагога и не только. Бас, баритон всегда ласкают слух, а визгливый, хриплый, глухой голос портят восприятие даже правильных по смыслу слов. Опрос учащихся начальных классов ряда школ г. Арзамаса позволил выявить, что им приятно слушать голос: средней громкости, четко проговаривающий слова, «добрый», не хриплый, не визгливый.

грамматическая выразительность — по мнению большинства исследователей менее значительна и менее заметна. Однако данную особенность активно используют писатели, поэты, расширяя границы выражения своих эмоций. Также и педагог, к примеру, употребляя одну форму числа имен существительных вместо другой, придает отрицательные, реже — положительные оттенки значения конкретному слову, высказыванию...

звуковая выразительность, так же присуща педагогам. Она заключается в сопровождение высказываний уместным/неуместным покашливанием, вздохами, хмыканьем, смехом, несущими смысл звуками «у-у-у», «а-а-а».

Из всего выше изложенного, мы можем сделать вывод, что педагогически совершенная речь отличается ясностью вложенной в нее мысли, выразительностью слов и интонаций, четкостью произношения, нужной громкостью, использованием уменьшительных и ласкательных слов, идиомов, афоризмов, пословиц, дидактических повторов...

Считаем необходимым отметить, что педагогу присуще сопровождение речи комплексом неречевых средств, а именно: мимики, жестов, позы, осанки, походки. Педагогу, нацеленному на профессиональное саморазвитие, при организации педагогического общения следует помнить о мимике, продумывать, какая она должна быть, какая она есть, когда и как ее менять; следует избегать бессмысленной жестикуляции.

Рассматривая общую психотехнику общения, уточнили, что умение правильно и грамотно общаться — имеет огромное значение для успеха педагога в деле воспитания и развития личности учащихся. Считаем, что следует придерживаться следующих основных правил общения:

- правило разработки сценария и плана предстоящего общения — особенно ценно для педагога, поскольку реализует функцию целеполагания в профессиональной деятельности. Педагог должен четко представлять: вопросы и ответы, которые могут возникать в ходе общения, цель общения, его результаты, какими методами, с помощью каких средств добиться запланированного;
- правило коммуникативной проработки общения. Для педагога важно продумать не только общую схему общения, но и то, что сказать, как сказать, когда сказать;
- правило психологичности, заключается в умении учитывать психологические аспекты общения: желание общаться, наличие/отсутствие барьеров общения и другое;
- немаловажную роль для педагога играет правило оказания благоприятного впечатления на собеседника, в частности: внешний

вид и поведение, одежда (данный компонент имиджа современного педагога рассмотрен более подробно нами ранее) [2, 3];

- правило диалогичности: собеседник (в том числе — воспитанник) чувствует себя увереннее, будет более искренен, если педагог показывает свою заинтересованность в общении, стимулируя и поддерживая тем самым активность собеседника. Важно слушать не только слова, но и стремиться понять, что он хочет и не хочет сказать, что отстаивает, чего добивается.

Анализируя особенности педагогического общения, отметим и такую особенность (имеющую негативную характеристику), как психотравмирующее для детей и их родителей поведение педагога (дидактогению). Другими словами, это унижение детей, неуважительное отношение, прилюдное высмеивание. В контексте рассматриваемого вопроса, считаем недопустимым подобное «речевое поведение». Вслед за Щурковой Н.Е., Дериклеевой Н.И., рекомендуем придерживаться следующих основных рекомендаций при организации продуктивного педагогического общения:

1. умей признавать свои ошибки и старайся не повторять их;
2. если ученики совершают что-то плохое, подумай, где ты совершил ошибку;
3. чаще вспоминай себя в детстве — легче будет понять детей;
4. в конфликтных ситуациях старайся представить себя на месте своего ученика;
5. не принуждай ребенка к откровенности, умей ждать!
6. старайся видеть даже самые маленькие успехи детей и радоваться им;
7. организуй работу с детьми так, чтобы они как можно больше общались друг с другом, слышали друг друга;
8. ничего не делай за своих учеников, но делай вместе с ними;
9. развивай в себе умение быть смешным, смеяться над собой, своими недостатками [1].

Список литературы:

1. Дереклеева Н.И., Справочник завуча: Учебно-методическая работа. Воспитательная работа. 5—11 классы. М.: ВАКО, 2006, — с. 291.
2. Касаткина Е.С., Имидж современного учителя: гендерный аспект / Касаткина Е.С., Круглова О.А., Кузина И.В., Тюрина Т.В.//Грани познания. — 2010. — № 2 (7), — С. 30—31.
3. Наумова Т.В., Внешний вид как важный компонент имиджа современного педагога / Наумова Т.В., Рыбакова А.В., Карсакова В.В., Малышева О.К. // Наука и образование: векторы развития: материалы I Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2013. — С. 117—122.

1.6. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Грязнова Галина Александровна

*старший преподаватель филиала КемГУ в г. Анжеро-Судженске,
РФ, г. Анжеро-Судженск
E-mail: tata-140848@yandex.ru*

Михальцова Лариса Петровна

*старший преподаватель филиала КемГУ в г. Анжеро-Судженске,
РФ, г. Анжеро-Судженск
E-mail: list.ru66@mail.ru*

PROBLEMS OF ORGANIZATION OF WORK WITH PARENTS IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Gryaznova Galina Aleksandrovna

*senior teacher of a branch
of Kemerovo state University in Anzhero-Sudzhensk,
Russia, Anzhero-Sudzhensk*

Mihaltsova Larisa Petrovna

*senior teacher of a branch
of Kemerovo state University in Anzhero-Sudzhensk,
Russia, Anzhero-Sudzhensk*

АННОТАЦИЯ

В представленной работе акцентируется внимание на проблеме обеспечения повышения компетентности родителей в вопросах развития и воспитания детей. Установлено, что проблемы организации работы с родителями связаны как с недостаточной профессиональной компетентностью воспитателей, так и низким уровнем активности самих родителей.

ABSTRACT

In the presented work attention is accented on the problem of providing of increase of competence of parents in the questions of development and education of children. It is set that the problems of organization of work with parents are related both to the insufficient professional competence of educators and by the low level of activity of parents.

Ключевые слова: дошкольные организации; работа с родителями.

Keywords: preschool organizations; work with parents

С 1 января 2014 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) дошкольного образования.

Один из принципов реализации ФГОС дошкольного образования предписывает сотрудничество дошкольной организации с семьёй воспитанников, что в итоге будет способствовать решению актуальной задачи — обеспечению психолого-педагогической поддержки семьи и повышению компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [1].

На необходимость повышения психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и образования детей указывают и результаты проведённого нами исследования. Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что у 47,3 % обследуемых семей выявлены нарушения детско-родительских отношений, характеризующиеся повышенной моральной ответственностью, потворствующей гиперпротекцией и эмоциональным отвержением [2; 3]. Всё это ещё раз актуализирует необходимость оказания воспитателями дошкольных организаций квалифицированной помощи родителям, которым принадлежит приоритетная роль в воспитании детей.

Ранее в своих публикациях мы акцентировали внимание на том, что у части воспитателей дошкольных образовательных организаций отсутствует установка на сотрудничество с родителями, многие

не знают запросов родителей и не компетентны в вопросах реальных трудностей семейного воспитания. Достаточно часто воспитатели выстраивают взаимоотношения с родителями стихийно, не умея планировать и выстраивать процесс общения с матерями и отцами своих воспитанников [3].

Осознавая, что решение проблемы психолого-педагогической поддержки семьи и повышению компетентности родителей невозможно без активного участия в этом процессе самих родителей, мы акцентировали своё внимание на данном аспекте.

Проводя анализ данных наблюдения и опроса родителей, мы выявили, что среди предпочитаемых сфер взаимодействия с воспитателем выделяются:

- Перспективы развития и обучения ребёнка.

12 % родителей отмечают, что обращаются к воспитателям по следующим вопросам — «Как научить ребёнка играть?», «Как помочь ребёнку найти друзей?», «Как воспитывать левшей?», «Как подготовить ребёнка к школе в семье?» и др.

- Ситуативные поводы, связанные с поведением и обучением ребёнка.

В частности, 67 % родителей отметили, что взаимодействуют с воспитателем по поводу поведения ребёнка в течение прошедшего дня — «Чем ребёнок занимался в течение дня?», «Какие трудности у ребёнка с усвоением знаний?», «Какое самочувствие у ребёнка (в связи с болезнью)?» и др.

- Организационные поводы обращения к воспитателям отметили 11 % родителей — «Какое стихотворение выучить к празднику?», «Почему изменилась оплата за детский сад?», «Что принести из дома к следующему занятию?» и т. д.

Анализируя причины, по которым родители предпочитают ситуативные и организационные поводы взаимодействия с воспитателями, мы установили следующее:

- Все родители, ориентированные на организационные поводы обращения, считают, что, во-первых, воспитатели более квалифицированы в вопросах обучения и воспитания детей. Во-вторых, в вечернее время и в выходные, детям необходимо предоставлять свободу (они и так слишком загружены в детском саду), и соответственно надобность в психолого-педагогических знаниях отпадает.

Отметим, что в этой группе родители не имеют никакого профессионального образования (ни среднего, ни высшего). Возрастной состав здесь разнородный от 24 до 39 лет, и это либо первый

(8 % семей), либо второй ребёнок в семье (3 %). Практически все родители осуществляют свою трудовую деятельность по ненормированному рабочему графику.

- Родители, предпочитающие ситуационные поводы взаимодействия с воспитателем, входят в возрастную группу от 28 лет, и воспитывают второго или третьего ребёнка. У всех родителей есть профессиональное образование: у 29 % — среднее профессиональное образование, у 38 % — высшее образование. При этом стоит отметить, что у 41 % родителей — гуманитарное образование.

В этой группе родители считают, что для нормального развития ребёнка необходимо акцентировать внимание на текущем положении вещей, и заниматься с ними только в зоне их актуального развития. Соответственно общение с воспитателем должно затрагивать только актуальные для данного времени аспекты.

При этом значительная часть родителей высказала сомнение в высоком уровне профессиональной компетентности воспитателей, чтобы к ним можно было обращаться по перспективным вопросам развития детей. Такие выводы были сделаны родителями исходя из образования педагогов (большинство которых имеют среднее педагогическое образование) и их возраста. Акцент на возрасте педагогов обосновывается родителями следующим: они (возрастные воспитатели) больше ориентированы на присмотр за детьми и не владеют современными педагогическими технологиями обучения и воспитания. Соответственно не могут оказать квалифицированную помощь родителям.

Отвечая на вопрос, какие формы взаимодействия предпочитают в своей деятельности воспитатели, родители указали на памятки и родительские собрания, которые, по мнению матерей и отцов не раскрывают в полной мере специфику решения проблем детей. Объективности ради стоит отметить, что 29 % родителей отметили, что либо той помощи что есть, достаточно, либо, что они не ждут никакой помощи вообще.

Остальные родители, обратили внимание на то, что хотели бы получать консультативную помощь (как групповую, так и индивидуальную) по проблемам развития и воспитания детей. При этом было отмечено, что такая помощь должна быть адресной и касаться проблем конкретного ребёнка.

Также родители отметили, что хотели бы участвовать в совместных занятиях и мероприятиях вместе с детьми, чтобы увидеть, как они взаимодействуют со сверстниками, какие проблемы у них есть в межличностных взаимоотношениях с окружающими

и т. д. Благодаря совместной деятельности родители хотели бы гармонизовать свои отношения с детьми, но чтобы это было под руководством профессионалов.

Таким образом, проблемы организации работы с родителями в ДОО связаны как с недостаточной профессиональной компетентностью воспитателей, так и низким уровнем активности родителей.

Список литературы:

1. Бутько О.В., Грязнова Г.А., Никитина Н.В. Изучение деструктивных детско-родительских отношений в семье // Научное творчество молодёжи: материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции (25—26 апреля 2013 г.). [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. (15,5 Мб). Анжеро-Судженск, 2013. — 1 электрон. опт. диск (CD-R).
2. Грязнова Г.А., Никитина Н.В. Решение проблемы профессиональной компетентности педагога в сфере общения с родителями воспитанников в свете реализации требований ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Российское образование в XXI веке: проблемы и перспективы: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции (29—30 ноября 2013 г.). [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. (2 Мб). Анжеро-Судженск, 2013. — 1 электрон. опт. диск (CD-R).
3. ФГОС дошкольного образования. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 7.03.14).

1.7. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Зайцева Ольга Вадимовна

аспирант

Уральского государственного педагогического университета,

РФ, г. Екатеринбург

E-mail: zaiцева08@bk.ru

FEATURES FAMILY EDUCATION IN THE NEW EDUCATIONAL STANDARDS

Zaiceva Olga

postgraduate student of Ural State Pedagogical University,

Russia, Ekaterinburg

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены особенности организации семейной формы образования на современном этапе в контексте образовательных стандартов. Обосновывается роль родителя в оптимизации формирования и развития регулятивных навыков ребенка дошкольного возраста, необходимых для успешного овладения начальными учебными навыками.

ABSTRACT

The article discusses the features of a familial form of the organization of education at the present stage in the context of educational standards. Substantiates the value of the parent to in optimize the formation and development of regulatory skills of preschool children needed for successful mastery of initial training skills.

Ключевые слова: семейное образование; дошкольное образование; образовательные стандарты.

Keywords: family education; preschool education; educational standards.

Современная социально-экономическая ситуация в обществе ориентирующая на формирование приоритета ценности образования, обуславливает осознание значения роли семьи как важного социального института общества, и как фундамента, который определяет развитие личности ребёнка. Единство целей и ценностей образовательных учреждений и семьи позволяет воспитывать психологически здорового ребенка, имеющего активную познавательную позицию, готового к самостоятельной организации своей учебной деятельности.

В связи с внедрением новой редакции Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и новых образовательных стандартов, дошкольное образование становится обязательной первой ступенью непрерывного образовательного процесса [4]. В условиях же недостаточной доступности дошкольного образования на современном этапе, одной из перспективных форм дошкольного образования является семейное образование.

Получение образования вне образовательного учреждения не является исключительно новой формой. В предыдущей версии закона «Об образовании» (1992 г.), на законодательном уровне были определены возможности альтернативных форм обучения детей, что вызывало определенный интерес и отклик родителей. Но, тем не менее, необходимо отметить, что до настоящего момента традиционно считалось, что как правило, домашнее обучение получают дети с ограниченными возможностями здоровья, либо дети, имеющие особые образовательные потребности.

На современном же этапе развития общества, все большее число родителей отдает предпочтение форме семейного образования детей дошкольного возраста. Актуальность развития семейной формы обучения детей дошкольного возраста, обусловлена:

- дефицитом мест в дошкольных образовательных учреждениях;
- критическим и требовательным отношением современных родителей к качеству образовательного процесса, и к уровню квалификации педагогических кадров;
- увеличением числа родителей, обладающих достаточным уровнем педагогической грамотности, готовых самостоятельно строить образовательную траекторию своего ребенка.

В условиях модернизации всей системы образования нашей страны на современном этапе, организация семейного образования имеет некоторые особенности.

К формам реализации семейного образования относятся: организованный родителем индивидуальный воспитательно-образовательный процесс; индивидуальные домашние занятия, организованные приглашенными нянями, гувернантками или репетиторами; семейный детский сад. Также семейное образование может совмещать несколько вариантов организации образовательного процесса, путем посещения ребенком групп неполного дня, а также групп развития, как в муниципальных, так и в различных детских центрах развития, и индивидуального обучения дома одним из родителей.

Важным элементом при организации семейного образования в современных условиях, является соответствие домашнего образовательного процесса и его результатов требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС) [5]. Внедрение ФГОС подразумевает определенные требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования, вне зависимости от того, в какой форме ребенок овладевает программой. Данные требования представлены личностными характеристиками и возможными достижениями ребёнка на этапе завершения дошкольной ступени образования. Соответственно организация образовательного процесса в домашних условиях должна быть ориентирована не только на усвоение начальных учебных навыков, но и на овладение основными интегративными качествами. К интегративным качествам, которыми должен овладеть ребенок относятся: уровень физического развития, уровень развития представлений о себе и обществе, качества любознательности и эмоциональной отзывчивости, а также уровень развития способностей взаимодействия с взрослыми и сверстниками, способность решать интеллектуальные задачи и регулировать свое поведение [5].

Особое значение, в современных условиях, приобретает развитие регулятивной сферы ребенка, так как недостаточный уровень ее развития составляет основу многих сложностей в учебной деятельности, проявляющихся в неспособности самостоятельно преодолевать даже незначительные трудности, которые встречаются школьникам в обучении. Таким образом, наиболее значимым аспектом в семейном образовании на дошкольном этапе, является развитие способности к самостоятельной регуляции поведения и деятельности ребенком. В целом период дошкольного возраста характеризуется переходом от непосредственного поведения к произвольной

его регуляции, обусловленной системой требований, сознательно формулируемыми задачами, социальными нормами, к которым формируется положительное отношение [2]. Но помимо естественного развития способности к регуляции своей деятельности ребенком, которое не всегда возможно, родителю необходимо создавать определенные условия для формирования и развития тех универсальных регулятивных качеств, которые позволят ребенку организовывать свою деятельность продуктивно. Следовательно, одной из важнейших задач родителей в контексте новых образовательных стандартов становится обучение детей ставить цели своей деятельности, добиваться их достижения, оценивать результат. Реализации данной задачи может способствовать, ориентация и мотивирование родителем ребенка на результат, в ходе выполнения любого вида непосредственно-образовательной деятельности. Любое задание должно быть по возможности выполнено самостоятельно ребенком, поэтапно спланировано и логически завершено. Для успешного овладения младшим школьником основ учебной деятельности, необходимо формирование предпосылок регулятивных действий с самого детства. Таким образом, особый акцент в ходе построения воспитательно-образовательного процесса для дошкольника родители должны делать на развитии именно этой сферы.

Проблема обеспечения преемственности системы дошкольного и школьного образования остается актуальной и в условиях семейной формы обучения. Соответственно одной из задач, стоящих перед родителями, реализующими семейную форму образования, в контексте новых стандартов, становится учет не только ФГОС дошкольного образования, но и ФГОС начального образования второго поколения [3]. К результатам овладения образовательной программы начальной школы относится степень развития универсальных учебных действий в личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных сферах, обеспечивающих способность к организации самостоятельной учебной деятельности младшего школьника [1]. Таким образом, родителям, при построении образовательного процесса в семье, необходимо ориентироваться на формирование предпосылок к овладению универсальными учебными действиями, составляющими основу обучения в начальной школе.

Следует отметить, что семейное образование не является приоритетным направлением в образовательной политике нашей страны, в виду ряда специфических особенностей организации данной формы обучения. Тем не менее, в настоящее время семейная форма образования представляется достаточно перспективной и может создать альтернативу традиционному муниципальному дошкольному

образованию, и иметь широкое распространение в отечественной практике.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли // пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
2. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 1998. — 256 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Новосибирск: Норматика, 2013. — 128 с.
5. Проект Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/3447> (дата обращения 25.08.2013).

К ВОПРОСУ О ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ В СЕМЬЕ

Панягина Светлана Вячеславовна

*учитель русского языка и литературы
АНО СОШ «Ломоносовская школа-пансион»,
РФ, г. Раменское, пос. им. Тельмана
E-mail: panjagina@mail.ru*

TO THE QUESTION OF SPIRITUAL AND MORAL UPBRINGING IN THE FAMILY

Svetlana Panjagina

*teacher of Russian language and literature,
“Lomonosovskaya boarding-school”,
Russia, Ramenskoye*

АННОТАЦИЯ

В статье представлен практический опыт по формированию патриотизма в среде школьников. Автор доказывает, что духовно-нравственное воспитание ребёнка невозможно без глубокой поддержки семьи. В статье приводится пример проектирования родительского собрания, направленного на достижение согласованности воспитательной политики семьи и школы в возрождении национальных ценностей у подрастающего поколения.

ABSTRACT

A piece of experience on formation of patriotism among pupils is presented in the article. The author proves that the spiritually-moral education of a child is impossible without deep family support. An example of a parents' meeting, aimed at helping parents to cooperate with school and revive national values among the younger generation, is described.

Ключевые слова: патриотизм; семейное воспитание; духовно-нравственное воспитание.

Keywords: patriotism; family education; spiritual and moral upbringing.

По мысли В.И. Даля: «Патриот — любитель Отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб» [2, с. 298]. Простые и очень понятные слова. Но много ли сейчас в нашей стране «отчизнолюбов» и «ревнителей о благе Отечества»?

Научные исследования по педагогике, повседневные наблюдения обычных людей доказывают, что у части взрослого населения нашей страны произошла деформация духовно-нравственных ценностей, а у части школьников чувство патриотизма и гражданственности, как основных социальных ценностей и норм поведения, не формировалось вообще. Западные и американские стереотипы жизни, примитивная массовая культура, ложные представления о достойной жизни стали активно заменять ценности отечественной культуры: народной и классической. В качестве кумира для человека нового времени и современной молодёжи выступает герой, лидер, который добывается цели любыми средствами, в том числе равнодушием, лживостью, озлобленностью, лицемерием, предательством. Осознанно стирается историческая память. При этом в стране появляется беспризорность, остаётся криминогенной обстановка, население боится роста безработицы и, как следствие, обнищания, процветают системная коррупция, алкоголизм и наркомания. Возможно ли в этих условиях воспитать патриота своей страны? С помощью каких средств это можно осуществить?

Чтобы возродить патриотизм, нужно заложить основу, прочный фундамент, который и будет удерживать любовь к Родине в любых обстоятельствах, даже самых тяжёлых. Таким фундаментом должен стать культурный пласт нации, её традиции, духовно-нравственное воспитание. Что лежит в основе духовности и нравственности человека? Рассматривая проблемы истоков духа и духовности, И.А. Ильин [1, с. 11—13] русский философ, писатель и публицист, род которого восходит к Благоверным Князьям Петру и Февронии Муромским, называет чувство стыда, чувство долга, порывы совести, потребность в красоте и сострадании. Но в качестве наиболее важных и вечных духовных основ человека он выделил веру и любовь. Где, как не в семье, уместнее всего воспитывать эти основополагающие грани человеческой личности? Именно семья может стать главной силой в процессе духовно-нравственного воспитания ребёнка.

Однако не все и не в любой семье чётко понимают, насколько это важно, а некоторые в борьбе за хлеб насущный и вовсе забыли, что облик достойного человека складывается не только и не столько из его материального благополучия, а прежде всего из его духовной и нравственной наполненности. В связи с этим школе необходимо проводить работу с родителями, помогать, советовать, давать дельные рекомендации, организовывать практикоориентированные родительские собрания.

Именно поэтому нами было проведено родительское собрание, посвящённое воспитанию патриотизма у школьников, в котором поднимались важные вопросы духовного обнищания современных подростков и подмены национальных ценностей чужеродными — и, как следствие, потери того, что принято считать любовью к Родине. На этом собрании мы вместе с родителями анализировали интересы наших детей, задавались вопросами о том, на какие идеалы женственности и мужества ориентируются наши дети, о традициях и праздниках, которые «почитают» современные школьники, и искали пути и средства возрождения духовности, а значит, веры и любви, в наших детях и прежде в нас самих.

Чтобы наполнять внутренний мир ребёнка любовью к своей Родине и верой в нее, нужно показать, чем сильна наша страна. Невозможно воспитать любовь к Родине без знаний о ней, невозможно любить то, чего не знаешь. Герои, великие имена, народное творчество, традиции, праздники - то, что идёт от истоков, от корней нашей страны! А знают ли это всё наши дети? Пропагандируется ли это в ваших семьях? Мы попробовали вместе с родителями создать собирательный образ современной российской семьи: что смотрят, что читают там, во что верят. И первый вопрос, который мы подняли:

чем увлечены наши мальчишки? Каков их **мужской идеал**? Любой школьник без запинки ответил бы нам: Супермен, Спайдермен (человек-паук), Гарри Поттер... А чем же они так хороши, какими личностными чертами они обладают? Идеальный супергерой — сильный, умный, выносливый, отважный, благородный, честный. Это, бесспорно, значимые личностные качества. А разве в нашей культуре нет сильных и умных героев? А как же наши богатыри? Святогор, Микула Селянинович, Вольга Всеславич, Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алёша Попович. Они ли не смелые? Они ли не могучие? Они ли не мудрые? Ко всем перечисленным качествам их образа добавляется самое главное — это НАШИ герои, это граждане и защитники НАШЕЙ страны! Это НАША подлинная история.

Теперь о девочках. Какой **женский идеал** выбрали они себе? Барби, Винкс, Монстрики... Девочки ценят в них красоту, обаяние, умение дружить, готовность прийти на помощь и способности к волшебству. Но наша богатая история припасла нам восхитительный пример ИСКОННО СВОЕЙ героини — Февронии Муромской. Эта мудрая целительница, великодушная княгиня, любящая жена заслуженно почитается как Святая земли русской. Это ли не достойный пример для наших девочек?

Любая страна сильна традициями и праздниками. А какой самый популярный праздник у молодого поколения? Конечно, День Святого Валентина. Как дети носятся с открытками, сердечками, валентинками!... Ничего плохого в желании признаться друг другу в своих чувствах нет, но настораживает другое. Этот, по сути, чужеродный праздник чужеродного для нас Святого очень легко прижился в нашей стране. А вот популярность Дня семьи, любви и верности, т. е. День русских Святых Петра и Февронии Муромских — 8 июля — приходится постоянно поддерживать разными способами. Этот замечательный праздник — пусть и новая, но достойная традиция России. И очень хотелось бы, чтобы наши дети веровали в силу и мудрость НАШИХ Святых.

Вместе с родителями мы пришли к выводу: чтобы наши дети знали истоки духовно-нравственной, религиозной культуры, любили их, гордились ими, а значит, и любили свою Родину нужно наряду со школьным патриотическим воспитанием осуществлять и семейное, которое представляет собой систему, включающую в себя комплекс различных мероприятий по духовно-нравственному воспитанию детей:

- культивировать в семье такие ценности, как любовь к ближнему, сострадание, милосердие, великодушие — являть своим родительским примером способность к самоотречению во имя великих

чувств — Веры, Любви. Учить ребёнка умению оценивать свои поступки и искренне вставать на путь раскаяния. Рассказывать об истории своей семьи, создать её летопись (сегодня для этого продаются специальные родословные книги);

- посещать памятные места — можно самим разработать маршрут выходного дня по своему городу или городам своего района; возложить цветы к мемориалу, показать свой родительский пример в уходе за могилами, памятниками;

- определить семейные традиции и придерживаться их — и здесь главное не внешняя, обрядовая, сторона (например, окрашивание пасхальных яиц или украшение дома к Рождеству, печение хлебных «жаворонков» на весенние Сороки или хождение к теще на Маслену неделю), а именно внутренняя, нравственная составляющая духовной веры человека. Пусть дети осознают, что любой обряд — это не просто красивое развлечение; он выдерживался веками, несёт символический смысл и имеет историческую духовную основу;

- создать дома библиотеку духовно-нравственной литературы, читать эти книги вместе с детьми, обсуждать образы народных героев, Святых земли русской, развивать в детях уважение к великим именам России;

- придерживаться календаря народных, церковных праздников: пусть каждый ребёнок знает и понимает, как давались имена на Руси согласно Святкам, когда отмечаются Дни христианских Святых, какова история Жития Святого и народного героя, как Покров встречать, как Сретенье отмечать и почему Кузьминки — осени поминки.

И наконец, процесс семейного воспитания патриота своей страны, способного различать ценности истинные и наносные, должен быть непрерывным. Воспитывая любовь к семье, Родине, нужно и формировать сознание ребёнка, и развивать его душу, и учить его правильным поступкам. В этом состоит целостность педагогического процесса.

Список литературы:

1. Ильин И.А. О сопротивлении злу силой. М.: Дарь, 2013. — 480 с.
2. Патриот // Даль В.И. Толковый словарь русского языка для детей. М.: Эксмо, 2009. — С. 298.

1.8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ ЛЕКЦИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ПАТОЛОГИЧЕСКОЙ АНАТОМИИ

Бобровских Михаил Прокофьевич

*канд. мед. наук, доцент Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж*

Бобровских Андрей Михайлович

*канд. мед. наук, ассистент Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: dr_Bobr2000@mail.ru*

THE SURVEY OF MODERN FORMS OF THE LECTURES USED FOR TEACHING OF PATHOLOGICAL ANATOMY

Mikhail Bobrovskikh

*candidate of medical sciences, docent
of Voronezh State Medical Academy named after N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Andrey Bobrovskikh

*candidate of medical sciences, assistant
of Voronezh State Medical Academy named after N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

В статье представлен обзор основных современных форм изложения лекционного материала. Сформулированы требования к современной лекции по патологической анатомии, ее общие

основные функции, определены перспективы лекционной формы обучения патологической анатомии. Показана необходимость использования современных методик составления и чтения лекционного материала.

ABSTRACT

The survey of the basic modern forms of reading of a lecture stuff is introduced. Demands to modern lecture on pathological anatomy, its general basic functions are formulated, prospects of the lecture form of training of pathological anatomy are defined. Necessity of use of modern procedures of drawing up and reading of a lecture stuff is shown.

Ключевые слова: лекция; методики; патологическая анатомия
Keywords: lecture; procedures; pathological anatomy

В условиях информатизации общества широта доступности научной информации на бумажных (книги, журналы), а затем и на электронных носителях видоизменила и существенно усложнила проблему освоения этой информации студентами в ходе образования. В условиях массового обучения научная информация становится все более трудной для самостоятельного освоения студентами. Поэтому одной из главных форм организации учебного процесса на кафедре патологической анатомии остается лекция. Необходимо охарактеризовать общие основные функции современной лекции, требования к ней, к лектору, а также определить перспективы лекционной формы обучения патологической анатомии в XXI столетии.

В условиях массового профессионального обучения к новым задачам современного высшего образования, в том числе и медицинского, относят следующие:

- обучение не предмету, а специальности;
- формирование у будущих специалистов мировоззрения, основанного на многокритериальности решений, ответственности за свои действия;
- развитие аналитического и проектного профессионального мышления будущих специалистов, их творческого потенциала;
- способствование становлению системы ценностно-смысловых оснований профессиональной деятельности, без наличия которых она не может осуществляться как ответственная социальная практика [3].

Подобный новый контекст профессионального обучения порождает, в том числе, инновационный тип лекции: активную

лекцию с присущими ей значительно более сложными функциями и возможностями.

В современных пособиях по дидактике высшей школы [4] выделяют несколько взаимосвязанных функций активной лекции: информационную, разъясняющую, ориентирующую, убеждающую, увлекающую.

Некоторые исследователи считают, что информационная функция лекции вовсе не ведущая, хотя, безусловно, присущая этой форме подготовки современных специалистов. В этой дидактической интерпретации выделяются такие функции лекции: мотивационная, организационно-ориентационная, профессионально-воспитательная, методологическая, оценочная, развивающая. При этом интегрирующей все решаемые задачи является воспитательная функция [2].

Особое значение имеет ориентирующая функция лекции, требующая от студентов критического восприятия и самостоятельной последующей проработки текста, а не только его буквальную фиксацию. Для усиления ориентировочной функции лекции требуется изменение ее структуры и стиля лекционного текста, способа его презентации. Необходимо применять специальные дидактические «ориентировки», в том числе, такие, как план лекции, список рекомендуемой литературы, наглядные средства — средства визуального представления и структурирования сложной для восприятия информации в том или ином контексте — с целью улучшения ориентировки студентов в ней. Методика подготовки и проведения лекции превращается в акт особым образом организованного общения преподавателя со студенческим потоком, в ходе которого лектор выступает перед слушателями в нескольких ипостасях: как ученый, обладающий широкой научной эрудицией и собственной научной практикой, способностью видеть перспективы того, что еще предстоит сделать в той или иной области профессионального труда, как философ (с особой внутренней картиной мира и системой ценностей), как личность, с ее индивидуальными устремлениями, предпочтениями, отношением к миру. Ориентировочная функция лекции постепенно сдвигает акценты активности студентов в сторону самостоятельной работы с первоисточниками.

Для того чтобы ориентировать студентов в современном состоянии патологической анатомии, лектору необходимо объяснять и разъяснять теоретические идеи, понятия, проблемы, понимание которых требует широкой научной эрудиции, высокого уровня развития профессионального мышления, способности к самостоятельной и контекстной интерпретации научной информации. В связи

с этим значительную роль приобретает разъясняющая функция лекции. Согласно этой роли, лектор отбирает необходимый научный материал, дидактически преобразовывает его, адаптирует к уровню восприятия студентов, снабжает необходимыми иллюстрациями, примерами, структурирует и представляет этот продукт своей научно-педагогической деятельности студентам в виде устного текста.

Представленный в такой форме учебный материал необходим студентам, которым трудно самостоятельно сориентироваться в сложных информационных потоках и самостоятельно освоить их. Такой лекционный текст студенты пытаются дословно записать, а преподаватель — прочитать так, чтобы студентам было удобно его фиксировать. Минусы данной методики — формирование привычки «воспринимать то, что сделали другие, в готовом виде, ничего не делая» [5]. В связи с этим текст лекции должен иметь особую структуру и синтаксис, быть ориентированным прежде всего на понимание студентами представляемой информации, а не на ее трансляцию преподавателем и фиксацию студентами. Такая лекция должна адресоваться к активному восприятию и мышлению, а не к памяти и вниманию слушателей. Приемы и средства для этого весьма разнообразны: это и структурирование материала, и особый темп чтения, аудио- и видеоиллюстрации, графические иллюстративные материалы, способы поддержания активного внимания (выразительность речи, жизненные примеры, риторические вопросы, организационные моменты, дисциплинарные приемы).

Есть мнение [1], что современная лекция должна претерпевать значительные изменения, отражающие ее постепенную трансформацию от классической информационной формы (как способа передачи студентам готовых знаний через монологическую форму общения) через промежуточные формы до такой, «которая воссоздает реальные формы взаимодействия специалистов, обсуждающих теоретические вопросы, то есть перестает быть собственно лекцией».

Этот ряд трансформаций в современной методической литературе представляется так: информационная лекция, проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция — пресс-конференция, лекция-консультация, лекция-провокация (лекция с заранее запланированными ошибками), лекция-диалог, лекция с применением интерактивных методов обучения («мозговая атака», дискуссия). Для использования этих различных форм лекции необходимо не только особое методическое мастерство преподавателя, но и определенная степень готовности студентов к восприятию, к активному включению в подобный способ коллективной работы.

Профессиональная позиция лектора (психологическая, научная и педагогическая) реализуется в свободном, лично окрашенном, структурированном, проблемном, убедительном и доказательном изложении лекционного материала, в продуманной композиции лекционного текста, в ее адекватном речевом оформлении, в выборе оправданных с точки зрения психологии способов построения коммуникаций со студентами. Лекция превращается в общение с реальными собеседниками, в подлинный коммуникативный акт, а не в разговор лектора с несуществующим, абстрактным собеседником, либо со своим альтер-эго, либо с научным оппонентом (что до сих пор часто встречается вузовской практике).

Представление о лекции как об озвученном письменном тексте, который диктуется студентам для буквального запоминания, является устаревшим и малоприменимым для использования в преподавании патологической анатомии.

Для ориентации на понимание, осмысление того текста, который рождается в аудитории на основе заранее подготовленных лектором материалов, а не на простое запоминание информации студентами, используются следующие приемы:

- использование системы доказательств и достоверных фактов, интерпретируемых в адекватных контекстах и сопровождаемых способами визуализации логики изложения, использованием «доски мышления» (построение схем, рисунков на глазах слушателей);
- использование образных способов интеллектуальной деятельности (аналогий, сравнений, метафор, жизненных или литературных примеров);
- использование визуального ряда, заранее подготовленного лектором (графики, таблицы, слайды, фотографии, видеоматериалы, мультимедийные презентации).

Усиление событийного характера лекционного общения достигается активным использованием лектором средств, зарекомендовавших себя при построении консультативной беседы клиентцентрированного характера: открытые вопросы, эмоциональное присоединение, самораскрытие лектора, рефлексия чувств, резюме, интерпретации и другое.

Таким образом, активное применение рассмотренных выше способов и методик организации лекций для обучения патологической анатомии наиболее полно соответствует целям и задачам современного обучения высококвалифицированных специалистов медицинского профиля.

Список литературы:

1. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. М.: Высшая школа, 1991. — 103 с.
2. Дидактика высшей школы: текст лекций / В.И. Загвязинский. Челябинск, 1990. — с. 144—154.
3. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский. Учебное пособие для вузов. М.: ЮНИТА-ДАНА, 2002. — 256 с.
4. Методика преподавания психологии / Б.Ц. Бадмаев. М., 1999. — 107 с.
5. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1991. — 480 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ

Дехтяренко Светлана Григорьевна

*старший преподаватель Запорожского областного института
последипломного педагогического образования,*

Украина, г. Запорожье

E-mail: himia-zoippo@mail.ru

Корж Александр Павлович

канд. биол. наук, доцент Запорожского национального университета,

Украина, г. Запорожье

E-mail: 312922@rambler.ru

IMPLEMENTATION OF A DIFFERENTIATED APPROACH TO THE STUDY OF NATURAL SCIENCES AT SCHOOL MEANS SOLVING

Dechtyarenko Svetlana Grigorievna

*senior teacher Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Education,
Ukraine, Zaporizhzhya*

Korzh Alexander Pavlovich

*candidate biol. sciences, associate professor
of Zaporizhzhya National University,
Ukraine, Zaporizhzhya*

АННОТАЦИЯ

Использование задачных технологий позволяет обеспечить формирование целостных представлений о природе, с опорой на использование межпредметных связей. Также использование задач должно предусматривать дифференцированный подход, что может проявляться в разноуровневом подборе содержания задач, введении уровней требования к знаниям и умениям, а также в широком использовании дифференцированного методического обеспечения.

ABSTRACT

Using poser technology helps to form a holistic view of nature, which relies on the use of interdisciplinary connections. Just use problems should provide a differentiated approach that can manifest itself in multilevel selection of content objectives, introduction level requirements for skills and knowledge, as well as the extensive use of differentiated methodological support.

Ключевые слова: задачные технологии; дидактика; уровневая дифференциация.

Keywords: a task technology; didactics; level differentiation.

На сегодня в дидактике сформировалась целая система дидактических принципов обучения. Среди них следует назвать такие принципы, как наглядность, активность и самостоятельность, доступность и посильность, стойкость знаний, систематичность и последовательность, научность, воспитание во время обучения, взаимосвязь теории и практики, системность, индивидуальный подход к обучению и принцип оптимальности. Одним из путей реализации индивидуального подхода является дифференциация, которая имеет

две разновидности: уровневую и профильную [10, с. 20—25]. По классификации педагогических технологий, дифференцированное обучение относится к организационным формам [5, с. 14].

Также одним из дидактических принципов обучения может быть создание интегрированных курсов, в частности — курса общей химии. Интеграция считается наиболее приемлемым путем формирования всесторонне развитой личности благодаря становлению системного мышления, формированию комплексного подхода к решению ряда глобальных проблем, а также определению современного места человека во вселенной [8, с. 43].

Среди минимального набора личностных качеств ученика А.В. Хуторской [9, с. 51] выделяет следующие: когнитивные, креативные и методологические качества. Когнитивные качества ученика необходимы в процессе познания окружающей действительности, что, по нашему мнению, особое значение приобретает при изучении естественных дисциплин. Однако при реализации индивидуального подхода в системе образования не меньшее значение приобретают оргдеятельные (методологические) качества. Учет же креативных качеств ученика, предполагающих создание им творческого продукта в общеобразовательном процессе, позволяет задействовать высокоэффективные технологии обучения.

В последнее время большую популярность получил метод проектов, который предусматривает организацию специальной исследовательской деятельности учащихся в какой-либо практической области знаний, способствуя развитию экспериментальных умений и навыков [6, с. 19]. Однако в современной общеобразовательной школе проектные технологии реализуются в первую очередь в рамках работы малой академии наук и участия учеников в разнообразных олимпиадах. Значительная учебная нагрузка, а также не всегда достаточное количество часов, выделяемое на изучение естественных дисциплин, существенно ограничивают возможность массового применения проектных технологий.

Поэтому возникает необходимость поиска инструментов реализации индивидуального подхода дидактических принципов образования в рамках разноуровневой общеобразовательной подготовки учеников по естественным дисциплинам. На наш взгляд, реализация дифференцированного подхода в изучении естественных дисциплин в школе наиболее эффективной являлась бы в случае использования задачных технологий.

Целью работы является анализ эффективности применения средств решения задач в реализации дифференцированного подхода в изучении естественных дисциплин в современной школе.

Педагогическая технология — это системный метод создания, использования и определения всего процесса обучения и использования знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, что ставит своим заданием оптимизацию форм обучения [5, с. 9]. На наш взгляд, особое внимание заслуживает использование задачных технологий, обеспечивающих целый ряд функций в образовательном процессе. При этом можно выделить три уровня познавательной самостоятельности учеников: 1) копирующая деятельность, предусматривающая работу с учителем; 2) воспроизводяще-творческая деятельность, требующая периодических подсказок; 3) конструктивно-творческая деятельность, предусматривающая самостоятельное выполнение задач.

Особое внимание в последнее время уделяется учебно-исследовательской деятельности, которая способствует развитию у учеников универсальных, интеллектуально-коммуникативных, конструкторских умений. Реализация во время подобного обучения межпредметных связей позволяет в дальнейшем свободно ориентироваться в жизни и практической деятельности [1, с. 27]. В этом случае использование задачных технологий позволяет как эффективно оценивать успешность усвоения соответствующего материала, так и творчески использовать знания в новых ситуациях.

Одной из специфик современной науки является значительная степень ее экологизации. В обеспечении жизненных компетенций учеников не последнее место играет их экологическое воспитание и образование. Одной из причин этого может быть тот факт, что практически каждый человек сегодня контактирует с веществами, способными нанести ему вред. Реализация экологического подхода к процессу обучения предполагает комплексное использование различных технологий, осуществление межпредметных связей в формировании системных знаний [7, с. 28]. На наш взгляд, особое значение в этом процессе может сыграть использование задачных технологий. Многие экологические задачи для своего решения требуют, кроме знания свойств веществ, понимание физических и химических закономерностей, а также их применение на практике. Это способствует формированию у учеников целостного представления о природе и месте человека в ней.

На основании результатов многолетней работы разработана целая серия пособий для мониторинга качества образования, предусматри-

вающая уровневую общеобразовательную подготовку учеников по химии [2—4]. Система разноуровневых заданий контроля учебных достижений учеников предусматривает выполнение разнообразных умственных операций: от простого воспроизведения учебного материала до формирования обобщений, решения расчетных задач разного уровня сложности и эвристического уровня — использования добытых знаний в новых, нестандартных ситуациях. Формулирование заданий опирается на уровни познавательной самостоятельности учеников.

Проблема формирования умений использовать знания при решении задач требует дифференцированного подхода не только к их содержанию, но и методу обучения решения задач разного уровня сложности. Использование теоретических знаний требует обладания приемами умственной деятельности, выработка которых в условиях массовой школы происходит преимущественно стихийно и бессистемно.

На наш взгляд, одним из оптимальных подходов в обучении решению задач пропедевтического и нормативного уровней является алгоритмический способ, прекрасно зарекомендовавший себя на практике. При этом следует учитывать, что алгоритмические инструкции не избавляют ученика от самостоятельного поиска решения познавательных задач, если они под руководством учителя самостоятельно формируют необходимый алгоритм.

Использование алгоритмов возможно при решении качественных, количественных, графических и некоторых других задач. В случае задач компетентностного и творческого уровней алгоритма оказывается недостаточно, однако возможно формулирование эвристических правил, помогающих в их решении.

Таким образом, использование задачных технологий позволяет обеспечить формирование у учеников целостных представлений о природе, что опирается на использование межпредметных связей. Также использование задач должно предусматривать дифференцированный подход, что может проявляться в разноуровневом подборе содержания задач, введения уровней требования к знаниям и умениям, а также в широком использовании дифференциального методического обеспечения.

Список литературы:

1. Волкова С.А., Пустовит С.О. Наш опыт организации учебно-исследовательской деятельности школьников по химии // Химия. 2014. Январь. — С. 20—27.
2. Дехтяренко С.Г. Моніторинг якості освіти: рівнева загальноосвітня підготовка учнів з хімії. 7 клас: посібник для вчителів хімії / 3-ге вид., виправл. та доповн. Запоріжжя: ТОВ “ЛПКС” ЛТД, 2012. — 80 с.
3. Дехтяренко С.Г. Моніторинг якості освіти: рівнева загальноосвітня підготовка учнів з хімії. 8 клас : посібник для вчителів хімії / 3-ге вид., виправл. та доповн. Запоріжжя : ТОВ “ЛПКС” ЛТД, 2012. — 128 с.
4. Дехтяренко С.Г. Моніторинг якості освіти: рівнева загальноосвітня підготовка учнів з хімії. 9 клас : посібник для вчителів хімії / 2-ге вид., виправл. та доповн. Запоріжжя : ТОВ “ЛПКС” ЛТД, 2012. — 188 с.
5. Энциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н.П. Наволокова. Х.: Основа, 2009. — 176 с.
6. Кузьмина О.В., Беляева Е.И., Порошина О.Д. Организация проектной деятельности учащихся в химическом образовательном процессе // Химия. 2013. Октябрь. — С. 19—22.
7. Малькова Н.В. Экологическое образование и воспитание школьников в процессе обучения химии // Химия. 2013. Декабрь. — С. 26—28.
8. Хамитова А.И., Хабибуллина А.Б., Яблочкина Т.К. Из опыта разработки интегрированного курса общей химии // Химия в школе. — 2013. — № 8. — С. 43—46.
9. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. — 544 с.
10. Шарко В.Д. Сучасний урок фізики: технологічний аспект. К., 2005. — 220 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА "БЕЗ ОСОБОГО ТРУДА, РАЗВЕ ДЕТСКАЯ ЕДА?" В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Холодкова Елена Николаевна

*учитель начальных классов гимназии №6 «Центр Горностай»,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: elena.kholodkova.80@mail.ru*

REALIZATION OF PROJECT "WITHOUT MUCH TROUBLE, IS IT NOT BABY'S FOOD?" IN PRIMARY SCHOOL

Elena Holodkova

*primary school teacher Gymnasium 6 Educational Centre "Gornostay"
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

В статье детально описывается здоровьесберегающий проект, посвященный основам правильного питания, реализованный в начальной школе.

ABSTRACT

The article details how health saving project, dedicated to the basics of good nutrition, implemented in primary school.

Ключевые слова: проект; здоровое питание; здоровый образ жизни.

Keywords: project; healthy eating; healthy lifestyle

*«Здоровье до того перевешивает
все остальные блага жизни,
что здоровый нищий счастливее большого короля»
А. Шопенгауэр*

В настоящее время процесс обучения всё больше связывают с деятельностным подходом к освоению детьми новых знаний. Одной из разновидностей такого подхода является проектная деятельность [7].

В основе этого метода лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления, умение увидеть, сформулировать

и решить проблему. А именно это является приоритетной линией в ФГОС.

На одном из классных часов мы рассматривали вопрос об особенностях современного питания. Наиболее актуальными для ребят стали вопросы о полезной и вредной пище. Часто ученики затруднялись отличить полезные продукты от вредных. И мы вместе решили найти ответы на возникшие вопросы. Так у нас родился проект «Без особого труда, разве детская еда?»

Задачи, поставленные нами в проекте, мы реализовывали через следующие предметы: литературное чтение, русский язык, окружающий мир, а так же через внеурочную деятельность. Подбор учебного материала для уроков осуществляла с учётом формирования здорового образа жизни учащихся.

На уроках русского языка знакомились с пословицами, поговорками о правильном питании: «От вкусной и сладкой еды — ничего не жди, кроме беды», «Морковь прибавляет кровь», «Всходы крепнут от воды, ребенок здоровеет от молока», «Ешь больше рыбки — будут ножки прытки» и т. д. После обсуждения повторяли их вслух вместе, записывали и выделяли изучаемые орфограммы. Аналогичная работа проводилась с фразеологизмами: «Живая вода», «Хлеб-соль» и т. д. Тексты изложений, диктантов подбирались с учётом интересующей темы.

На уроках литературного чтения мы читали сказки, стихи, многие из которых позволяют учиться здоровому образу жизни, безопасному поведению. Например, прочитав сказку «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», дети делают вывод, что для питья можно использовать только чистую воду. Изучая устное народное творчество: загадки, потешки, считалки, страшилки и т. д., я обращала особое внимание детей на те, которые посвящены здоровому образу жизни. Например, во время изучения загадок русского народа мною включались в урок загадки о фруктах и овощах, а ребята дома готовили творческие работы об их пользе.

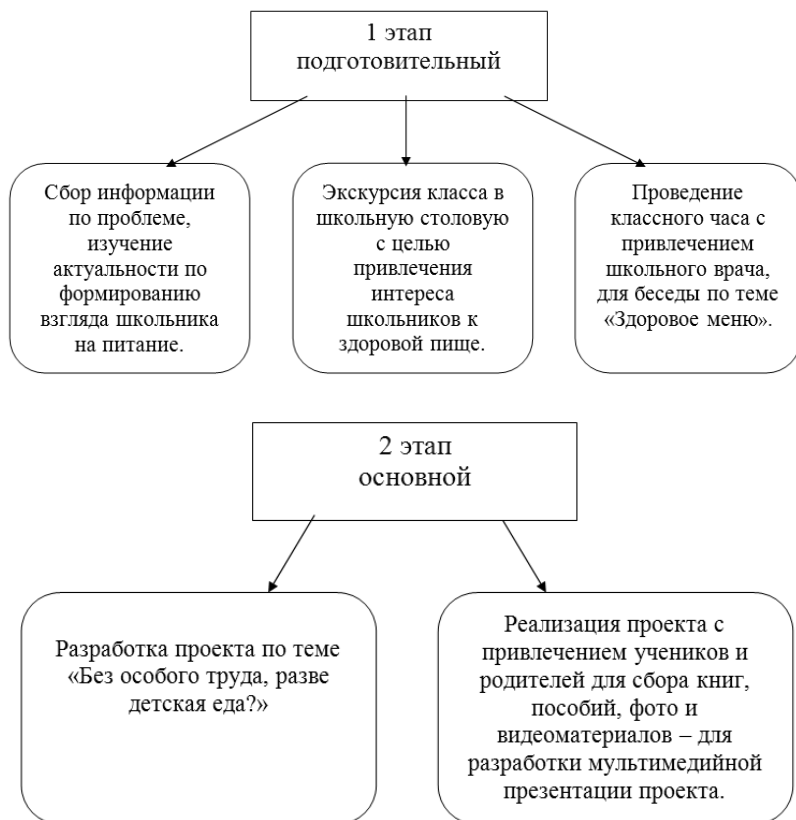
Наиболее широкие возможности для просветительской работы о здоровом образе жизни предоставляют уроки окружающего мира. Во время прохождения темы «Человек» дети выясняли, чем отличается первобытный человек от современного. Одним из отличий было то, что отличалась пища, а также её добыча и приготовление. На этих уроках ребята получали знания и о своём организме, знакомились с правилами личной гигиены. Дети писали доклады о пользе и вреде продуктов питания, составляли меню школьника, режим дня. Эта работа продолжалась и во время внеурочных занятий.

Одним из внеурочных курсов являлся «Разговор о правильном питании». Цель программы — формирование у детей представления

о необходимости заботы о своём здоровье, и в первую очередь о важности правильного питания, как составной части сохранения и укрепления здоровья [2, 3, 4]. Дети разгадывали кроссворды, ребусы, шарады, отгадывали загадки. Особое место отводилось творческим заданиям, а также театрализации.

Участниками проекта стали ученики 4 класса «Б», родители учеников, учителя, а также нам содействовали школьные медики и работники столовой.

Работа по обучению детей, грамотного и безопасного употребления пищи — должна быть систематической, для того чтоб проделанная работа принесла ожидаемый результат. Именно поэтому, мы разработали свои этапы работы над этой темой:





На первом этапе работы над проектом ребята провели анкетирование среди учеников нашего класса.

На очередном родительском собрании я сообщила родителям о том, что их дети затрудняются отличить полезные продукты от вредных, что ребята заинтересовались данным вопросом и решили найти на него ответ. Родители поддержали интерес своих детей и согласились помочь им. Именно они лучше всего знают, какие вредные продукты любят их дети. Родители захотели узнать много ли ребят из нашего класса, как их собственные, употребляют данные продукты. Они предложили ребятам заполнить анкету, которую создали для них.

Анкета содержала следующие вопросы:

- 1. Употребляешь ли ты жевательную резинку?**
- 2. Употребляешь ли ты чипсы, сухарики и лапшу быстрого приготовления?**
- 3. Употребляешь ли ты газированные напитки?**

Таблица 1.

Результаты анкетирования оформили в таблицу

	Да	Несколько раз в день	Несколько раз в неделю	Иногда	Нет
Употребление жевательной резинки	90,625 %	28,125 %	50 %	18,75 %	9,375 %
Употребление чипсов и сухариков	93,75 %	50 %	75 %	15,625 %	9,375 %
Употребление газированных напитков	90,625 %	59,375 %	21,875 %	25 %	9,375 %

Из таблицы можно увидеть, что большинство учеников нашего класса часто перекусывают, а иногда вместо обеда употребляют чипсы, сухарики и газированные напитки. Любят они и жевательные резинки. Ребята решили собрать как можно больше информации о столь любимых ими продуктах, а также о том, к чему может привести чрезмерное их употребление.

Было принято решение о создании 5 рабочих групп: всё о жевательной резинке, всё о картофельных чипсах и сухариках, всё о газированных напитках, создание меню школьника, обработка информации и создание презентации. Ученики класса были вправе выбрать группу, в которой хотели бы работать.

Первая группа собирала информацию о составе жевательной резинки, о пользе и вреде, которую она может принести.

Вторая группа изучала состав и способы приготовления чипсов и сухариков, а так же какую пользу и вред они приносят нашему организму.

Третья группа проводила исследование влияния газированных напитков на примере Кока-Колы на здоровье человека.

Четвёртая группа работала над созданием журнала «Меню для младших школьников».

Пятая группа обрабатывала всю информацию и на основе её создавали презентацию.

В результате выполненной работы ученики нашли ответы на свои вопросы и сделали вывод: как правило, продукты, которые для нас являются самыми вкусными, и которые мы употребляем с большим аппетитом, являются еще и самыми вредными!

Самыми первыми зрителями, которым мы представили наш проект стали наши родители. Родители были в восторге от проделанной работы их детей. Они отметили, что ребята стали меньше употреблять эти продукты в пищу. Я думаю, что это главная наша победа!

Наш проект занял 1 место в районном конкурсе «Питание и здоровье». А в городском конкурсе мы стали лауреатами.

Список литературы:

1. Безруких М.М., Филиппова Т.А., Макеева А.Г. Рабочая тетрадь для школьников «Разговор о правильном питании». М.: ОЛМА Медиа Групп, 2010.
2. Безруких М.М., Филиппова Т.А., Макеева А.Г. «Разговор о правильном питании». Методическое пособие. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009.
3. Коростелёв Н.В. От А до Я детям о здоровье. М. Медицина, 1987.
4. Кузьмина Л. Осень — золотая волшебница \ \ Газета «Начальная школа» Издательского дома «Первое сентября» [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://nsc.1september.ru/articlef.php?ID=200403401> (дата обращения 10.03.2014).
5. Пономарева О. Уроки здоровья \ \ Газета «Начальная школа» Издательского дома «Первое сентября» [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://nsc.1september.ru/2002/01/6.htm> (дата обращения 10.03.2014).
6. Сизова Р.И., Селимова Р.Ф. Учусь создавать проект. Рабочая тетрадь в 2 частях. М.: Издательство РОСТ, 2013.

СЕКЦИЯ 2.
ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ
ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ
У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ**

Светлана Васильевна Бондарева

*ст. преподаватель Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Буренко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: natali797.81@mail.ru*

Наталья Александровна Бондарева

*ст. преподаватель
Воронежской государственной лесотехнической академии,
РФ, г. Воронеж
E-mail: natali797.81@mail.ru*

**GENDER DIFFERENCES IN ANXIETY SYMPTOMS
IN FOREIGN STUDENTS**

Svetlana Bondareva

*art. teacher Voronezh State Medical Academy, N.N. Burenko,
Russia, Voronezh*

Natalia Bondareva

*art. teacher Voronezh State Forestry Academy,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются гендерные различия проявления тревожности у студентов-иностранцев. Целью нашего исследования является выявление связи между гендерными различиями тревожности студентов-иностранцев.

ABSTRACT

The article examines gender differences in manifestations of anxiety in foreign students. The aim of our research is to identify the link between gender differences anxiety foreign students.

Ключевые слова: студенты-иностранцы; тревожность; гендерные различия.

Keywords: foreign students; anxiety; gender differences.

Различные авторы рассматривают тревожность по-разному.

Например, по определению Р.С. Немова, «тревожность — постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходит в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях».

Карен Хорни в своих работах говорит о том, что тревожность является неотъемлемым компонентом психики. Она считала, что формирование тревожности происходит в самых ранних отношениях с родителями. Если родители недостаточно внимательны к ребёнку, проявляют к нему мало любви и заботы, то у него возникает враждебное отношение к ним, поэтому это отношение он вынужден вытеснять, так как зависим от них. Позже эти подавленные чувства негодования и враждебности распространяются также на отношения с другими людьми [5, с. 115—117].

Тревожность как предмет психологического исследования берет начало в психоанализе Зигмунда Фрейда. Фрейд пришел к выводу, что тревога является функцией Эго и назначение её состоит в том, чтобы предупреждать индивидуум о надвигающейся угрозе, которую надо встретить либо избежать. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что тревожность — это состояние опасения, беспокойства, испытываемое человеком в условиях ожидания неприятностей, что ведет к возникновению защитных реакций [4, с. 60—64].

А.М. Прихожан говорит о том, что уровень тревожности подрастающего поколения становится все более высоким. Не обошлось здесь без влияния времени. Темп жизни, влияние различных ситуаций не может не отражаться на эмоциональном состоянии молодежи, а особенно на таком периоде как студенчество.

Сама по себе тревожность является нормативным и необходимым условием развития личности. Но внимание педагогов и психологов вызывает только та тревожность, которая отрицательно влияет на адаптацию личности и ведет к личностным изменениям, мешая гармоничному и всестороннему ее развитию, вызывая психосоматические нарушения, такие как: головная боль, сильное сердцебиение, подъем кровяного давления и, в конечном результате, апатию. Именно это составляет актуальность тревожности как серьезную психологическую и педагогическую проблему [3, с. 120—125].

Психологи отмечают, что обучение всегда сопровождается повышенной тревожностью. Но высокий уровень тревожности может активизировать обучение, делать его эффективнее, т. е. тревожность может помогать в обучении. В это время тревожность является фактором мобилизации внимания, памяти, интеллектуальных способностей. Но когда уровень тревожности превышает оптимальный предел, человека охватывает паника, возникает страх, который разрастается, достигая огромных размеров. Стремясь избежать проблем, он становится менее активен, ожидая опасности, и теряет силы, терпит крах в другой деятельности.

Это можно отнести и к учебной деятельности студентов-иностранцев. Известно, что смена социальных отношений представляет для человека значительные трудности. Одним из переломных моментов является его переход из школы в вуз.

Приезжая в другую страну, для получения профессии, иностранцы полностью меняют свой образ жизни. Они должны приспособиться к новой социокультурной среде, к новым климатическим условиям, времени, к новой образовательной системе, к новому языку общения, к интернациональному характеру учебных групп, приспособиться к культуре новой страны. Особые сложности испытывают иностранные студенты из семей, плохо обеспеченных материально, или те, кто привык к чрезмерной опеке со стороны родителей. Языковой барьер является самой важной проблемой иностранного студента.

Изменение окружающей среды, комфортных условий, сферы общения и ритма жизни, повышение требований к самостоятельности и ответственности, умственные нагрузки вызывают хроническое эмоциональное напряжение, тревожное состояние, провоцируя снижение социально-психологической адаптации, что отрицательно влияет на наиболее полное личностное развитие и психическое здоровье в ходе профессионального становления.

Особенно тяжёлым психологическим испытанием для иностранных студентов является период зачетной, а затем экзаменационной сессии. Обилие материала, которым необходимо овладеть для успешной сдачи зачетов и экзаменов, и слишком малое количество времени для подготовки являются одной из главных проблем иностранного студента на этом этапе. По результатам исследования было выявлено, что именно в этот период уровень тревожности студентов-иностранцев критически-высокий.

Конечно, поведение студентов-иностранцев в сессионный период неодинаково. Одни преодолевают свои страхи и эмоциональное возбуждение и достойно выходят из ситуации. А другие не в состоянии преодолеть уровень возбуждения, который ведет к стрессу.

Важное место в современной психологии занимает изучение гендерных различий тревожного состояния студентов-иностранцев.

Проблема тревожности является одной из важных в современной психологии. Среди негативных переживаний человека тревожность занимает одно из первых мест, часто она приводит к снижению успеваемости студентов, активности и сложностям в общении. В состоянии тревоги студент-иностранец переживает не одну, а целый ряд различных эмоций, каждая из них оказывает влияние на его взаимоотношения с одноклассниками, на физическое состояние, на восприятие информации, мышление, поведение. При этом следует заметить, что состояние тревоги у юношей и девушек может вызываться разными эмоциями. Главной эмоцией в переживании тревоги является страх, как показатель эмоционального возбуждения студентов в сессионный период.

При опросе девушки указывали на то, что их эмоциональное состояние до экзаменов было настолько сильным, что они были не в состоянии с ним справиться, даже сдав экзамены. Чего не наблюдалось у юношей. Юноши же были уверены в успешной сдаче сессии.

Тревожность может быть связана как с реальными неудачами юношей и девушек в деятельности и общении, так и являться результатом активности воображения, фантазии будущего. Тревожность как личностное свойство во многом обуславливает поведение студентов-иностранцев. Определенный уровень тревожности — это есть естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого юноши и девушки существует свой оптимальный, или желательный уровень тревожности, — это полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самовоспитания

и самоконтроля. А повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неудач. Тревожность оказывает огромное влияние и на самооценку студента-иностранца. Повышенный уровень тревожности у иностранных студентов говорит о их недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям. Это порождает общую установку на неуверенность в себе. Нужно отметить, что уровень тревожности у юношей и девушек различен.

Наблюдая за поведением юношей и девушек, мы пришли к выводу, что половые признаки не являются основным показателем повышенной тревожности. И если считать, что половые различия по тревожности не связаны с возрастом студентов: они примерно одинаковы у детей и взрослых, то можно прийти к мысли о том, что тревожность напрямую зависит от той среды, в которой формировалась личность, от индивидуальных особенностей, эмоциональной возбудимости и реактивности.

Например, можно отметить более высокую тревожность у студентов из Индии и меньшую тревожность у студентов из Туркмении, что связано с их воспитанием, образованием и разностью культур. Но это не значит, что студенты с большей тревожностью не могут быть счастливы и благополучны.

Выявление причин возникновения тревожности позволяют сотрудникам вуза корректировать студенческую тревожность в процессе обучения.

Список литературы:

1. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм- Еврознак, 2006. — 320 с.
2. Немов Р.С. Общие основы психологии / Р.С.Немов// Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. М.: ВЛАДОС, 1997. кн. 1. — 673 с.
3. Прихожан А.М. Психологический анализ межличностной тревожности/ А.М. Прихожан// Вопросы экспериментальной психологии и ее теории. М. Просвещение, 2012. — 195 с.
4. Фрейд З. Психология бессознательного/З. Фрейд. М., 1989. — С. 57—104.
5. Хорни К. Невротическая личность нашего времени: самоанализ/ К. Хорни/ Пер. с англ. М.: Айрис-Пресс, 2004. — 464 с.

2.2. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИКВИДАТОРОВ РАДИАЦИОННЫХ АВАРИЙ

Гундарова Ольга Петровна

*ассистент кафедры нормальной анатомии человека
Воронежской государственной медицинской академии
им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: episheva65@mail.ru*

Кварацхелия Анна Гуладиевна

*канд. биол. наук, ассистент кафедры нормальной анатомии человека
Воронежской государственной медицинской академии
им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: anna_kv_83@mail.ru*

Сзибнева Наталья Викторовна

*канд. биол. наук, ассистент кафедры нормальной анатомии человека
Воронежской государственной медицинской академии
им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: sas36@mail.ru*

Маслов Николай Владимирович

*канд. мед. наук, ассистент кафедры нормальной анатомии человека
Воронежской государственной медицинской академии
им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: lovem@list.ru*

PSYCHOLOGICAL FEATURES LIQUIDATORS RADIATION ACCIDENTS

Gundarova Olga

*assistant of human anatomy department
of Voronezh State Medical Academy named after N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Kvaratskheliya Anna

*candidate of biological sciences, assistant of human anatomy department
of Voronezh State Medical Academy named after N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Sgibneva Natalia

*candidate of biological sciences, assistant of human anatomy department
of Voronezh State Medical Academy named after N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Maslov Nikolai

*candidate of medical sciences, assistant of human anatomy department
of Voronezh State Medical Academy named after N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Ретроспективный анализ состояния здоровья ликвидаторов и проверка выявленных нарушений в радиобиологическом эксперименте с последующим математическим моделированием и дозо-временной экстраполяцией на человека позволили считать, что малые дозы ионизирующего излучения не являются ведущей причиной нарушения психоневрологического статуса ликвидаторов радиационных аварий.

ABSTRACT

Retrospective analysis of the state of health of liquidators and verification of violations in radiobiological experiments followed by mathematical modeling and extrapolation of dose-time per person allowed to believe that small doses of ionizing radiation are not the leading cause of a neuropsychiatric status of liquidators of radiation accidents.

Ключевые слова: Чернобыль; нервная система; психологические эффекты.

Keywords: Chernobyl; the nervous system; psychological effects.

Несмотря на негативные последствия, присущие ядерным технологиям, ядерно-оружейный комплекс и атомная энергетика в ближайшей перспективе будет оставаться жизненно важным для России. В связи с этим в формировании качественно новой цели безопасности стала концепция «приемлемого риска», основанная на количественной оценке «риск-польза» или разумная целесообразность [7]. Неврологическая картина, а также механизмы нарушений, возникающих в результате реакции нервной системы у ликвидаторов Чернобыльской аварии изложены в ряде работ [4, 14, 11, 1]. Убедительно показано, что психоневрологические нарушения у лиц, принимавших участие в ликвидации последствий аварии на ЧАЭС в ранний период являются одними из ведущих в общей структуре заболеваний и длительно сохраняются даже после исчезновения симптомов лучевой болезни. Оказалось, что и у ликвидаторов не получивших облучение в детерминированных дозах в отдаленном периоде наблюдается рост соматических и психоневрологических заболеваний [16].

Проведенный нами ретроспективный анализ динамики заболеваний у вертолетчиков-ликвидаторов показал, что лица, получившие дозу облучения в среднем 25 сЗв, в дальнейшем заболевают с большей вероятностью. В частности по отношению к доаварийным значениям у облученных до 4 раз выросла частота хронической патологии. По мнению А.К. Гуськовой (1995) распространенность заболеваний у облученных лиц связана с психоэмоциональным стрессом при выполнении задания. Подтверждением этого является тот факт, что практически аналогичные изменения в состоянии здоровья происходили у вертолетчиков, участвующих в боевых действиях в первую чеченскую кампанию, где отсутствовал радиационный фактор [16]. В поставарийном периоде у ликвидаторов происходит сложная эмоциональная и когнитивная переработка ситуации, оценка собственных переживаний и ощущений, своеобразная «калькуляция» утрат. При этом актуальность приобретают психогенно-травмирующие факторы, связанные с изменением жизненного стереотипа, проживанием в разрушенном районе или месте эвакуации. Становясь хроническими, эти факторы способствуют формированию относительно стойких психических расстройств [2]. Такие посттравматические стрессовые нарушения в виде различных пограничных расстройств отмечены и у ветеранов войны в Афганистане [13].

Среди возможных механизмов влияния малых доз ионизирующего излучения на здоровье человека А.Н. Коваленко [8] отмечает

возможность синергического действия комплекса факторов, в том числе и стрессовых. В этих случаях радиационные повреждения полностью не компенсируются, что создает основу для развития стойких психологических расстройств. Психосоциальные факторы стресса занимают ведущее место в течении всего периода после аварии и естественно влияют на состояние здоровья.

А.К. Гуськова [6] отмечает, что при анализе эффектов малых доз радиации не оценивается вклад обычных факторов риска развития патологии нервной системы. К таким относятся курение, хроническая алкогольная интоксикация, несбалансированное питание, низкая физическая активность, хронический поставарийный стресс, нерациональный режим труда и отдыха. Автор обращает внимание на доказанную частоту злоупотребления алкоголем, уход в болезнь, низкую социальную активность, ложных рентных притязаний, а также нерационального законодательства по льготам. На злоупотребление алкоголем более чем половины ветеранов войны в Афганистане указано в работе [13]. Подробно проблема «радиация и алкоголь» обсуждена в одноименной монографии [15]. Второй подзаголовок монографии «Очерки радиационной наркологии или алкогольный Чернобыль» говорит уже о многом. Само наличие алкоголя «якобы для снятия стресса» несомненно искажало психологический статус ликвидаторов и способствовало развитию как психических, так и соматических болезней.

А.Ф. Цыб [17] считает, что радиационный фактор зачастую трудно отличить от фоновых социальных переживаний. Чувство тревоги и обреченности, стрессы, повышенная раздражительность характеризуют усиленное восприятие риска проживания в этом районе, которое связано также с низким социально-экономическим уровнем жизни на пострадавших территориях. И все же можно предположить, что уровень психофизиологических резервов по отношению к привычным профессионально обусловленным вредностям (вибрация, шум, загазованность) у летчиков оказался сниженным. При этом наиболее высокий уровень надежности показывали специалисты, имеющие опыт работы не менее 15 лет. В этой связи продление профессионального долголетия является одной из престижных задач медицины труда. О большей устойчивости профессионалов к психотравмирующим факторам и как следствие меньшей соматизации заболеваний свидетельствуют работы [2]. Среди специалистов шахтопроходчиков, направленных для работы в зону аварии на Чернобыльской АЭС или опытных горноспасателей, работавших в районе Спитакского землетрясения, невротические

расстройства не наблюдались, в то время как они достаточно часто возникали у неподготовленных специалистов, особенно с истерически акцентуациями характера, оказавшихся в аналогичных условиях.

Работа врачебно-летной экспертизы летного состава показала, что социальные факторы, как причины внутреннего мотива к дисквалификации у летчиков-ликвидаторов имеют гораздо более выраженный характер, чем соматические. При этом никто из них не получил детерминированной дозы облучения. Сразу после аварии в 1986 году средний возраст списанных чернобыльцев составил 37,2 лет. Были списаны с одновременным увольнением из рядов Вооруженных сил лица старшего возраста, имеющие определенные социальные гарантии, достаточное для тех лет пенсионное обеспечение и некоторые «привилегии», связанные с участием в боевых действиях в Афганистане. В 1991 году наблюдается снижение возраста до 35,9 лет. Дисквалифицированы молодые люди с отрицательной мотивацией на продление летной работы, преимущественно обусловленные реорганизационными мероприятиями в ВВС, а с другой стороны благоприятными условиями пенсионного обеспечения. С 1991 года летное долголетие чернобыльцев возрастает, т. к. определялась четкая направленность на летную работу в условиях сложной и нестабильной обстановке в стране при имеющихся, хотя и незначительных средствах социальной защиты, определенных новыми законодательными положениями.

Риск утраты здоровья может быть связан не только с объективными, но и субъективными критериями качества жизни. Проанализированы результаты анкетирования 154 вертолетчиков, готовившихся через 10 лет после аварии к отставке. Средний возраст — 38 лет, диапазон доз облучения — от 5 до 50 сЗв. Практически все опрошенные вертолетчики-ликвидаторы в анкетах отметили, что их реальная заслуга перед государством не находит должного отклика не только материальном, но даже в моральном плане. 19 % опрошенных не удовлетворены работой из-за низкого заработка. 71 % из числа вертолетчиков-ликвидаторов отмечают ухудшение своего здоровья за последние годы. Кроме того, сравнивая состояние собственного здоровья со здоровьем своих сверстников, 85 % респондентов утверждают, что в настоящее время их здоровье хуже. 26 % респондентов в настоящее время не работают по прежней профессии, ввиду ограничения годности по состоянию здоровья. На здоровье могут влиять и другие факторы. Так, 93 % опрошенных употребляют спиртные напитки, при этом 20 % ликвидаторов за последний год стали это делать чаще. 95 % ликвидаторов курят

и доза составляет практически пачка в день. 41 % из действующих офицеров авиации не занимаются физическими упражнениями. При этом 88 % ликвидаторов жестко ориентированы на пожизненные льготы и компенсации со стороны государства; 94 % считают, что со стороны общества к ним преобладает негативные отношения (раздражение, ведомственное равнодушие, бюрократизм). Достаточно сказать, что большинство (95 %) не могут получить беспроцентную ссуду на строительство, не пользуются правом внеочередного получения земельного участка, и, только 38 % пользуются ежегодной путевкой в санаторий. Несмотря на это, 80 % ликвидаторов состоят в браке и число разводов у вертолетчиков не менялось по сравнению с доаварийным, а с 1988 года отмечен рост рождаемости детей.

Исходя из краткого анализа анкетных данных, можно сделать обобщенный вывод, что вертолетчиков-ликвидаторов отличает целый ряд социально-психологических проблем, являющихся следствием их причастности к Чернобыльской аварии. Естественно, что ликвидаторы рассчитывают, что навязанный государством риск, в том числе и радиационный, должен быть достойно компенсирован. Пока же имеется явное несоответствие декларируемых льгот потребностям и реальному статусу ликвидаторов. К такому же выводу пришли и другие исследователи, проводившие социологические исследования среди ликвидаторов [16]. Однако отношение к подобным социологическим опросам должно быть осторожным. Показательны в этом плане исследования [9]. По данным анкетирования, считали себя здоровыми и не нуждающимися в помощи психоневролога только 1 % из 540 заполнивших анкету, в тоже время из них только 23 % обратились за консультативной помощью. И все же вклад «психической составляющей» в клинику радиационных поражений весьма значителен и многообразен. Само пребывание в ситуации радиоактивного заражения является психической травмой. Изменение привычного образа жизни, когда весь окружающий мир становится потенциально опасным, множество ограничений порождают переживания, которые при сугубо конкретных условиях становятся психотравмирующими.

В этом аспекте ведущее значение приобретает нервная система. В связи с этим нами проведен эксперимент на полную продолжительность жизни облученных крыс, целью которого являлось определение чувствительности нейронов, ее дозо-временную зависимость к воздействию доз радиации до 100 сГр, установить есть ли в головном мозге органические изменения или это только функциональные проявления. Для исследования взяты нейроны сенсорной,

моторной и коры мозжечка. Морфо-гигиенические исследования показали незначительные колебания структурно-функционального состояния нервной системы в различные сроки после облучения, их фазный характер и в целом достаточную устойчивость нейронной популяции, белка и нуклеиновых кислот к воздействию изученных доз ионизирующего излучения. Однако не все показатели соответствуют возрастному контролю и могут влиять на психо-неврологический статус. Основными мерами профилактики нарушений психоневрологического статуса должны стать профессиональный отбор и обучение ликвидаторов, профессиональная психологическая служба, создание соответствующих социально-гигиенических условий, пропорциональных риску, которому подвергаются ликвидаторы и их семьи, а также снижение уровня профессиональных вредностей. Более подробно данные о психологическом статусе ликвидаторов и его нейроморфологических коррелятах описаны нами в монографиях [3, 10, 12]

Список литературы:

1. Азизова Т.В. Состояние нервной системы у лиц, подвергавшихся хроническому профессиональному воздействию ионизирующего излучения (35—45 лет наблюдения): Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1999. — 28 с.
2. Александровский Ю.А., Щукин Б.П. Психические расстройства во время и после стихийных бедствий и катастроф // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. — 1991. — Т. 91, — № 5. — С. 39—43.
3. Гундарова О.П., Федоров В.П., Афанасьев Р.В. Оценка психоневрологического статуса ликвидаторов радиационных аварий: монография. Воронеж: Научная книга, 2012. — 232 с.
4. Гуськова А.К., Шакирова И.Н. Реакция нервной системы на повреждающее ионизирующее излучение (обзор) // Журнал неврологии и психиатрии. — 1989. — Т. 11, — № 4. — С. 55—58.
5. Гуськова А.К. Радиация и мозг человека // Актуальные и прогнозируемые нарушения психического здоровья после ядерной катастрофы в Чернобыле: материалы международной конференции. Киев, 1995. — С. 22.
6. Гуськова А.К. Радиация и мозг человека // Медицинская радиология и радиационная безопасность. — 2001. — Т. 46, — № 5. — С. 47—55.
7. Давыдов Б.И., Ушаков Б.Н. Ядерный и радиационный риск: человек, общество и окружающая среда. М.; СПб.: Фолиант, 2005. — 294 с.
8. Коваленко А.Н. Влияние малых доз ионизирующего излучения на здоровье человека // Врачебное дело. — 1990. — № 7. — С. 79—82.

9. Лакосина Н.Д. Клиническая характеристика психических нарушений у населения, проживающего в зоне радиационного заражения // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. — 1992. — Т. 92, — № 5. — С. 69—72.
10. Маслов Н.В., Федоров В.П., Афанасьев Р.В. Морфофункциональное состояние теменной коры при действии малых доз ионизирующего излучения: монография. Воронеж: Научная книга, 2012. — 228 с.
11. Нягу А.И. Психоневрологические и психологические аспекты последствий аварии на Чернобыльской АЭС // Вестник АМН СССР. — 1991 — № 11. — С. 58—60.
12. Сгибнева Н.В., Федоров В.П. Морфофункциональное состояние сенсомоторной коры после малых радиационных воздействий: монография. Воронеж: Научная книга, 2013. — 252 с.
13. Сидоров П.И., Лукманов М.Ф. Особенности пограничных психических расстройств у ветеранов войны в Афганистане // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. — 1997. — Т. 97, — № 3. — С. 20—25.
14. Торубаров Ф.С., Николаев М.К., Чесалин П.В. Состояние нервной системы у лиц, получавших облучение в различном диапазоне доз при ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС // Медицинская радиология. — 1991. — Т. 36, — № 5. — С. 17—19.
15. Ушаков И.Б. Радиация и алкоголь (очерки радиационной наркологии или алкогольный «Чернобыль»). Воронеж: Истоки. 1998. — 248 с.
16. Ушаков И.Б., Арлащенко Н.И., Солдатов С.К. Экология человека после Чернобыльской катастрофы: радиационный экологический стресс и здоровье человека. М.-Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. — 723 с.
17. Цыб А.Ф. Психологические последствия переживания радиационного риска у женщин, проживающих на территории Брянской области, загрязненной радионуклидами // Медицинская радиология и радиационная безопасность. — 2006. — Т. 51, — № 3. — С. 36—44.

2.3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ФИЛОСОФИИ ПСИХОЛОГИИ

Майорова Ольга Валентиновна

*канд. филос. наук, доцент
Ташкентского фармацевтического института, РУз.,
Республика Узбекистан, г. Ташкент
E-mail: mayorova.1960@mail.ru*

THE FUNCTION OF PHILOSOPHY OF PSYCHOLOGY

Olga Valentinovnovna Mayorova

*candidate of philosophy sciences, associate professor
of Tashkent Pharmaceutical Institute,
Republic of Uzbekistan, Tashkent*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены роль, связь и значение философии для развития интегративной психологии. Проводится анализ философского влияния в различных школах и направлениях современной психологии. В заключении формулируется вывод о функциях философии психологии.

ABSTRACT

The article describes the role and importance of philosophy for the development of integrative psychology. The article also provides the analysis of the philosophical influence in different schools and areas of modern psychology. The conclusion outlines the functions of philosophy of psychology.

Ключевые слова: философия; психология; феноменология; культурная парадигма; теория деятельностного подхода; экзистенциальная и гуманистическая психология; функция.

Keywords: philosophy; psychology; phenomenology; cultural paradigm; the theory of the activity approach; existential and humanistic psychology; function.

Современная психология не представляет монолитного, гомогенного образования, а включает в себя ряд мощных течений, школ и направлений. Данная ситуация отражает общую направленность развития современной науки, где интеграция и дифференциация образуют главные движущие силы научной мысли, порождая явление глубочайшего взаимовлияния и взаимопроникновения не только отдельных направлений одной науки, но порой и тесную связь между довольно далеко стоящих между собой научных дисциплин, как например: физики и микробиологии. Вместе с тем, такое состояние в психологии характеризуется как «допарадигмальное» (по Т. Куну), поскольку все существующие школы и направления развиваются самостоятельно, претендуя каждая на ведущую, первостепенную роль. Такая ситуация сложилась в психологии в период открытого «кризиса», в начале XX века, но продолжает сохраняться до сегодняшнего дня. Анализируя это положение, Л.С. Выготский указал на важную роль философии для выхода из «кризиса» психологии [1, с. 364—474]. Хотя стоит обратить внимание на один важный момент: а есть ли «кризис»? Ведь многоплановость направлений — процесс, отражающий ход современного наукознания вообще, как отмечалось выше, поэтому по мнению автора, современная психология представляет собой совокупность равнозначных, равновесных и равностоящих по содержанию и значимости школ и направлений, которые все вместе и образуют науку — психологию, как например физика, которая включает: механику, оптику, гидравлику, теоретическую физику и т. д. Уровень философского рассмотрения в психологии — это теоретическое анализирование более высокого порядка, предметом которого являются не отдельные направления и их соотнесение в общей картине психологии, а специфика ее места, роли и задач в системе существующих метафизических, этико-социологических, онтологических, гносеологических, аксиологических и теологических воззрений, в целостной картине познания мира, замысла и смысла человеческой истории и жизни. Если общая психология дает представление о фундаменте, методах, приемах, способах и конструкциях психологического здания, то философия психологии намечает и формирует принципы его постройки, главные базовые положения, подразумевает и угадывает проект в целом. Если психология имеет в большей

степени технологический (описательный) смысл, то философия психологии — архитектурный (объяснительный и эвристический). Философия психологии анализирует категории, входящие в понятийный аппарат науки, в их неизменной сущности, и делает относительно них некоторые выводы, для которых не требуются эмпирия, опыт или эксперимент, которые по своей сути логически аксиоматичны и самоочевидны. Другими словами, философия психологии выступает, как квинтэссенция, т. е. методологическая, онтологическая, идеологическая, феноменологическая и метафизическая основа психологической теории любого толка. Это видно при рассмотрении проблемы демаркации в психологии. Как известно, проблему демаркации поставил К. Поппер: по какому критерию отличаются научные теории от псевдонаучных? Он предложил критерий фальсифицируемости, идея которого была в дальнейшем развита его последователями (Лакатос, Альберт), но в основе осталась неизменной. Критерий фальсифицируемости состоит в том, что научная теория предлагает проверяемые следствия, которые можно опровергнуть экспериментально. «Согласно этому критерию, высказывания или системы высказываний содержат информацию об эмпирическом мире только в том случае, если они обладают способностью прийти в столкновение с опытом, или более точно — если их можно систематически проверять, то есть подвергнуть (в соответствии с некоторым «методологическим решением») проверкам, результатом которых может быть их опровержение» [8, с. 439—440]. Проблема демаркации в философии психологии не столь проста, как, например, в точных или естественных науках. Связано это с тем, что крайне сложная многопараметровая, многоаспектная и многомодальная система, изучаемая психологией — психика вообще и человеческая психика в частности — не позволяет на сегодняшний день построить ни одну достаточно надежную обобщающую теорию. Психология так построена: она призвана, описывая, объяснять, а не предсказывать. В этом смысле можно сказать, что она еще до сих пор не вышла из некоторого «зарождающегося» состояния, что вполне объяснимо великой сложностью и загадочностью предмета ее изучения. Психология, в отличие от большинства естественных наук, призвана не столько предсказывать поведение, хотя именно к этому стремится теория социального бихевиоризма, сколько объяснять его. Что касается требования предсказывать, то оно, разумеется, есть и сейчас — на него отвечают такие прикладные области психологии, как НЛП, психология политехнологий и тому подобное. Однако эти области для психо-

логии остаются прикладными. Они не входят (или входят частично) в движущее, развивающееся, теоретическое ядро этой науки. Справедливости ради, следует отметить, что бихевиоральная теория, одна из столбовых школ современности, призвана была решить этот вопрос, и в вопросах поведенческих реакций во многом решила, но как показала практика, тем не менее, не смогла стать объединяющей теоретической основой психологии, поскольку не просто сузила сам предмет этой науки, а перекроила до полного изменения, подменив понятие «психики», понятием «поведения».

Одна из наиболее плодотворных попыток решить вопрос объединения психологических школ и течений в общую систематизированную науку, по мнению автора, была предпринята в феноменологической философии психологии Э. Гуссерля. В рамках обсуждаемой проблемы, Э. Гуссерль утверждал, что если центром тенденции, ориентированной на образцы естественных наук, признается экспериментальная психология, то аналогичным центром альтернативной тенденции следует признать феноменологическую психологию. Феноменологическая психология строится на принципах гуманитарного знания, а значит, безусловно, опирается не только, и не столько на эксперимент, хотя, безусловно, его подразумевает в качестве интроспекции, рефлексии, самонаблюдения и самоанализа, а на логике индуктивного и дедуктивного умозаключения, через которое и формируется база и основа описания и объяснения психических феноменов. Именно поэтому, Э. Гуссерль подчеркивал, что феноменологическое направление возникло в борьбе философии и психологии за строго научный метод исследования. В своих рассуждениях о научности психологии Э. Гуссерль полагает, что психология должна быть наукой о фактах. Однако, «чистую» психологическую реальность, как факт, невозможно представить без физиологической, но и сводить ее к физиологической нельзя — это совершенно разноразличные модальности. Психология как наука считает Э. Гуссерль, невозможна без обобщающих, философских понятий, которые очерчивают всеобщую и необходимую сущностную форму психического, без которой психическое как таковое немислимо. Исходные понятия, лежащие в основании эмпирического исследования, могут быть раскрыты, но не эмпирической психологией, а некой возможной априорной, метафизической, сущностной наукой о чисто психическом как таковом. Основания всей психологии, и эмпирической в частности, должны быть прояснены, но для этого нужна особая область знания: философия феноменологической психологии. Подобная психология должна играть определенную роль

во всяком психологическом исследовании, стремящемся к строгой научности. Главный принцип феноменологического исследования — «к вещам самим», у Э. Гуссерля носит критическую, очистительную функцию. Суть тезиса «к вещам самим» — выявить и разграничить то, что есть в реальности, что действительно есть, а что привнесено самим ученым, его сознанием, различными традициями, научными парадигмами, стереотипами и т. п. «Нейтрализованная мысль берётся вне истинности и ложности; вопрос о её разумии или неразумии не имеет смысла, — она просто понимается нами, и не более того» [2, с. 237]. В ходе подобной очистительной работы должны остаться те понятия, которые наиболее точно, полно, непосредственно выражают, что есть на самом деле психический феномен. Такой подход, действительно, по мнению автора, решает глобальную проблему всей психологии, поскольку ставит краеугольный вопрос: что есть психическая реальность, не только с точки зрения ее описания, но и объяснения через феноменологический метод, феноменологическую, трансцендентную и эйдетическую редукции, интенциональность сознания, его смысловые горизонты и рефлекссию. В англоязычной литературе по интегративному вопросу следует вспомнить «описательную психологию» Дильтея и его понятия «объяснение» и «понимание» [3, с. 319—346], которые были затем интерпретированы К. Ясперсом в «понимающей психологии». Однако теоретические изыскания этих ученых носят менее выраженный обобщающий характер, чем философия феноменологической психологии Э. Гуссерля. В современной российской психологии следует остановиться на культурной парадигме и теории деятельностного подхода Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и их последователей и учеников. Кратко суть этих направлений можно сформулировать так: все психические феномены, понятия, категории, ценности, мотивы складываются в процессе деятельности, на основании которой, внешние объекты интериоризируются, становясь психологическими орудиями, осмысливаются, осознаются человеком, экстраиоризируя, формируя и направляя его дальнейшие действия и поведение в целом. Нетрудно увидеть в культурной парадигме и деятельностном подходе философско-материалистическую трактовку происхождения и сути психической жизни человека и его поведения [см. 1, 4, 9]. Отдельно хочется остановиться на философском обосновании детерминированного и системного анализа изучения психики выдвинутого Ломовым Б.Ф. [5, с. 92—104], а так же разработки категориального аппарата психологии предложенного Ярошевским М.Г. [7, с. 16—22]. Два этих подхода,

по мнению автора, вполне могут выступать в качестве начальной основы объединения психологических школ и направлений современности. Остановимся так же на экзистенциальной и гуманистической психологии, которые получили широкое развитие во второй половине XX века. Здесь следует подчеркнуть общекультурное единство, которое прозвучало в философии и в психологии одновременно и независимо в обоих направлениях сразу. В философии, как принято считать, экзистенциализм озвучил полное отрицание бытия, вызванное трагедией двух мировых войн, через понятие «экзистенции» — существования, которое лишено смысла, в виду конечности жизни человека, но еще более бессмысленным является добровольный уход из жизни. В психологии же экзистенциализм был гуманистичен и оптимистичен. В нем выразилось требование считать человека творцом своего существования, имеющего высшие ценности, воплощенные в поиске смысла жизни, через свободу выбора. Поиск смысла, наделяет жизнь человека не просто целью, а помогает выжить в экстремальных условиях и выстоять, преодолевая любые, даже крайне жестокие обстоятельства, как например у В. Франкла. Гуманистическая психология, продолжая идеи экзистенциализма, сделала предметом исследования психологию человека и его жизнедеятельность, сформировала собственную концепцию личности в ее развитии. Гуманистическая психология выступила с призывом понять человеческое существование во всей его непосредственности. Вопрос о человеке, как личности раскрывается через понятие самоактуализации у Маслоу. Самоактуализация связана с умением понять себя, свою внутреннюю природу, раскрыть способности и в соответствии с этой природой, строить свое поведение, определять ближайшие цели и стратегию жизненных установок на будущее. Это не одномоментный акт, а процесс, не имеющий конца — это способ познания себя, других, общества и окружающий мир в целом. Процесс осознания себя — есть творческий акт, приводящий к раскрытию личностных характеристик и достижению потенциальной поведенческой активности. Маслоу выделял в этом процессе наиболее значимые моменты, которые изменяют отношение человека к самому себе и к миру, и стимулируют личностный рост. Это может быть мгновенное переживание — «пик-переживание» или длительное — «плато-переживание». Описывая самоактуализирующуюся личность, Маслоу говорил, что такому человеку присуще принятие себя и мира, в том числе и других людей. Это, как правило, люди адекватно и эффективно воспринимающие ситуацию. В то же время им свойственно и стремление к уединению, к автономии и независимости

от окружающей среды и культуры. Однако, по Маслоу, полной и всесторонней самоактуализации достигают лишь менее 1 % людей, поскольку основная масса не знает о своих способностях [6, 23—48, 305—447]. Безусловно, это положение спорно, на наш взгляд, правильнее говорить не о знании своих способностей, а о желании и стремлении, как внутренних, субъективных, побудительных мотивах личности и внешних, объективных — социальных условиях жизнедеятельности. Гуманистическая и экзистенциальная психология базируются на обобщающих философских принципах: о смысле жизни и ценностно-мировоззренческой основе его выбора. Можно говорить и о многих других направлениях в современной психологии, но это только еще раз покажет, что психология сегодня, как впрочем, и вчера находилась и находится в тесной связке с философией. Таким образом, психология создает свои учения о психике не без помощи философии, чьей задачей является ясная формулировка проблемы и разработка соответствующего доказательства. По-видимому, можно достаточно обоснованно утверждать: психология вряд ли сможет объединиться в цельную многоаспектную науку, если параллельно не будет развита философия психологии именно как философия науки, причем это должна быть философия критического и обобщающего типа. Перед ней, как представляется, должна стоять задача изучить, что можно, а что нельзя исследовать экспериментальными методами и насколько обоснованно предлагать нечто в качестве объекта научного изучения. В связи с этим, философия психологии сегодня призвана выполнять ряд важнейших функций по отношению к психологии, как науки: 1) методологическая — использование диалектических законов, категорий и принципов детерминизма и системности в психологии; 2) обобщающая — выделение главных основополагающих моментов при анализе изучения психики и на этой основе построение стволовой, интегрирующей все направления и школы теории психологии; 3) аналитическая, опираясь на моделирование, синтез, абстрагирование и обобщение существенных характеристик психических феноменов, определение механизмов и способов изучения психики; 4) прогностическая — предвидение и разрешение кризисных или конфликтных ситуаций в теории психологии; 5) практическая — выводы и рекомендации философии психологии использовать в развитии теории психологии. Таким образом, философия психологии — это систематизирующий раздел знаний, в котором формируются стратегические направления развития и методология исследования психики с точки зрения различных, психологических школ и течений.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Современные течения в психологии // Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР, 1960. — с. 488.
2. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1 М.: ДИК, 1999. — с. 335.
3. Дильтей В. Описательная психология // История психологии (10-е —30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты. 2-е изд. / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. — с. 364.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. — с. 304.
5. Ломов Б.Ф. Некоторые принципы системного подхода в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. — с. 226.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. / Пер. А.М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. — с. 478.
7. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Категориальный строй психологии // Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998. — с. 525.
8. Поппер К. Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983. — с. 605.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. — с. 424.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
СЛУШАТЕЛЕЙ ИНСТИТУТА
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Пичужкина Нина Михайловна

*д-р мед. наук ГБОУ ВПО Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко Минздрава России,
РФ, г. Воронеж
E-mail: geog_vsma@mail.ru*

Чубирко Михаил Иванович

*д-р мед. наук, профессор ГБОУ ВПО Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко Минздрава России,
РФ, г. Воронеж
E-mail: geog_vsma@mail.ru*

Шарипова Людмила Федоровна

*канд. мед. наук, ассистент ГБОУ ВПО Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко Минздрава России,
РФ, г. Воронеж
E-mail: geog_vsma@mail.ru*

Масайлова Лариса Алексеевна

*канд. мед. наук, ассистент ГБОУ ВПО Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко Минздрава России,
РФ, г. Воронеж
E-mail: geog_vsma@mail.ru*

Усачева Лидия Петровна

*канд. мед. наук, ассистент ГБОУ ВПО Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко Минздрава России,
РФ, г. Воронеж
E-mail: geog_vsma@mail.ru*

Шукелайть Александр Болеславович

*канд. мед. наук, ассистент ГБОУ ВПО Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н. Бурденко Минздрава России,
РФ, г. Воронеж
E-mail: geog_vsma@mail.ru*

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS
OF STUDENTS OF THE INSTITUTE
OF ADDITIONAL MEDICAL EDUCATION**

Nina Pichuzhkina

*doctor of medical sciences GBOU VPO “Voronezh State Medical Academy
named after N.N. Burdenko” of the Ministry of Health of Russia,
Russia, Voronezh*

Mikhail Chubirko

*doctor of medical sciences, professor
GBOU VPO “Voronezh State Medical Academy
named after N.N. Burdenko” of the Ministry of Health of Russia,
Russia, Voronezh*

Lyudmila Sharipova

*candidate. of medical sciences, assistant
GBOU VPO “Voronezh State Medical Academy
named after N.N. Burdenko” of the Ministry of Health of Russia,
Russia, Voronezh*

Larisa Masalova

*candidate. of medical sciences, assistant
GBOU VPO “Voronezh State Medical Academy
named after N.N. Burdenko” of the Ministry of Health of Russia,
Russia, Voronezh*

Lydia Usacheva

*candidate. of medical sciences, assistant
GBOU VPO “Voronezh State Medical Academy
named after N.N. Burdenko” of the Ministry of Health of Russia,
Russia, Voronezh*

Alexander Shuklait

*candidate. of medical sciences, assistant
GBOU VPO “Voronezh State Medical Academy
named after N.N. Burdenko” of the Ministry of Health of Russia,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

В данной статье авторы анализируют диагностику личностных качеств и поведения слушателей в конфликтной ситуации. Основным методом исследования является анкетирование. Результаты исследования показали превалирование стиля «компромисс» в конфликтной ситуации.

ABSTRACT

In the article the authors analyze the diagnostic of personal qualities as well as listeners behavior in conflict situation. The main method of research is interviewing. The results of the study showed the prevailing of "compromise" style in the conflict.

Ключевые слова: стресс; конфликт; профессиональная деятельность; стиль поведения.

Keywords: stress; conflict; professional activities; behavioral style.

Одним из наиболее распространенных в наши дни видов аффектов является стресс, влияющий на поведение человека, его работоспособность, здоровье, взаимоотношения с окружающими и в семье. С точки зрения управления, наибольший интерес представляют организационные факторы, которые вызывают стресс на рабочих местах. Знание этих факторов и уделение им особого внимания поможет предотвратить многие стрессовые ситуации и повысить эффективность управленческого труда [2, с. 74].

Целью исследования явилась диагностика свойств личности и определение тактики поведения в конфликте слушателей цикла повышения квалификации врачей. В качестве метода исследования использовалось анкетирование по четырем методикам: «ТиД», «Юнга», «Тактика поведения в конфликте» [1, с. 35—36], [3, с. 248—252].

Профессиональная деятельность слушателей, являющихся руководителями учреждений госсанэпидслужбы, не исключает ситуаций, связанных с возникновением конфликтов. При проведении мероприятий по контролю за соблюдение санитарного законодательства выявляются нарушения, которые могут повлечь за собой вред для здоровья населения. В соответствии с должностным регламентом на виновного, ответственного за нарушение, составляется протокол, и руководитель принимает решение о наложении мер административного принуждения (предупреждение, штраф, передача дела в суд, прокуратуру). Возникает межличностный конфликт или обостряется конфликтная ситуация.

Списочный состав группы 21 человек, из них 12 женщин и 9 мужчин. Средний возраст слушателей группы 49,7 лет (от 34 до 60 лет), средний возраст мужчин — 47,3 лет, женщин — 51,4 лет. Руководство коллективом, межведомственная координация деятельности, принятие управленческих решений, мер административного принуждения к хозяйствующим субъектам, оперативность в работе в определенной мере влияют на поведение человека, его работоспособность, взаимоотношение с окружающими. Одним из факторов профессиональной вредности является длительное психологическое напряжение и эмоциональная нагрузка. Средний показатель общего стажа работы группы слушателей составляет 25,2 года, из них в качестве руководителя учреждения — 12,3 года.

Необходимо отметить, что возникновение и переживание стресса зависит не столько от объективных, сколько от субъективных факторов, от особенностей самого человека: оценки им ситуации, сопоставления своих сил и способностей с тем, что от него требуется. С целью выявления типологических особенностей личности проведено анкетирование слушателей в соответствии с методикой Юнга [4, с. 28—30]. В основу классификации личностных типов Юнг Карл Густав положил направленность человека на себя или на объект. Различают три типа особенностей личности:

- экстраверты («вывернутые наружу») — легки в общении, имеют высокий уровень агрессивности, тенденцию к лидерству, любят быть в центре внимания, легко завязывают контакты, импульсивны, открыты, судят по людям «по внешности», не заглядывают внутрь; холерики, сангвиники.
- интроверты («обращенные внутрь») — направлены на мир собственных переживаний, мало контактны, молчаливы, с трудом заводят новые знакомства, не любят рисковать, переживают разрыв старых связей, нет вариантов проигрыша и выигрыша, имеют высокий уровень тревожности и ригидности; флегматики, меланхолики.
- амбоверты — личности, в которых присутствуют слабовыраженные черты обоих типов.

Анализ данных анкетирования показал, что из 21 слушателя 13 — амбоверты, 5 — интроверты, 3 — экстраверты. Изучение особенностей поведения свидетельствуют, что в группе превалирует стиль поведения в конфликте — «компромисс». Данный стиль поведения предполагает совместные действия с другим человеком допуская уступки с обеих сторон. Данную стратегию рекомендуется использовать, когда необходимо найти наиболее быстрое и наиболее экономичное решение, для сохранения взаимоотношений и в случаях

неэффективности использования других подходов к решению проблемы. Четыре респондента выбрали оптимальную тактику, применяя пять стилей поведения: соперничество, приспособление, компромисс, избегание, сотрудничество. Необходимо отметить, что средний возраст данных респондентов составляет 51,7 лет, а средний стаж работы руководителем — 19 лет.

Таким образом, стиль поведения в конфликте эффективен только в определенных условиях, учитывающий конкретные обстоятельства и склад характера человека.

Список литературы:

1. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. М.: Эксмо, 2007. — 416 с.
2. Комова С.Ю. Реализация педагогических технологий как способ повышения мотивации в обучении взрослых / С.Ю. Комова, Л.Н. Цветикова // Инновации в науке. — 2013. — № 26. — с. 73—77.
3. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги и управлении персоналом: учеб. Для студентов вузов / В.П. Пугачев. М.: Аспект Пресс, 2003. — 285 с.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 2-е изд., перераб. и доп. // Е.И. Рогов М.: ВЛАДОС, 1999. — 480 с.

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И СТРАТЕГИИ ДОСТИЖЕНИЯ СЧАСТЬЯ ЗАМУЖНИХ ЖЕНЩИН

Яремчук Светлана Владимировна

*канд. психол. наук, доцент Амурского гуманитарно-педагогического
государственного университета,
РФ, г. Комсомольск-на-Амуре
E-mail: svj@rambler.ru*

SUBJECTIVE WELL-BEING AND STRATEGIES FOR HAPPINESS OF MARRIED WOMEN

Svetlana Yaremtchuk

*PhD in Psychology, Associate Professor
of Amur State University of Humanities and Pedagogy,
Russia, Komsomolsk-na-Amure*

АННОТАЦИЯ

Исследование посвящено изучению субъективного благополучия и стратегий достижения счастья женщин с разным семейным положением (одиноких, находящихся в зарегистрированном и незарегистрированном браке). Результаты исследования показывают, что замужние женщины 23—30 лет в меньшей степени ориентированы на гедонистическую стратегию достижения счастья, чем одинокие и находящиеся в незарегистрированном браке. Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках базовой части государственного задания в сфере научной деятельности, код проекта: 2028.

ABSTRACT

In this research subjective well-being and strategies for happiness of women were investigated. This study examined whether the different between single and married women. The research results showed that married women (aged 23—40) used hedonism as a strategy for happiness to a less extent than single and common-law married women. This research was supported by The Ministry of Education and science of the Russian Federation within the scope of the base section of the State task in the sphere of scientific activity, project № 2028.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью; счастье; гедонизм; семейное положение женщин.

Keywords: life satisfaction; happiness; hedonism; marital status of women.

Зависимость субъективного благополучия и наличия близких отношений между людьми является неоднократно воспроизводимой закономерностью в зарубежных исследованиях [2]. Брак может выступать одной из причин положительных эмоций и счастья, и удовлетворенность браком и жизнью в целом взаимно обуславливают друг друга. Вместе с тем А.И. Антонов с соавторами [1] указывает на то, что наличие брачных отношений повышает

удовлетворенность жизнью больше всего в Западной Европе, в меньшей степени в Восточной Европе и менее всего в России.

Исследования также показывают, что люди, одобряющие альтернативные формы семейной жизни в России характеризуются наименьшей долей удовлетворенных жизнью, тогда как у среди придерживающихся традиционных форм брака самый большой процент высокой удовлетворенности жизнью [1]. В исследовании Н.В. Шитовой обнаружено, что одинокие женщины имеют в целом низкий уровень эмоционального благополучия, и отмечают у себя неудовлетворённость своим состоянием и недовольство жизнью в целом [5].

Однако отечественные исследования показывают, что субъективное благополучие также определяется стилями и стратегиями поведения человека [3; 4]. В связи с этим целью настоящего исследования являлась проверка гипотезы о том, что женщины, находящиеся в браке ориентированы на другие стратегии достижения счастья, по сравнению с незамужними женщинами.

Для проверки данной гипотезы было обследовано 91 женщин в возрасте от 23 до 40 лет. Выборка была разделена на две возрастные группы: от 23 до 30 лет (48 человек) и от 31 до 40 лет (43 человека). Семейное положение женщин представлено в таблице 1. Поскольку среди женщин старшей возрастной группы количество человек, проживающих в гражданском браке, составило только 3 человека, из дальнейшего анализа данных они были исключены.

Таблица 1.

Семейное положение обследованной группы женщин

Возраст респондентов	Количество человек		
	Одинокие	В незарегистрированном браке	В официальном браке
от 23 до 30 лет	17	11	20
от 31 года до 40 лет	10	3	30

Оценка субъективного благополучия осуществлялась по 10-балльной графической шкале, где респонденты отмечали свои ответы на вопросы: «Насколько Вы удовлетворены своей жизнью в целом?» и «Насколько Вы счастливы?».

Для выявления стратегий достижения счастья нами была разработана методика [6], включающая описание шести стратегий: 1) «Получать максимум удовольствия от каждого мига в жизни

и в каждой жизненной ситуации находить пользу и наслаждение» (гедонизм); 2) «Ограничивать свои потребности и желания, не зависеть от внешних благ, материального мира» (аскетизм); 3) «Познавать мир, создавать ясную картину мира, делать его простым и понятным» (созерцание); 4) «Стремиться к всестороннему развитию и самосовершенствованию в физическом и духовном отношении» (самосовершенствование); 5) «Стремиться быть максимально полезным и существовать ради блага других людей» (служение людям); 6) «Принимать себя, других людей и окружающий мир такими, какие они есть» (принятие себя и мира). В ходе процедуры каждая из стратегий сопоставлялась респондентами с пятью другими, при обработке учитывалось число случаев, в которых стратегия признавалась более эффективной.

Результаты сравнительного анализа оценок субъективного благополучия и эффективности стратегий достижения счастья женщинами с разным семейным положением представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Оценка субъективного благополучия и эффективности стратегий достижения счастья женщинами с разным семейным положением

Параметры сравнения	Среднее значение				
	23—30 лет			31—40 лет	
	одинокие	в незарегист- рированном браке	в офици- альном браке	одинокие	в офици- альном браке
Параметры субъективного благополучия					
Удовлетворенность жизнью	6,7	7,1	7,2	7,2	7,1
Переживание счастья	6,9	7,5	7,4	7,3	7,4
Стратегии достижения счастья					
Гедонизм	2,3	2,6	1,6	2,0	1,8
Аскетизм	0,6	1,2	0,5	0,6	0,9
Созерцание	2,6	2,9	2,8	2,8	3,0
Самосовершенствование	3,5	2,9	3,6	2,8	3,3
Служение людям	2,0	2,1	3,1	2,9	2,3
Принятие себя и мира	4,0	3,3	3,5	3,9	3,7

Результаты исследования показывают, что среди женщин с разным семейным статусом не обнаруживается значимых различий по обоим параметрам субъективного благополучия. При этом оценка

переживания счастья значимо превышает оценку удовлетворенности жизнью (различия значимы для $p=0,009$ по критерию знаков).

В качестве наиболее эффективных стратегий достижения счастья для женщин всех групп являются принятие и самосовершенствование, однако, женщины 23—30 лет, находящиеся в зарегистрированном браке, на первое место ставят самосовершенствование, в то время как все остальные группы женщин прежде всего ориентированы на принятие себя, других людей и окружающего мир такими, какие они есть.

Существенные отличия в оценке эффективных стратегий достижения счастья у замужних женщин 23—30 лет заключаются также в их большей ориентации на служение людям, чем у женщин, не находящихся в браке (различия значимы для $p=0,03$ по критерию Манна-Уитни). Стратегия стремиться быть максимально полезным и существовать ради блага других людей выходит для замужних женщин на третье место среди остальных путей достижения счастья, в то время как для одиноких женщин, и для женщин, находящихся в незарегистрированном браке, данная стратегия занимает предпоследнее место.

Еще одно существенное отличие заключается в том, что женщины, находящиеся в зарегистрированном браке, существенно ниже оценивают гедонистическую стратегию, ориентированную на получение максимума удовольствия от каждого мига в жизни и нахождение в каждой жизненной ситуации пользы и наслаждения (различия по критерию Манна-Уитни значимы для $p=0,02$ в сравнении с одинокими женщинами, и для $p=0,007$ в сравнении с женщинами, находящимися в незарегистрированных отношениях).

Таким образом, женщины 23—30 лет, находящиеся в браке более ориентированы на служение людям и менее ориентированы на получение удовольствия от жизни, чем одинокие женщины и находящиеся в незарегистрированном браке, которые не имеют существенных различий в выбираемых ими стратегиях достижения счастья.

Вместе с тем, эта закономерность обнаруживается только у женщин до 30 лет. Стратегии достижения счастья замужних женщин с 31 до 40 лет не отличаются от стратегий одиноких женщин того же возраста.

Таким образом, разнонаправленность таких стратегий достижения счастья, как получение удовольствия от жизни (гедонизм) и служение людям, обуславливают различия между женщинами до 30 лет, имеющими разное семейное положение. Ориентация

на служение людям более характерна для замужних женщин, в то время как гедонистическая ориентация более свойственна одиноким женщинам и женщинам, находящимся в незарегистрированном браке. При этом субъективное благополучие женщин 23—40 лет не зависит ни от их стратегий достижения счастья, ни от складывающихся у них брачных отношений.

Список литературы:

1. Антонов А.И. и др. Удовлетворенность жизнью, семья и брак в России и Европе // Россия в Европе: по материалам международного проекта «Европейское социальное исследование» / Под общей редакцией А.В. Андреевской и Л.А. Беляевой. М.: "Akademia", 2009. — С. 320—325.
2. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. — 271 с.
3. Джидарьян И.А., Антонова Е. Проблема общей удовлетворенности жизнью. Теоретическое и эмпирическое исследование // Сознание личности в кризисном обществе. М.: Изд-во ИП РАН, 1995. — С. 76—93.
4. Чурило Н.В. Субъективное благополучие юношей и девушек в контексте реализации индивидуальной жизненной стратегии // Психологический журнал. — 2009. — № 2(22). — С. 63—69.
5. Шитова Н.В. Субъективное эмоциональное состояние женщин, переживающих одиночество // Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I. (24 октября 2011 г.). Новосибирск: Изд. «Априори», 2011. — С. 114—118.
6. Яремчук С.В. Стратегии достижения счастья в юношеском возрасте / Психологическая культура в современном образовании: сборник научных трудов / Под ред. Е.Н. Ткач. Хабаровск: Изд-во ФГБОУ ВПО «ДВГГУ», 2013. — С. 421—428.

2.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СО СВЕРСТНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАТИВНОЙ СРЕДЫ

Лагунина Елена Сергеевна

*старший преподаватель кафедры общей и специальной психологии,
ФГБОУ ВПО «КамГУ им. Витуса Беринга»,
РФ, г. Петропавловск-Камчатский
E-mail: rabota_oc@mail.ru*

COMMUNICATION PECULIARITIES OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS HAVING SPEECH DISORDERS WITH PEERS IN THE CONTEXT OF INTEGRATIVE ENVIRONMENT

Elena Lagunina

*senior lecturer of the Department of General and Special Psychology,
FSBEI HVE Kamchatka State University named after Vitus Bering,
Russia, Petropavlovsk-Kamchatsky*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы общения, отмечены особенности общения младших школьников с речевыми нарушениями со сверстниками в условиях интегративной среды.

ABSTRACT

In the article there are considered theoretical aspects of the problem of communication. Peculiarities of communication of elementary school pupils having speech disorders with peers in the context of integrative environment have been pointed out.

Ключевые слова: общение; коммуникативная деятельность; общее недоразвитие речи; речевая патология; интеграция; интегративная среда.

Keywords: communication; communication activity; general speech underdevelopment; speech pathology; integration; integrative environment.

На современном этапе развития логопедии выделяется широкий спектр проблем совершенствования специального образования, логопедических технологий, психологического сопровождения образования лиц с речевой патологией. Одним из актуальных и дискуссионных вопросов является изучение общения младших школьников с речевыми нарушениями со сверстниками в условиях интегративной среды.

Актуальность проблемы общения детей с речевой патологией обусловлена теоретической, практической и социальной значимостью. Исследования авторов, занимающихся вопросами данной проблематики, указывают на наличие у логопатов стойких нарушений общения, выраженных отклонений в формировании коммуникативных навыков (Р.Е. Левина, Б.М. Гриншпун, Г.В. Гуровец, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.). Многие аспекты данной проблематики остаются недостаточно разработанными.

В соответствии с теоретическими концепциями отечественной психологии речь является важнейшей функцией человека — универсальным средством общения, мышления, организации действий. Общение присутствует во всех видах деятельности и оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формирует личность в целом (Л.И. Божович, В.В. Бодалев, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева, А.П. Усова).

Общение, являясь одним из главных условий полноценного развития ребенка, имеет сложную структурную организацию, основными компонентами которой являются предмет общения, коммуникативная потребность и мотивы, единицы общения, его среда и продукты. К младшему школьному возрасту содержание структурных компонентов общения меняется, совершенствуются его средства, основным из которых становится речь.

Для ребенка, имеющего нарушения речи, общение представляет собой сложный процесс. У младших школьников с ОНР недостаточно сформированы языковые средства, отмечается задержка формирования коммуникативной и обобщающей функции речи, проблемы в формировании коммуникативной сферы. Среди причин, влияющих на общение младших школьников с речевой патологией со сверст-

никами отмечается: речевой негативизм, низкая потребность к общению, неадекватность речевых и поведенческих реакций, неумение правильно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации и др. (Р.Е. Левина, В.К. Воробьева, Л.Ф. Спирина, Н.С. Жукова, Т.Ю. Щербакова, С.А. Игнатьева, Н.М. Путкова, Е.А. Савина, Л.Г. Соловьева, В.П. Дудьев, Н.В. Микляева и др.).

В специальной психологии представлены многочисленные исследования по данной проблематике с использованием пакета диагностических материалов. Одним из методов оценки межличностных отношений (социометрической оценки) детей с речевой патологией является метод «мгновенного картирования». По результатам проведенных исследований отмечается, что преобладают невербальные формы общения, дети с нарушениями речи часто меняют партнеров, их контакты осуществляются чаще на более низком уровне организации по сравнению с детьми с нормальной речью [3, с. 150].

К младшему школьному возрасту расширяется диапазон средств, которые используются ребенком для привлечения внимания партнера. Отмечаются попытки детей ввести поясняющую указание конструкцию, восполнение информации слушателем, ожидание вербальной реакции собеседника, использование высказываний, предполагающих обязательный вербальный ответ. В младшем школьном возрасте становится возможным совместное решение проблемных ситуаций, при которых продолжительность и устойчивость речевого взаимодействия возрастает. Это объясняется тем, что общение имеет приоритетное значение, большее время ребенок уделяет взаимоотношениям со сверстниками. Содержание общения приобретает новые качества за счет расширения его тематики [4, с. 165]. Для младших школьников с речевой патологией характерны затруднения в общении со сверстниками, отмечаются фиксированность на дефекте речи, речевой негативизм, чувство неполноценности, что может являться причиной снижения самооценки, учебной успешности, отказа от устного общения.

И.С. Игнатьева отмечает, что у большинства школьников с ОНР имеются коммуникативные барьеры объективного плана (фонетические, семантические, стилистические барьеры общения, нарушение ее просодических характеристик речи), а также барьеры общения субъективного характера, связанные с личностными особенностями учащихся, с несовершенством владения потребностно-мотивационным, рефлексивным, эмоционально-личностным и практико-действенным компонентами коммуникативной культуры. Среди

негативных личностных особенностей школьников с нарушением речи следует отметить комплекс неполноценности, скованность, отсутствие активности и социальной смелости, неадекватную самооценку, фрустрацию потребности достижения успеха и др.

Выделены следующие уровни успешности коммуникативно-речевой деятельности младших школьников с ОНР.

I уровень — Характерен для учащихся с ОНР, испытывающих значительные трудности в речевом общении, как при установлении межличностных контактов, так и в ходе всего общения. В коммуникативно-речевом статусе учащихся отмечается: нарушение всех компонентов речи; использование минимума невербальных средств общения; отсутствие заинтересованности в общении; низкий уровень развития коммуникативных умений, навыков слушания. Личностные особенности: неуверенность, замкнутость, обособленность, подозрительность, тревожность, эмоциональную неустойчивость, невротизм, утомляемость. В коллективе сверстников учащиеся этой группы относились к игнорируемым и отвергаемым статусным категориям.

II уровень — Для детей характерны выраженные нарушения языкового анализа, лексико-грамматического строя речи, связной речи, преобладание отрицательных или эгоистичных мотивов общения, недостаточное владение вербальными и невербальными средствами общения, отклонения в коммуникативном поведении. Личностные особенности: застенчивость, впечатлительность, равнодушие, вялость, зависимость от группы, конформизм и др. В коллективе сверстников относились к предпочитаемым и игнорируемым статусным категориям.

III уровень — Детям свойственны активность в общении, особенно со сверстниками, употребление средств речевого этикета, возможность поддержать беседу на различные темы, несмотря на отклонения в развитии лексико-грамматической стороны речи, связной речи. Личностные особенности: коммуникабельность, эмоциональную лабильность, неорганизованность, беспечность, раздражительность, переменчивость интересов, конфликтность, недостаточность самоконтроля, эмпатии. Стремясь к лидерству, стараясь произвести благоприятное впечатление на окружающих, учащиеся чаще находятся среди предпочитаемых и лидеров.

IV уровень — Дети свободно общаются со сверстниками, при этом отмечают недостатки в лексико-грамматическом оформлении речи. При этом уровне отмечается адекватное использование вербальных и невербальных средств общения, умение организовать

свое поведение и поведение партнеров по общению в различных ситуациях и моделях общения. Личностные особенности: ответственность, уверенность в себе, эмоциональная стабильность, доброжелательность, эмпатия, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение. В общении со сверстниками учащиеся находятся среди лидеров. Среди школьников с речевой патологией есть такие, которые избегают общения и те, которые являются популярными среди своих одноклассников. Таким образом, недостатки общения младших школьников с ОНР со сверстниками неоднородны по выраженности, зависят от речевой патологии, от личностных особенностей самого ребенка.

Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко подчеркивают, что все дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с речевой патологией, нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками, но каждому ребенку необходимо подобрать доступную и полезную для его развития модель интегрированного обучения, сохранив во всех случаях необходимую специализированную психолого-педагогическую помощь [4, с. 75].

Выделяются несколько моделей интеграции — постоянная, неполная, полная, временная, частичная, эпизодическая. Для детей — логопатов возможна организация нескольких моделей интегрированного обучения. Имеется опыт организации так называемых логопедических классов на базе общеобразовательных школ. Учебный процесс предусматривал как решение общеразвивающих задач, так и целенаправленную логопедическую коррекцию недостатков речи и психологическую помощь в формировании личностных качеств учащихся. Мониторинг качества образования при такой организации обучения показывает нормализацию речевой и учебной деятельности, рост познавательной активности, улучшение социально-адаптационных возможностей логопатов [6, с. 91]. В каждом отдельном случае необходимым является индивидуальный подход при выборе варианта организации интеграции ребенку с нарушением речи, с целью создания условий для его успешного обучения в общеобразовательной среде.

Одним из важных вопросов интеграции лиц с речевыми нарушениями является вопрос отношения к ним сверстников. С одной стороны возможна поддержка, оказание помощи в учебной деятельности, доброжелательное отношение, с другой могут отмечаться проявления негативного отношения, интолерантность, насмешки в его сторону, избегание контактов, частые ссоры, конфликты,

общение может носить формальный характер и др. В результате такого отношения у логопата может наступить угнетенное настроение, эмоциональная нестабильность, страх, стремление к уединению, речевой негативизм и др. Все это может повлиять на его деятельность, межличностные отношения, ограничение эмоциональных контактов со сверстниками. При этом необходимым является создание педагогом доброжелательной атмосферы в классе среди учащихся, при необходимости руководить общением в коллективе, вовлекая в речевую деятельность ребенка с общим недоразвитием речи.

Общение младших школьников с речевыми нарушениями со сверстниками в условиях интегративной среды является одним из значимых вариантов преодоления коммуникативных барьеров, устранения дефектов речи, коммуникативной направленности речи логопатов, нормализации личностного развития и успешной социальной адаптации учащихся с речевой патологией.

Список литературы:

1. Игнатьева С.А. Оценка состояния коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР//Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2007. — № 2. — с. 29—32.
2. Калягин В.А. Логопсихология / В.А. Калягин, О.С. Овчинникова. 3-е изд. М.: Академия, 2008. — 320 с.
3. Калягин В.А., Овчинникова О.С. Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями. СПб.: КАРО, 2005. — 288 с.
4. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения//Дефектология. — 2008. — № 1. — с. 71—78.
5. Чиркина Г.В., Черкасова Е.Л., Вятлева Ю.Е. К вопросу об интеграции учащихся с нерезко выраженным недоразвитием речи//Дефектология. — 2005. — № 1. — с. 91—92.

**РЕАЛИЗАЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ФУНКЦИЙ
КАК КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СЕМЬИ
РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ**

Миланич Юлия Михайловна

*канд. психол. наук, доцент кафедры медицинской психологии
и психофизиологии*

Санкт-Петербургского государственного университета,

РФ, г. Санкт-Петербург

E-mail: 9353294@gmail.com

**IMPLEMENTATION OF FAMILY FUNCTIONS
AS EVALUATION CRITERIA OF WELL-BEING
OF A FAMILY HAVING A CHILD
WITH DEVELOPMENT DISORDER**

Yuliya Milanich

*candidate of Psychological Sciences, associate professor of the Department
of Medical and Physiological Psychology,*

Saint Petersburg State University,

Russia, Saint Petersburg

АННОТАЦИЯ

Автор осуществляет теоретический анализ проблемы функционирования семьи ребенка с аномальным развитием. Представлены часто встречающиеся нарушения функций и связанные с ними психологические проблемы членов семьи. Предлагается рассматривать реализацию семейных функций как критерий психологического благополучия семей, воспитывающих детей с нарушениями развития.

ABSTRACT

The author has conducted a theoretical analysis of the problem of functioning of a family having a child with development disorder. There are presented frequently occurred dysfunctions and connected psychological problems of family members. It is proposed to consider the implementation of family functions as a criterion of psychological well-being of families bringing up children with development disorder.

Ключевые слова: семья; семейные функции; ребенок с нарушением развития.

Keywords: family; family functions; child with development disorder.

Важнейшим фактором развития и интеграции в общество ребенка с ограниченными возможностями здоровья является психологическое благополучие семьи. Для того чтобы определить направление помощи, специалисту необходимо иметь четкие ориентиры в отношении того, что считать нормой, индивидуальным своеобразием, а что — нарушением функционирования конкретной семьи, какие особенности ее членов следует корректировать, а какие — признать как сильные стороны, требующие развития. Анализ зарубежной и отечественной литературы, а также собственный опыт работы с семьями детей с различными вариантами дизонтогенеза позволяет нам предложить в качестве критерия оценки психологического благополучия (неблагополучия) семьи степень реализации базовых семейных функций.

Под функцией понимается сфера жизнедеятельности семьи, связанная с удовлетворением определенных потребностей ее членов [9, с. 13], [13, с. 134]. Так, воспитательная функция удовлетворяет потребность в родительстве, контактах с детьми и их воспитании, в реализации себя в детях; сексуально-эротическая — сексуальную потребность; эмоциональная — потребность в принятии, любви, уважении, поддержке, психологической защищенности, самовыражении; хозяйственно-бытовая — материальные потребности, потребность в самосохранении; функция духовного (культурного) общения — потребность в совместном проведении досуга, в познании и саморазвитии. Семьи различаются по иерархии функций и выбору членов семьи, на которых возлагается обязанность их выполнения.

В гармоничной семье ответственно и дифференцированно выполняются все функции, вследствие чего удовлетворяются потребности каждого родственника и потребность в изменениях семьи как целого. В дисфункциональной - нарушено выполнение функций, в силу чего в каких-то сферах жизнедеятельности не удовлетворяются потребности ее членов [9, с. 14].

Рождение детей с нарушениями развития дает начало кардинальным изменениям семейных функций [7, с. 23], [14, с. 75]. Велик риск их недостаточной реализации, блокирования потребностей и целей родственников, что задает дисфункциональную динамику семьи. Представим часто встречающиеся нарушения функций и связанные с ними психологические проблемы семьи «особого» ребенка.

Нарушение воспитательной функции усматривается в растерянности родителя пред лицом надвигающихся трудностей жизни с больным ребенком, постоянной гнетущей тревоге за его здоровье, чувстве беспомощности и вины, воспитательной неуверенности. Сразу после рождения или впоследствии, когда родитель впервые сталкивается с диагнозом, оказывается заблокированной его потребность в некотором «идеальном» родительстве с «идеальным» ребенком. Появление на свет тяжело больного малыша психологи сравнивают с потерей родного человека: родитель теряет «ребенка своей мечты» [7, с. 39], [8, с. 6]. Он будет испытывать сильные негативные переживания до тех пор, пока не позволит себе «прожить» горе о потерянном сыне или дочери и формировать новые реалистичные мечты о действительном ребенке.

Воспитательная функция родителя всякий раз подвергается нарушению, когда настоящее состояние, уровень умений и навыков ребенка вступает в противоречие с имеющимися у родителей и в обществе представлениями о том, какими должны быть нормальные дети в этом возрасте, когда результаты и темп продвижения в психофизическом развитии не соответствуют желаниям и ожиданиям.

Типы негармоничного семейного воспитания (гиперпротекция, эмоциональное отвержение, жестокое обращение, гипопротекция, воспитание по типу повышенной моральной ответственности) указывают на нарушение как воспитательной, так и эмоциональной и духовной функций. Они, без сомнения, блокируют удовлетворение ведущих потребностей детей, но и значимо препятствуют нормальному состоянию и развитию самих родителей. Типы неправильного воспитания часто сопряжены с конфликтным отношением к ребенку. Современные исследования отчетливо демонстрируют признаки противоречивости родительского отношения к детям с нарушениями развития: ригидность, неспособность пластично изменяться с взрослением ребенка, дисбаланс между эмоциональным и поведенческим компонентами, сочетание противоположных воспитательных воздействий [1, с. 371], [3, с. 53], [5, с. 74], [6, с. 20].

Что касается такого типа воспитания как гиперпротекция, то его нельзя однозначно определить как негармоничный применительно к «особым» семьям. Оценка его негативного влияния должна проводиться с учетом специфики и тяжести дефекта. Гиперпротекционизм может признаваться неоправданным, если он не учитывает зону ближайшего развития ребенка, существенно ограничивая его автономию и жизненный опыт. Важно также ответить на вопрос,

есть ли какие-либо внутренние причины у родителя выше меры опекать ребенка и делать его зависимым. Такой стиль воспитания может прикрывать чувство вины. Наиболее опасна ситуация, когда чрезмерная опека защищает от осознания непринятия собственного сына или дочери, иллюстрируя тем самым действие защитного механизма «реактивное образование».

Воспитательная и эмоциональная функции не в полной мере реализуются также в случае конфликтности детско-родительских отношений, неблагоприятного положения здоровых сиблингов, находящихся на периферии внимания и недополучающих родительского тепла, а также, если на них возлагаются не соответствующие возрастным возможностям и потребностям обязанности по дому и уходу за больным ребенком.

Многочисленные исследования показывают более высокий родительский стресс в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Значительный уровень нервно-психического напряжения связывается как с трудностями лечения, ухода и воспитания, так и с проблемами внутрисемейных и внесемейных отношений [1, с. 375], [4, с. 72], [7, с. 122], [10, с. 185], [12, с. 268], [14, с. 62]. В силу отставания в развитии эмоциональной и коммуникативной сфер «особым» детям трудно дать ожидаемый эмоциональный ответ в общении, который смог бы компенсировать тяжесть ежедневных забот и тревогу за будущее у родителя [4, с. 73], [7, с. 24]. Сказанное указывает на угрозу неудовлетворения эмоциональных потребностей родственников.

Условия воспитания ребенка с отклонением в развитии ограничивают и реализацию хозяйственно-бытовой функции семьи, так как требуются дополнительные материальные и временные затраты на лечение, обучение, реабилитацию. Ограничена возможность родителя, призванного ухаживать за ребенком, работать, может тормозиться карьерный рост. По тем же причинам имеется риск недостаточной реализации духовной функции, поскольку у членов семьи сужаются возможности совместного проведения досуга и саморазвития.

Исследователи отмечают также наличие конфликтности в супружеских отношениях, что демонстрирует нарушение сексуально-эротической и эмоциональной функций [2, с. 297], [7, с. 128]. Ребенок с патологией рискует стать «эмоциональным супругом» для родителя, преимущественно занимающегося уходом и воспитанием. Тем самым недостаточно удовлетворенные реальным супругом потребности в эмоциональном тепле, поддержке, любви

реализуются в детско-родительском взаимодействии. Сын или дочь могут стать стабилизаторами нарушенных супружеских отношений: родители сохраняют брак и видимость его благополучия в общем стремлении справиться с проблемами.

Следует признать, что, не смотря на высокий риск семейных дисфункций и блокирования ведущих потребностей «особого» ребенка и его родных, в практике работы психолога встречаются гармоничные, нормально функционирующие семьи. В последние годы появляются работы, в которых смещается акцент с негативного образа семьи на ее сильные стороны, признаются широкие возможности адаптации ближайших родственников детей с различными вариантами дизонтогенеза [15, с. 1], [16, с. 37]. Исследователи говорят о возможности положительного влияния ребенка на семейное функционирование: сплоченность семьи, теплоту семейных отношений, духовный рост и др. [7, с. 172], [11, с. 28].

Оценить степень реализации семейных функций и ответить тем самым на вопрос, насколько удовлетворены потребности самого ребенка с нарушением развития и его родственников, призвана семейная диагностика. Она должна быть направлена на изучение социально-экономического статуса семьи, личностных характеристик и эмоционального состояния родителей и детей, внутрисемейных (детско-родительских, супружеских) и внесемейных отношений. Представляется, что ориентация на степень реализации семейных функций позволит наметить пути дифференцированной психологической помощи, конечной целью которой является создание оптимальных условий для развития как самого ребенка с дизонтогенезом, так как его родных.

Список литературы:

1. Исаев Д.Н. Умственная отсталость детей и подростков. Руководство. СПб.: Речь, 2003. — 391 с.
2. Майрамян Р.Ф. Особенности невротических расстройств в семьях умственно отсталых детей // III Всероссийский съезд невропатологов и психиатров: тез. докл. М., — 1974. — Т. 2. — С. 295—297.
3. Миланич Ю.М. Родительское отношение к ребенку с нарушениями психофизического развития // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. — 2010. — Т. 5, — № 3. — С. 44—54.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. 7-е изд. М.: Теревинф, 2012. — 288 с.

5. Печникова Л.С. Материнское отношение к ребенку-аутисту в зависимости от наличия в семье здорового сибса // Социальное и душевное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь: Материалы Рос. науч.-практ. конф. М., 1998. — С. 73—74.
6. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития / Под ред. Е.А. Савиной, О.В. Максименко. М.: ВЛАДОС, 2008. — 224 с.
7. Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети. М.: Теревинф, 2009. — 368 с.
8. Фюр Г. «Запрещенное» горе. Минск: Издатель А.Н. Вараксин, 2008. — 76 с.
9. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2003. — 336 с.
10. Barnet D. Building New Dreams: Supporting Parents' Adaptation to Their Child With Special Needs / D. Barnet, M. Clements, M. Kaplan-Estrin, J. Fialka // *Infants and Young Children*. — 2003. — Vol. 16., — № 3. — P. 184—200.
11. Gupta A. Positive perceptions in parents of children with disabilities / A. Gupta, N. Singhal // *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*. — 2004. — Vol. 15. — № 1. — P. 22—35.
12. Kazak A.E. The social context of coping with childhood chronic illness: Family systems and social support. In: *Stress and Coping in Child Health* / A.M. La Grecca et al. N.Y.: Guilford Press. 1992. — P. 262—278.
13. Living and learning in the least restrictive environment / R. Bruininks & K. Lakin (Eds.). Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co. 1985. — 288 p.
14. Seligman M. Conducting effective conferences with parents of children with disabilities: A guide for teachers. N.Y.: Guilford Press. 2000. — 303 p.
15. Stoneman Z. Marital adjustment in families of young children with disabilities: Associations with daily hassles and problem-focused coping / Z. Stoneman, S. Gavidia-Payne // *Amer. J. on Mental Retardation*. — 2006. — Vol. 111. — № 1. — P. 1—14.
16. Support for caregiving families: Enabling positive adaptation to disability / Singer G. (Ed); Irvin L.K. (Ed). Baltimore, MD, England: Paul H. Brookes Publishing. 1989. — 354 p.
17. Van Riper M. Families of children with Down syndrome: Responding to a change of plans with resilience // *J. of Pediatric Nursing*. — 2007. — Vol. 22. — P. 116—128.

2.5. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС ПОДРОСТКОВ В КОЛЛЕКТИВЕ СВЕРСТНИКОВ В СВЯЗИ С ИНДИВИДНЫМИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ СВОЙСТВАМИ И КАЧЕСТВАМИ

Антонова Ирина Геннадьевна

аспирант,

Санкт-Петербургский Институт Гуманитарного Образования,

РФ, г. Санкт-Петербург

E-mail: ira051170@mail.ru

Зверева Светлана Викторовна

д-р психол. наук, профессор, Российский Государственный

Педагогический Университет им. А.И. Герцена,

РФ, г. Санкт-Петербург

E-Mail: s.v.zvereva@bk.ru

SOCIOMETRIC STATUS OF ADOLESCENTS IN PEER GROUP IN RELATION TO THE INDIVIDUALITY AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROPERTIES AND QUALITIES

Irina Antonova

graduate Student of the St. Petersburg Institute of Humanitarian Education,

Russia, Saint Petersburg

Svetlana Zvereva

doctor of Psychology, Professor Herzen State Pedagogical University,

Russia, Saint Petersburg

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме изучения вклада индивидуальных и социально-психологических свойств и качеств в социометрический статус юношей и девушек 15—17 лет. Рассмотрена взаимосвязь социометрического статуса юношей и девушек в коллективе сверстников с индивидуальными и социально-психологическими характеристиками испытуемых. Представлен сравнительный анализ юношей и девушек с точки зрения вклада индивидуальных и социально-психологических свойств и качеств в социометрический статус.

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of studying the contribution of individual and socio-psychological characteristics and qualities to the sociometric status of boys and girls 15—17 years old. Examined the relationship between the sociometric status of boys and girls in the collective of their peers with individuality and socio-psychological characteristics of the subjects. A comparative analysis of boys and girls in terms of contribution of individuality and socio-psychological characteristics and qualities to sociometric status.

Ключевые фразы: социометрический статус; социальная стратификация; функциональная сенсорная асимметрия мозга; психологические защитные механизмы; экстра-/интроверсия; нейротизм; психотизм.

Keywords: sociometry status; social stratification; functional touch asymmetry of the brain; psychological defense mechanisms; extra/introversion; psychotism; neurotism.

Проблема социальной стратификации современных юношей и девушек в коллективе сверстников является одной из наиболее актуальных проблем. Непосредственно сам термин «социальная стратификация» относится к категории относительно новых понятий в психологии.

Созданная во второй половине XX века теория социальной стратификации позволила в значительной степени углубить понимание целого ряда ключевых проблем психологического знания. Важно отметить, что в современной отечественной и зарубежной литературе достаточно хорошо представлены отдельные аспекты механизмов социальной стратификации [8]. Изучены очевидные механизмы социального отвержения и принятия [6, 8]. Однако соотношение вклада индивидуальных и социально-психологических предпосылок социальной стратификации современных юношей и девушек в коллективе сверстников является недостаточно исследованным.

Это позволяет обосновать актуальность работы и определить цели и задачи исследования.

Гипотезы исследования: 1. Социометрический статус юношей и девушек в коллективе сверстников взаимосвязан с комплексом как социально-психологических, так и индивидуальных свойств и качеств; 2. Вклад социально-психологических и индивидуальных свойств и качеств в социометрический статус юношей и девушек будет различным.

Для реализации задач исследования были использованы:

1. **Психодиагностические методики** (Тест Гарбузова «Ведущий инстинкт»; Опросник С. Бэм; Социометрия (Дж. Морено); «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик-Келлерман-Конте в модификации В.Г. Каменской); Тест Дж. Равена; Тест Айзенка (PEN); ММРІ (мини));

2. **Диагностика индивидуальных свойств и качеств** (Оценка профиля ФСМА [7]; Оценка функциональных ресурсов организма испытуемых (толерантность к транзиторной гиперкапнии и гипоксии) определялась с помощью пробы Штанге (задержка дыхания на вдохе) и пробы Генча (задержка дыхания на выдохе); Скорость полового созревания (акселерация-ретардация));

3. **Методы математической статистики** (t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни, метод ранговой корреляции Спирмена).

Основные результаты. На первом этапе анализа полученных эмпирических данных осуществлялось сравнение результатов обследования всей выборки юношей со всей выборкой девушек на предмет того, как распределены юноши и девушки в процентном соотношении по социальным стратам. Как видно в рисунке 1, в группе девушек статусы «звезда» и «предпочитаемые» имеют большее количество испытуемых, чем в группе юношей. Статус «принятые» соответствует большему количеству юношей, по сравнению с группой девушек. «Непринятые» и «отвергаемые» в данных группах представлены с небольшим отличием.

Поскольку было установлено, что обнаруженные социально-психологические различия являются типичными для представителей обеих полов и соответствуют имеющимся в литературе сведениям, мы не станем подробно описывать весь перечень полученных различий. Остановимся лишь на некоторых из них. В частности, оценка ювенильности в сопоставляемых группах юношей и девушек позволила установить, что юноши имеют более ювенильное строение черепа ($t_{\text{мп}}=2,9$; $t_{\text{кр}}=2,738$; $p \leq 0,01$) и большие функциональные ресурсы организма ($t_{\text{мп}}=3,4$; $t_{\text{кр}}=2,738$; $p \leq 0,01$ — проба Штанге,

$t_{Эмп}=2,7$; $t_{кр}=2,738$; $p \leq 0,01$ — проба Генча). Девушки более фемининны в психологическом отношении ($t_{Эмп}=2,8$; $t_{кр}=2,67$; $p \leq 0,01$) по сравнению с юношами. Различий по психологической маскулинности между группами юношей и девушек не выявлено. Стоит также отметить, что андрогинный психологический пол в группах девушек и юношей встречается с практически одинаковой частотой.

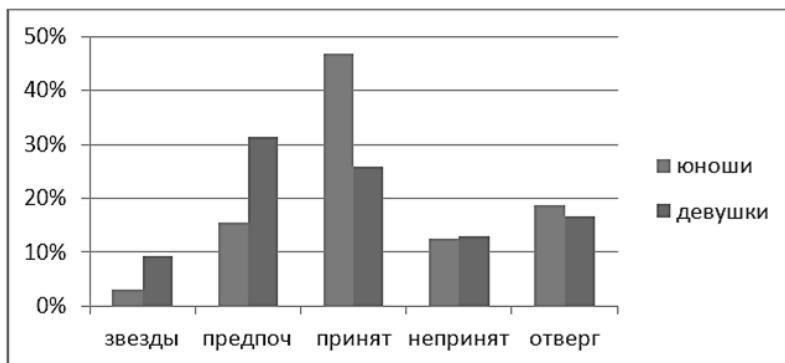


Рисунок 1. Распределение (в %) юношей и девушек по социальным стратам в группе сверстников

Обнаружено статистически значимое отличие в вышеуказанных группах в частоте использования психологических защитных механизмов. В частности, юноши значимо чаще используют регрессию в качестве психологического защитного механизма ($t_{Эмп}=3,1$; $t_{кр}=2,738$; $p \leq 0,01$).

На втором этапе анализа эмпирического материала устанавливался характер взаимосвязи социометрического статуса с комплексом изучаемых индивидуальных и социально-психологических характеристик у девушек и юношей в отдельности. При сравнении подгрупп юношей «отверженные — непринятые» и «звезды — предпочитаемые» обнаружено статистически значимое отличие по шкале «экстра/интровертированность» ($U_{Эмп} = 5$; $U_{кр} = 14$; $p \leq 0,01$). Полученный результат позволяет утверждать, что юноши, относящиеся к социальному статусу «звезды» и «предпочитаемые», более экстравертированы. При анализе особенностей профиля ФСМА сопоставляемых подгрупп юношей исследование показало различия по функциональным пробам, оценивающим ведущую ногу. Юноши, имеющие более высокий статус, имеют и более высокий вклад правой

ноги в профиле ФСМА ($U_{\text{Эмп}}=9$; $U_{\text{кр}}=14$; $p \leq 0,01$). При сравнении подгрупп юношей также было выявлено отличие в ведущем психологическом инстинкте. Юноши, имеющие более высокий социометрический статус, характеризуются более высокими значениями по шкале «доминантный тип» ($U_{\text{Эмп}}=10,5$; $U_{\text{кр}}=14$; $p \leq 0,01$). Анализируя полученные результаты исследования в подгруппах «звезды — предпочитаемые» и «отверженные — непринятые» у девушек, удалось получить значимые отличия по шкале «маскулинность» ($U_{\text{Эмп}}=2,8$; $U_{\text{кр}}=19$; $p \leq 0,01$).

Исследование особенностей профиля ФСМА у девушек сопоставляемых групп показало различие по функциональным пробам ФСМА на определение ведущего глаза. У девушек, имеющих более высокий социометрический статус, чаще представлен ведущий правый глаз ($U_{\text{Эмп}}=2,5$; $U_{\text{кр}}=19$; $p \leq 0,01$).

Далее проводился корреляционный анализ, ставящий своей целью изучить характер взаимосвязи индивидуальных и социально-психологических свойств и качеств с социометрическим статусом испытуемых. Проведение корреляционного анализа в группе *юношей* позволило получить следующие результаты:

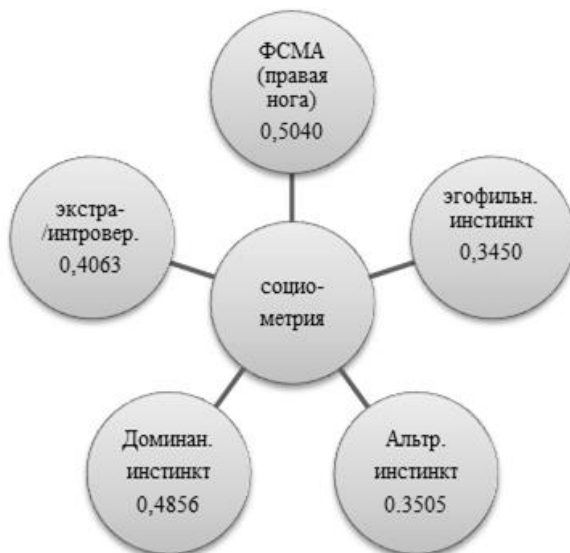


Рисунок 2. Корреляционные плеяды по результатам корреляционного анализа в группе юношей

1. Выявлена прямая взаимосвязь между ФСМА по ногам и социометрическим статусом в группе сверстников ($r=0,504$; $p \leq 0,05$). Т. е. юноши, имеющие ведущую правую ногу, имеют более высокий статус в группе сверстников.

2. Выявлена прямая взаимосвязь между экстра-/интровертированностью, и социометрическим статусом в группе сверстников ($r=0,4063$; $p \leq 0,05$). Чем выше экстравертированность испытуемого, тем выше и его социометрический статус.

3. Выявлена прямая взаимосвязь между эгофильным ($r=0,345$; $p \leq 0,05$), альтруистическим ($r=0,3505$; $p \leq 0,05$) и доминантным ($r=0,4856$; $p \leq 0,05$) инстинктами и социометрическим статусом юношей в группе сверстников. Полученный результат позволяет заключить, что социометрический статус в группе юношей определяет комплексом ведущих, генетически запрограммированных инстинктов. В данном случае это доминантный инстинкт, который характеризуется стремлением к превосходству, лидерству. Альтруистический инстинкт — доброта, эмпатия, заботливость к близким. Эгофильный инстинкт — инстинкт самосохранения, так же является ведущим в определении социального статуса в данной группе юношей. Чем серьезней относится юноша к своему здоровью, к своей безопасности и к своему образу жизни, тем выше его социометрический статус.

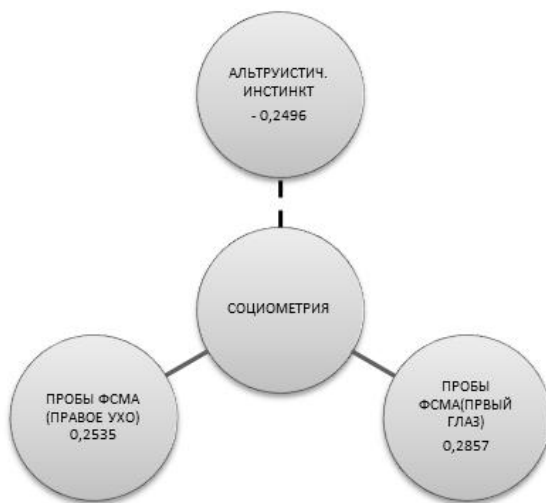


Рисунок 3. Корреляционные плеяды по результатам корреляционного анализа в группе девушек

По результатам корреляционного анализа в группе *девушек* были получены следующие результаты:

1. Выявлена прямая взаимосвязь социометрического статуса девушек в группе сверстниц с функциональными пробами профиля ФСМА, оценивающими ведущий глаз и ухо ($r=0,2535$; $r =0,2857$; $p\leq 0,05$). Девушки с ведущим правым ухом и правым глазом имеют более высокий статус в группе.

2. Выявлена обратная взаимосвязь ведущего альтруистического инстинкта и социометрического статуса ($r = -0,2496$; $p\leq 0,05$). Т. е., в данной группе девушки с ведущим альтруистическим инстинктом имеют более низкий статус. Это можно объяснить с эволюционной точки зрения. Во все времена женщины боролись за право быть с сильным и обеспеченным мужчиной, который мог гарантировать выживание ей и её потомству. Эта борьба и способствовала тому, что более сильная, напористая, и в какой-то степени безжалостная женщина добивалась успеха. Это обеспечивало более успешную адаптацию этих женщин, они выживали, и выживало их потомство.

Полученные результаты позволяют заключить, что на формирование социометрического статуса юношей и девушек в коллективе сверстников влияют несколько факторов, причем у юношей и девушек они различны:

а. правосторонний профиль ФСМА, причем в подгруппе девушек — это сенсорные модальности (ведущий правый глаз и правое ухо), а у юношей это моторная модальность (ведущая правая нога);

б. ведущий инстинкт: в подгруппе девушек — это альтруистический инстинкт, причем отмечается обратная взаимосвязь; в подгруппе юношей — это доминантный инстинкт.

Обобщая результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Обследованные юноши и девушки 15—17 лет являются типичными представителями обоих полов, так как комплекс выявленных психологических, психофизиологических особенностей практически соответствует имеющимся в литературе сведениям.

2. В группах девушек выявлено влияние правосторонних признаков в профиле ФСМА (ведущий правый глаз и правое ухо) на формирование социометрического статуса. Девушки с ведущим правым глазом и ухом имеют более высокий статус в коллективе сверстниц.

3. У девушек выявлена обратная взаимосвязь ведущего альтруистического инстинкта и социометрического статуса в коллективе сверстниц; чем более выражен альтруистический инстинкт у девушки, тем ниже её статус.

4. Девушки с более высоким социометрическим статусом являются более маскулинными в психологическом отношении.

5. В группах юношей выявлена прямая взаимосвязь правосторонних признаков ФСМА (ведущая правая нога) и социометрического статуса; юноши с ведущей правой ногой имеют более высокий статус в коллективе сверстников.

6. Выявлена прямая взаимосвязь преобладающего доминантного, эгофильного и альтруистического инстинктов у юношей и их социометрического статуса. Юноши с выраженным доминантным, эгофильным и альтруистическим инстинктами имеют более высокий статус.

7. Обнаружена прямая взаимосвязь социометрического статуса юношей в группе сверстников и экстравертированности. Юноши — экстраверты имеют более высокий статус.

Таким образом, на уровень социометрического статуса современных юношей и девушек влияют преимущественно индивидуальные характеристики — особенности профиля ФСМА, а также сфера инстинктов. Причем удалось установить связанные с половой принадлежностью испытуемых различия во вкладе индивидуальных свойств и качеств в их социометрический статус. Среди социально-психологических факторов, имеющих непосредственное отношение к социометрическому статусу юношей, стоит отметить уровень экстравертированности; высоко экстравертированные юноши характеризуются более высоким социометрическим статусом. У девушек вклад социально-психологических характеристик в социометрический статус установить не удалось.

Список литературы:

1. Васильев С.В. Основы возрастной и конституциональной антропологии: учеб. для вузов. М.: изд. РОУ, 1996. — 216 с.
2. Геодакян В.А. Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. М., Наука 1989. — С. 171—189.
3. Геодакян В.А. Мужчина и женщина. Эволюционно-биологическое предназначение. Женщина в аспекте физиологической антропологии // Женщина и свобода. Пути выбора в мире традиций и перемен: Межд. конф. (Москва, 1—4 июня 1994). М., 1994. — С. 8—17.

4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины: учеб. для вузов. СПб. Питер, 2006. — 544 с.
5. Каменская В.Г., Морозова А.В. Оценка психофизиологических свойств когнитивной деятельности юношей и девушек, осваивающих программы высшей школы// Психология образования в поликультурном пространстве. — 2009. — № 2. — С. 4—18.
6. Кравченко А.И. Социология: учеб. для вузов / А.И. Кравченко. М.: Академия, 2002. — 416 с.
7. Леутин В.П. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность / В.П. Леутин, Е.И. Николаева. СПб.: Речь, 2008. — 368 с.
8. Николаева Е.И. Психофизиология. Психологическая физиология с основами физиологической психологии: учеб. пособие. Новосибирск: Лада, 2001. — 442 с.
9. Майерс Д. Социальная психология: учеб. для вузов. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 412 с.
10. Палмер Дж. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo Sapiens / Джек Палмер, Линда Палмер. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 384 с.
11. John Cartwright Evolutionary Explanations of Human Behaviour. NY: Taylor & Francis e-Library, 2002. — 211 p.

2.6. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ СЕМЬИ И ОСОЗНАНИЕ СЕМЕЙНЫХ РОЛЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

Акименко Наталья Константиновна

*старший преподаватель Казахского гуманитарно-юридического
инновационного университета,
Республика Казахстан, г. Семипалатинск
E-mail: natalia5a2010@mail.ru*

Багинская Светлана Владимировна

*старший преподаватель Казахского гуманитарно-юридического
инновационного университета,
Республика Казахстан, г. Семипалатинск*

STUDY OF VALUES OF THE FAMILY AND REALIZATION OF FAMILY ROLES BY MODERN YOUTH

Akimenko Natalya Constantinovna

*senior teacher of Kazakh Humanitarian Juridical Innovative University,
Republic of Kazakhstan, Semey*

Boginskaya Svetlana Vladimirovna

*senior teacher of Kazakh Humanitarian Juridical Innovative University,
Republic of Kazakhstan, Semey*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности семейных ценностей современной молодежи. Анализируются результаты исследования ценностей семьи и осознание распределения семейных ролей среди студентов.

ABSTRACT

The article deals with peculiarities of family values of modern youth. The results of investigation of family values and distribution of family roles have been analysed in it.

Ключевые слова: семья; семейные ценности; семейные роли; ролевые ожидания.

Keywords: family; family values; family roles; role expectations.

Одним из перспективных и актуальных направлений современной психологии является исследование проблем семьи и происходящих в ней изменений. Интерес исследователей к данной проблематике обусловлен проявлением кризисных тенденций в функционировании современной семьи, затрагивающих все сферы ее жизнедеятельности. Под этим кризисом подразумевается неспособность института семьи выполнять свои основные функции, с которыми она успешно справлялась раньше.

Как отмечает О.А. Карабанова: «Основными параметрами ролевой структуры семьи являются характер главенства, определяющего систему отношений власти и подчинения, т. е. иерархическое строение семьи, и распределение ролей в соответствии с теми задачами, которые решает семья на данной стадии своего жизненного цикла» [2; с. 79].

Ролевая структура семьи обеспечивает эффективное ее функционирование, удовлетворение потребностей всех ее членов и определяется ведущими семейными ценностями. Среди всего многообразия ценностей выделяют такие как ценность брака, ценность равноправия супругов — ценность доминирования одного из них, ценности различных половых ролей в семье, ценность межличностных коммуникаций между супругами, отношений взаимоподдержки и взаимопонимания супругов [1, с. 25].

В настоящее время представление о браке и семье, распределении семейных ролей у молодежи претерпевает существенные изменения. Происходит трансформация семейных ценностей, которая приводит к росту числа разводов, внебрачной рождаемости, к увеличению числа неполных семей.

Руководствуясь актуальностью данной проблемы, нами было проведено исследование ценностей семьи и семейных ролей современной молодежи г. Семипалатинска. К исследовательской работе были привлечены 200 студентов 1, 2 курсов Казахского гуманитарно-юридического университета в возрасте 17—18 лет.

Для изучения заявленной проблемы были использованы следующие методики:

1. Тест-опросник А.К. Алешина «Распределение ролей в семье».

2. Методика Н.В. Волковой «Ролевые ожидания партнеров».

Так как многие методики, рассчитаны на изучение семейных ролей супружеских пар, но в них указано и притязание на выполнение семейных ролей, мы посчитали возможным узнать мнение о выполнении испытуемыми семейных обязанностей еще до вступления в брак. Для этого в методиках мы немного видоизменили вопросы. Например: Вопрос: «Кто в вашей семье в большей степени обращает внимание на самочувствие другого?» Мы видоизменили, так: «Кто в семье в большей степени должен обращать внимание на самочувствие другого?» и т. д.

Первой мы использовали тест-опросник А.К. Алешина «Распределение ролей в семье». Методика состоит из 21 вопроса и предназначена для выявления распределения супружеских ролей в семье. В ней выделено 7 основных внутрисемейных ролей, наиболее полно характеризующих современную семью.

1. Воспитание детей (ВД).
2. Эмоциональный климат в семье (ЭКС).
3. Ответственный за материальное обеспечение семьи (МО).
4. Организация развлечений (ОР).
5. Распределение ролей «хозяин» — «хозяйка» (Х).
6. Сексуальный партнер (СП).
7. Организация семейной субкультуры (ОСС).

В ходе проведения методики юноши и девушки должны были ответить на предлагаемые вопросы, касающиеся некоторых моментов организации семейной жизни. Для каждого вопроса предлагался набор вариантов ответов; испытуемым должны были выбрать, тот ответ, который в большей мере соответствует их точке зрения. Для сокращения записи, мы вместо ответа: чаще жена, но и муж тоже, внесли обозначение: жена/ муж, а вместо ответа: чаще муж, но и жена тоже, обозначение — муж/ жена.

На основании протокола был проведен альтернативный анализ и выявлено процентное соотношение ответов испытуемых по всем функциям членов семьи.

Таблица 1.

Осознание девушками распределения ролей в семье

Рольевые позиции.	ВД	ЭКС	МО	ОР	Х	СП	ОСС
Жена	44 %	58 %	6 %	33 %	27 %	18 %	50 %
Жена/ Муж	21 %	30 %	9 %	36 %	38 %	13 %	22 %
Муж/Жена	16 %	6 %	28 %	14 %	19 %	38 %	15 %
Муж	19 %	6 %	57 %	17 %	16 %	31 %	13 %

Из таблицы видно, что девушки многие функции и роли возлагают на женщину. Так 65 % испытуемых считают, что воспитанием детей и хозяйством должна заниматься жена, 88 % отдают «в руки женщин» — эмоциональный климат в семье; организацию развлечений — 69 %, семейной субкультуры — 72 %. А материальное обеспечение семьи девушки практически полностью возлагают на мужчин — 85 %, и отдают ему первенство в сексуальных отношениях — 69 %.

Далее мы обработали результаты, полученные в ходе диагностики юношей.

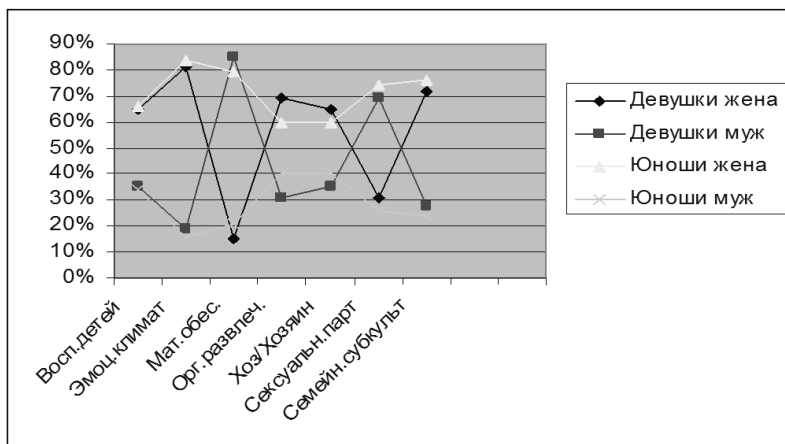
Таблица 2.

Осознание юношами распределения ролей в семье

Рольевые позиции.	ВД	ЭКС	МО	ОР	Х	СП	ОСС
Жена	34 %	47 %	32 %	39 %	32 %	31 %	49 %
Жена/ Муж	32 %	27 %	47 %	21 %	28 %	43 %	27 %
Муж/ Жена	22 %	11 %	5 %	12 %	15 %	16 %	10 %
Муж	12 %	5 %	16 %	28 %	25 %	10 %	14 %

Юноши в возрасте 17—18 лет считают, что эмоциональный климат в семье практически полностью зависит от жены (84 %). Роль «хозяина» отводят мужу 40 % испытуемых, жене — 60 %. Также следует отметить, что семейную функцию «организатора развлечений и организатора семейной субкультуры» они отдают в руки жены (60 %—73 %). Роль «кормильца» в семье испытуемые возлагают на жену — 79 %. Также нами было установлено, что юноши данного возраста считают ведущим сексуальным партнером женщину (74 % ответов).

Для сравнения понимания семейных ролей и осознания выполняемых функций девушками и юношами, мы вторичные результаты методики занесли в сводные графики.



Сводный график 1. Сравнение распределение ролей в семье между девушками и юношами

Из графика видно, что в большинстве случаев девушки практически все функции и семейные роли возлагают на себя. Исключение составляет материальное обеспечение и сексуальное первенство. В то время как большинство юношей этого возраста выполнение всех функций и ролей отдают женщине. Но следует отметить, что здесь прослеживается «обоюдное согласие» или равный процент отнесение семейных ролей к женской половине. Так 65 % девушек и 66 % юношей указывают, что воспитанием детей должна заниматься жена; 81 % и 84 % испытуемых указывают, что созданием эмоционального климата в семье должны быть поделены между мужем и женою поровну. Следует отметить, что юноши и девушки в этом возрасте организацию развлечений и организатора семейной субкультуры отводят жене. Разногласия прослеживаются по функциям кормильца и сексуального партнера. Роль «кормильца» девушки возлагают на мужа — 85 %, а юноши на жену — 79 %. Большое значение в семейных отношениях придавалось роли сексуального партнера. В этом случае девушки сексуальное первенство отводят мужу — 69 %, а юноши наоборот жене — 74 %.

Следующей диагностической методикой, проведенной со студентами, была методика Н. Волковой «**Рольевые ожидания партнеров**» (РОП). Методика направлена на изучение представлений современной молодежи о значимости в семейной жизни основных функций семьи, что составляет шкалу семейных ценностей. Представления супругов о желаемом распределении ролей между мужем и женой при реализации семейных функций объединены в шкалы ролевых ожиданий и притязаний.

Условные обозначения:

И.С. — «интимно-сексуальная»;

Л.И — «личностная идентификация с супругом»;

Х/б — «хозяйственно- бытовая»;

Р.В. — «родительско-воспитательная»;

С.А. — «социальная активность»;

Э.П. — «эмоционально-психотерапевтическая»;

В.П. — «внешняя привлекательность»;

О — «ожидания»;

П. — «притязание»;

После обработки данных были получены следующие результаты

Таблица 3.

Семейные ценности девушек 17—18 лет

Пол	Возраст	Семейные ценности.						
		И.С.	Л.И.	Х/б.	Р.В.	С.А.	Э/П.	В/П.
Девушки	17—18 лет.	18 %	5,5 %	31 %	23 %	9,5 %	6 %	7 %
Юноши	17—18 лет.	41,5 %	5 %	5 %	36 %	3 %	8,5 %	1 %

У девушек в 17—18 летнем возрасте, на первом месте стоит хозяйственно-бытовая функция, данную ценность выбрали 31 % девушек; на втором месте — родительско-воспитательная функция. Ею мотивированы 23 % девушек. Интимно- сексуальную ценность выбрало 18 % испытуемых, данный показатель находится на третьем месте. Небольшое количество участников выбрало социальную активную ценность — 9,5 % испытуемых; личностная идентификация с супругом у 5,5 %, эмоционально-психотерапевтическая — 6 %, внешняя привлекательность — 7 % девушек.

У юношей 17—18 лет на первом месте стоит интимно-сексуальная ценность (41,5 % испытуемых). На втором месте превалирует родительско-воспитательная — 36 %. И лишь на третьем месте у юношей эмоционально-психотерапевтическая функция — 8,5 % ответов. Небольшое количество участников отметили

личностную идентификацию с супругой и хозяйственно-бытовую функцию (5 %), на пятом месте социальная активность с внешней привлекательностью (1 %—3 % испытуемых).

Таким образом, мы установили, что в современном обществе у молодежи происходит изменение брачных установок и понимание распределение ролей в семье. А именно, современный мужчина снимает с себя, практически, всякую ответственность за свою семью и перекладывает все обязанности на женщину. Меняется основная функция семьи, в понимании современной молодежи. И если раньше считалось, что основная функция — это репродуктивная, то сегодня на первый план у юношей выходит интимно-сексуальная функция.

Поэтому важно пропагандировать ценности брака, семьи, детей среди молодежи, чтобы способствовать формированию адекватных брачно-семейных представлений юношей и девушек.

Список литературы:

1. Андреева Т.В. Семейная психология: Учеб. пособие. СПб.: Речь, 2004. — 244 с.
2. Карбанова О.А. Психология семейных отношений и семейного консультирования: Учебное пособие. М.: «Гардарики», 2005. — 320 с.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ БРАКОМ,
РИГИДНОСТИ, ОБЩЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
ТОЛЕРАНТНОСТИ И СПОСОБНОСТИ К ЭМПАТИИ
У СЕМЕЙНЫХ ПАР С РАЗНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ
СТАТУСОМ ДЕТЕЙ В СТРУКТУРЕ СЕМЬИ**

Коноплёва Людмила Семёновна

*магистрант, магистратура (практическая психология)
Российского государственного социального университета
(филиал в г. Минске),
Республика Беларусь, г. Новополоцк
E-mail: lyudmila2k@mail.ru*

Курилович Марина Анатольевна

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и конфликтологии
Российского государственного социального университета
(филиал в г. Минске),
Республика Беларусь, г. Минск*

**THE RELATIONSHIP SATISFACTION
IN MARRIAGE, RIGIDITY,
GENERAL COMMUNICATIVE TOLERANCE
AND THE CAPACITY FOR EMPATHY
IN COUPLES WITH DIFFERENT SOCIAL STATUS
OF CHILDREN IN FAMILY STRUCTURE**

Lyudmila Konopleva

*undergraduate, MSC (applied psychology), Department of psychology
and conflict resolution studies of the Russian state social University
(branch in Minsk),
The Republic of Belarus, Novopolotsk*

Kourilovich Marina Anatolievna

*candidate of psychological Sciences, associate Professor of psychology
and conflict Russian state social University (branch in Minsk),
The Republic of Belarus, Minsk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме семейных отношений в аспекте развития толерантного сознания. Акцент делается на двуединый процесс развития детей и родителей. Высказывается предположение, что наиболее активный период социализации детей взаимосвязан с развитием толерантного сознания у родителей.

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of family relations in the aspect of development of tolerant consciousness. The emphasis is on a two-track process of development of children and parents. It is suggested that the most active period of socialization of children related to the development of tolerant consciousness of the parents.

Ключевые слова: толерантное сознание; семья; социальный статус детей; удовлетворённость браком; коммуникативная толерантность; ригидность; способность к эмпатии.

Keywords: tolerant consciousness; family; the social status of children; contentment marriage; communicative tolerance; rigidity; the ability of empathy.

Статья предназначена для психологов, освоивших образовательную программу «Современные проблемы экспериментальной психологии».

В рамках магистерской диссертации (2013—2014 гг.) проводится исследование по изучению характеристик толерантности у семейных пар. В основу разделения изучаемых выборок положена классификация Авнера Баркаи. Автор предлагает изучать семейные пары по признаку разного социального статуса детей в структуре семьи [4].

Согласно классификации названного автора созданы 6 страт: 1) семьи без детей (СБД), средний возраст 25 лет, средний стаж семейной жизни 2,7 лет (N=100); 2) семьи с малыми детьми (СМД), средний возраст 28 лет, средний стаж семейной жизни 4,5 года (N=100); 3) семьи с детьми, посещающими детский сад (СДПДС), средний возраст 32 года, средний стаж семейной жизни 7 лет (N=100); 4) семьи школьников (СДШ), средний возраст 40 лет, средний стаж семейной жизни 12 лет (N=100); 5) семьи, в которых дети отчасти независимы от родителей (СДОН), средний возраст 50 лет, средний стаж семейной жизни 22 года (N=100); 6) семьи, которые оставили дети (СДОР), средний возраст 55 лет, средний стаж семейной жизни 30 лет (N=100). Исследование проводилось в г. Новополоцке. Выборка

случайная, состоящая из 600 респондентов. Для обработки результатов диагностики использовалась программа STATISTICA-6.0.

Для изучения толерантного сознания в указанных выше стратах были использованы следующие методики: «Уровень эмпатических способностей» (В.В. Бойко) (далее УЭСБ), «Общая коммуникативная толерантность» (В.В. Бойко) (далее ОКТБ), «Томский опросник ригидности» (Г.В. Залевский) (далее ТОРЗ), «Удовлетворённость браком» (В.В. Столин) (далее УБС) [1, 2, 3].

Полученные результаты статистического анализа, позволяют говорить о наличии статистически значимых, слабых, положительных связей между УБС и общим баллом способности к эмпатии: у СДШ ($R \approx 0,40$, $p < 0,001$) и в СДОН ($R \approx 0,20$, $p < 0,05$). Умеренная связь отмечается в СДОР ($R \approx 0,69$, $p < 0,001$). Взаимосвязь субшкал УЭСБ и УБС распределились по изучаемым выборкам следующим образом: рациональный канал эмпатии: СДПДС ($R \approx 0,39$, $p < 0,001$) — слабая, положительная связь; СДШ ($R \approx 0,37$, $p < 0,001$) — слабая, положительная связь; СДОР ($R \approx 0,53$, $p < 0,001$) — умеренная положительная связь. Эмоциональный канал эмпатии: СДШ ($R \approx 0,28$, $p < 0,01$) — слабая, положительная связь; СДОР ($R \approx 0,4$, $p < 0,001$) — слабая, положительная связь. Интуитивный канал эмпатии: СБД ($R \approx -0,21$, $p < 0,05$) — слабая, отрицательная связь; СДПДС ($R \approx 0,20$, $p < 0,05$) — слабая, положительная связь; СДОР ($R \approx 0,27$, $p < 0,01$) — слабая, положительная связь. Установки, способствующие эмпатии: СМД ($R \approx 0,22$, $p < 0,05$) — слабая, положительная связь; СДШ ($R \approx 0,21$, $p < 0,01$) — слабая положительная связь; СДОН ($R \approx 0,31$, $p < 0,01$) — слабая, положительная связь; СДОР ($R \approx 0,59$, $p < 0,001$) — умеренная, положительная связь. Принимающая способность в эмпатии: СМД ($R \approx 0,28$, $p < 0,01$) — слабая, положительная связь; СДШ ($R \approx 0,36$, $p < 0,001$) — слабая, положительная связь; СДОР ($R \approx 0,54$, $p < 0,001$) — умеренная, положительная связь. Идентификация в эмпатии: СДШ ($R \approx 0,21$, $p < 0,05$) — слабая, положительная связь; СДОР ($R \approx 0,56$, $p < 0,001$) — умеренная, положительная связь.

Из этого можно сделать вывод, что спонтанный интерес к сущности другого человека взаимосвязан с удовлетворённостью браком в СДПДС, СДШ, СДОР. Это можно объяснить тем, что в СБД и СМД наряду с СДОН эмоциональная направленность психики более центрирована. Способность к сопереживанию и удовлетворённости браком взаимосвязана в СДШ и в СДОР. Сильная эмоциональная связь родителей с детьми в указанных периодах развития семьи усиливают чувство удовлетворённости браком. В СБД более высокая удовлетворённость браком потому, что у них менее оценивают

партнёров. В СДПДС и СДОР более высокая удовлетворённость браком, так как опираются на жизненный опыт. Удовлетворённости браком способствуют позитивные установки на личные контакты в СМД, СДШ, СДОН, СДОР. Создание атмосферы открытости более способствует удовлетворённости браком в СМД, СДШ и СДОР. Гибкость эмоций способствует удовлетворённости браком в СДШ, СДОР.

Общая коммуникативная толерантность (следует учитывать что, чем больший балл ОКТЬБ, тем выше интолерантность) взаимосвязана отрицательно с удовлетворённостью браком в СБД ($R \approx -0,39$, $p < 0,001$) — слабая, отрицательная связь; в СМД ($R \approx -0,38$, $p < 0,001$) — слабая, отрицательная связь; в СДОР ($R \approx -0,61$, $p < 0,001$) — умеренная отрицательная связь. Общее позитивное настроение к окружающим людям способствует удовлетворённости браком. Взаимосвязи по субшкалам характеризуют типичные установки в общении в изучаемых выборках следующим образом: неприятие или непонимание индивидуальности другого человека: в СМД ($R \approx -0,23$, $p < 0,05$); в СДОН ($R \approx -0,25$, $p < 0,05$); в СДОР ($R \approx -0,61$, $p < 0,001$). Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей: в СБД ($R \approx -0,28$, $p < 0,01$); в СМД ($R \approx -0,38$, $p < 0,001$); в СДОР ($R \approx -0,49$, $p < 0,001$). Категоричность или консерватизм в оценках других людей: в СБД ($R \approx -0,35$, $p < 0,001$); в СМД ($R \approx -0,20$, $p < 0,05$); в СДОР ($R \approx -0,45$, $p < 0,001$). Неумение скрывать неприятные чувства к партнёрам: в СБД ($R \approx -0,25$, $p < 0,05$); в СМД ($R \approx -0,22$, $p < 0,05$); в СДОР ($R \approx -0,39$, $p < 0,001$). Стремление переделать, перевоспитать партнёров: в СМД ($R \approx -0,30$, $p < 0,01$); в СДОР ($R \approx -0,42$, $p < 0,001$). Стремление подогнать партнёра под себя, сделать его удобным: в СБД ($R \approx -0,27$, $p < 0,01$); в СМД ($R \approx -0,30$, $p < 0,01$); в СДОР ($R \approx -0,26$, $p < 0,01$). Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причинённые вам неприятности: в СБД ($R \approx -0,20$, $p < 0,05$); в СМД ($R \approx -0,23$, $p < 0,05$); в СДОР ($R \approx -0,35$, $p < 0,001$). Нетерпимость к физическому или к психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми: СБД ($R \approx -0,35$, $p < 0,001$); в СДОР ($R \approx -0,50$, $p < 0,001$). Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других: в СБД ($R \approx -0,34$, $p < 0,001$); в СМД ($R \approx -0,26$, $p < 0,01$); в СДОР ($R \approx -0,50$, $p < 0,001$).

Из этого можно сделать вывод, что неприятие индивидуальности другого человека обратно-пропорционально удовлетворённости браком в СМД (появляется третий), в СДОН (дети становятся индивидуалистами), в СДОР (появляются новые родственники). В СБД, СМД, СДОР чем выше удовлетворённость браком, тем ниже

оценка человека, исходя из собственного «Я», и требование предпочтительного для себя однообразия. Наряду с этим актуален положительный фон общения. В СМД и СДОР чем выше удовлетворённость браком, тем ниже стремление поучать и укорять партнёров. В СБД, СМД и СДОР удовлетворённость браком отрицательно взаимосвязана со стремлением навязать партнёру свою точку зрения и придать неприятный смысл поступкам и словам. В СМД и СДОР чем выше удовлетворённость браком, тем ниже душевная чёрствость к переживаниям партнёров. В СБД, СМД и СДОР удовлетворённость браком отрицательно взаимосвязана со стремлением переделать партнёра, а не себя. Взаимосвязи удовлетворённости браком и структурой ригидности (следует учитывать, что чем больше балл, тем выше свойство ригидности) распределены следующим образом: симптомокомплекс ригидности: в СБД ($R \approx -0,29$, $p < 0,01$); в СДШ ($R \approx -0,40$, $p < 0,001$); в СДОР ($R \approx -0,71$, $p < 0,001$). Актуальная ригидность: в СДПДС ($R \approx -0,23$, $p < 0,05$); в СДШ ($R \approx -0,36$, $p < 0,001$); в СДОР ($R \approx -0,64$, $p < 0,001$). Сензитивная ригидность: в СБД ($R \approx -0,46$, $p < 0,001$); в СМД ($R \approx -0,24$, $p < 0,05$); в СДОН ($R \approx -0,31$, $p < 0,01$); в СДОР ($R \approx -0,63$, $p < 0,001$). Установочная ригидность: в СДОР ($R \approx -0,52$, $p < 0,001$). Ригидность как состояние: в СБД ($R \approx -0,27$, $p < 0,01$); в СДШ ($R \approx -0,22$, $p < 0,05$); в СДОН ($R \approx -0,27$, $p < 0,01$); в СДОР ($R \approx -0,59$, $p < 0,001$). Преморбидная ригидность: в СБД ($R \approx -0,33$, $p < 0,001$); в СМД ($R \approx -0,26$, $p < 0,01$); в СДОР ($R \approx -0,68$, $p < 0,001$).

Из этого можно сделать вывод, что симптомокомплекс ригидности находится в обратно пропорциональной взаимосвязи с удовлетворённостью браком в СБД, СДШ и СДОР. Это можно объяснить тем, что фиксированные формы поведения препятствуют переживанию удовлетворённости браком. Неспособность при объективной необходимости изменить отношение к психоземotionalной ситуации и отрицательно коррелирует в СДПДС, СДШ, СДОР. Это можно объяснить тем, что в семьях, в которых дети находятся в активной фазе социализации (детский сад, школа), более высокая удовлетворённость браком (эмоциональное переживание роли родителей), если родители способны изменить своё мнение, отношение, быть толерантными. Интерпретация показателей сензитивной ригидности говорит о том, что в СБД, в СМД, в СДОН, в СДОР удовлетворённость браком взаимосвязана положительно с положительной эмоциональной реакцией на ситуации, требующие нового взгляда, оценки. Позиция в восприятии нового (аттитюд) в аспекте удовлетворённости браком характерна для СДОР. В состоянии стресса менее удовлетворённость браком в СБД, в СДШ, в СДОН, в СДОР.

Склонность к респективному оцениванию жизненных ситуаций отрицательно коррелирует с удовлетворённостью браком в СБД, в СМД и в СДОР.

Из этого следует, что психологические характеристики толерантного сознания у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи основываются на умеренных и сильных статистически значимых взаимосвязях между изучаемыми признаками. Сильная, отрицательная, высоко значимая взаимосвязь выявлена между удовлетворённостью браком и симптомокомплексом ригидности в СДОР. Это можно объяснить тем, что, чем больше удовлетворены браком родители, тем меньше они склонны к фиксированным формам поведения. Умеренные положительные взаимосвязи удовлетворённости браком с изучаемыми признаками толерантного сознания выявлены в СДОР. Удовлетворённость браком наиболее взаимосвязана с компонентом толерантного сознания в СДОР, в СБД, в СМД. Автор предполагает, что снижение удовлетворённости браком (удовлетворённость браком — это эмоциональный индикатор взаимоотношения между людьми) в период развития семьи с момента вхождения детей в институты социализации таких, как детский сад, школа, университет более активизирует такие качества личности, как воля, долг и эмоциональный компонент восприятия личности своих потребностей отступает на второй план. На первое место выходит долг, обязанность, «Я» должен. Это согласуется с представлением А. Баркай, что семья развивается с поступлением ребёнка в институт социализации: детский сад, школа, университет и родители, при этом, учатся быть родителями [4]. Процесс обучения родителей характеризуется как социальное напряжение личности, приводящее к качественным, необратимым, положительным изменениям толерантного сознания.

Список литературы:

1. Олифиревич Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. — 360 с.
2. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008. — 172 с.
3. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика семьи / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Издат. Дом «Бахрах-М», 2009. — 695 с.
4. Barcai A. Normative family development // Journal of marriage and family therapy, — 1981. — Vol. 7. — № 3. — P. 353—358.

ФОТОПОРТРЕТ И ЕГО РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ УСЫНОВЛЕНИЯ (ИЗ ИСТОРИИ ОДНОЙ ФОТОГРАФИИ)

Кузьменко Татьяна Александровна

*ассистент кафедры этики, эстетики и культурологии
Института искусств и культуры Национального исследовательского
Томского государственного университета,
РФ, г. Томск
E-mail: monvoile@gmail.com*

THE PHOTOGRAPH AND ITS ROLE IN THE ADOPTION PROCESS (FROM THE HISTORY OF ONE OF THE PICTURES)

Tatiana Kuzmenko

*assistant of the Department of ethics, aesthetics and cultural studies
of the Institute of arts and culture of National research
Tomsk state University,
Russia, Tomsk*

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена роли фотопортрета в усыновлении ребенка. Фотопортрет способен создать позитивное первое впечатление о ребенке, а также снять сложности морального характера, связанные с первичным выбором, что влияет на поведение усыновителей в пользу ребенка.

ABSTRACT

This article gives some idea of the role of the photo portrait in the adoption of children. A photograph can create a positive first impression of the child, also it can remove the complexity of a moral nature in the primary option of the child, that affects the behavior of the adoptive relation .

Ключевые слова: фотопортрет; усыновление; первое впечатление.

Keywords: photo portrait; adoption; first impression.

Причинами написания данной статьи является положительный опыт усыновления мальчика, в котором значительную роль сыграл его фотопортрет. Традиционно (из личного общения и журнальных историй об усыновлении) на решение о принятии в семью конкретного ребенка влияет личная встреча, иногда сопровождающаяся чудесным проявлением инициативы самого ребенка по отношению к будущим родителям (к примеру, когда сам ребенок подходит и говорит, что хочет, чтобы пришедшие были его мамой и папой, или просто проявляет нежность и внимание, в общем, какую-либо активность). Важность личной встречи никто не может недооценивать. Но, на наш взгляд, роль фотопортрета ребенка в установлении контакта с потенциальными родителями часто остается недооцененной.

На разных сайтах с «базами детей», нуждающихся в семье, детей, которые «ищут маму», уже несколько лет, как принято выкладывать фотографии для первого ознакомления с детьми. Качество фотографий во многих случаях оставляет желать лучшего (темные, низкого качества, плоское изображение, дети выглядят неопрятными, в случайных позах, с неприглядным выражением лица и др.). Радует, когда детские дома или дома ребенка приглашают фотографов (часто это благотворительные акции) для создания качественных фотопортретов их детей с целью создания положительного первого впечатления у потенциальных приемных родителей в пространстве Интернет, заочно. Процедура усыновления предполагает первоначальное свидание с ребенком, после которого кандидаты должны либо написать согласие на него, на продолжение процедуры по отношению к конкретному ребенку, либо отказ (в том случае, если ребенок «не приглянулся», «не понравился», «не подошел» и тому подобное). Личная встреча вызывает ощущение морального дискомфорта, особенно, когда решение склоняется ко второму варианту (отказа). Часто звучит вопрос, как можно отказаться от ребенка, который смотрел на тебя с надеждой, или после того, как ты подержал его за ручку, улыбался ему, хотя по закону ты имеешь на это право и даже основание?!

Подобное внутреннее противоречие в значительной степени снимается, когда просматриваешь фотопортреты на сайтах, когда без еще личного контакта делаешь первичный выбор в пользу одного или другого ребенка.

На наш взгляд, для участников всех процессов усыновления и для общества в целом будет важно знать, что заставляет людей принимать решение в пользу определенных детей (изображенных на фотографиях) и, таким образом, в корне изменять свою и его жизнь.

Из личного опыта: компоненты внешнего облика ребенка на фотопортрете, которые влияют на оценку окружающих (физический облик, одежда, прическа, украшения и др.).

1. Привлекло внешнее сходство с мужем (обнаружение симпатии, через близкие черты — цвет волос и глаз, верхняя губа — черты, которые определяют его как своего)

2. Детский хохолок в волосах, который придавал задорный вид (ощущение получения информации о характере)

3. Большие грустные голубые глаза (отличные от моих, восторг, вызванный Иным, желание познания Иного, явная грусть в них вызывала желание защитить, стать причиной радости ребенка, и, одновременно с этим, взрослый взгляд (не по годам)).

4. Покатые плечи как признак беззащитности (снова вызывает желание защитить)

5. Футболка с надписью “girl baby” на мальчике (некое иронично-трагическое явление, которое давало представление о том, что ребенка окружают люди, удовлетворяющие основные потребности, но не потребность поддержания внешнего достоинства и гендерной идентификации через элементы одежды). Редко любящие родители наденут на сына футболку с подобной надписью, особенно если собираются сделать его фотопортрет, особенно если он призван повлиять, как говорят, на судьбу ребенка.

Оценка самого портрета: фотограф крупным планом взял лицо ребенка, захватив плечи, фотография получилась светлая, яркая и четкая.

Самое удивительное, что эта фотография сына практически не имела сходства с ним. Это бросилось в глаза при первой встрече, когда мы увидели явное отличие от того фотопортрета (оно было в общем образе, отдельные схожие черты угадывались). Это не повлияло на уже принятое нами решение. Вопрос в том, почему же фотопортрет важен, если он не создает ожидания, соответствующего реальности.

На наш взгляд фотопортрет значителен в той мере, в которой он формирует первое впечатление. И если это впечатление было положительным, то оно оказывает сильнейшее воздействие на дальнейшее восприятие человека и намерение в его отношении. Опять же личный опыт заключается в том, что случайно увидев фото и получив сильнейшее первое впечатление от фотопортрета, мы занялись документами на усыновление, хотя этого не было в планах ближайшие два года.

Поскольку важнейшим элементом в физическом облике человека является лицо, особенно, глаза, то фотопортрет дает первичную информацию для того, чтобы сложить впечатление о человеке. Безусловно, претендовать на исчерпывающее познание портрет не может, потому что более глубокое познание происходит уже в процессе общения.

Ролан Барт в своем труде “Camera Lucida” определил отличительную особенность фотографии (в отличие от живописи и др. изобразительных видов искусства), которая заключается в том, что изображенное на ней, то, что находилось перед объективом, реально существовало (1). Фотопортрет, по крайней мере, дает информацию о том, каким может быть ребенок (человек), каким он когда-то был. И если фотопортрет удачен, то он начинает регулировать наше поведение в пользу ребенка. Интересно заметить, что А.А. Бодалев писал в работе «Восприятие и понимание человека человеком», что внешность человека во многом оценивается окружающими людьми с позиции их этико-эстетического опыта (2). Поэтому, не стоит недооценивать работу фотографа и значение фотопортрета в вопросах усыновления детей. Качество фотографии может сыграть решающую роль в их жизни.

Список литературы:

1. Барт Р. Camera Lucida. М.: Ad Marginem, 1997. — 53 с.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.

2.7. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ, САМООЦЕНКИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ УСТАНОВКИ У РАБОТАЮЩИХ И НЕРАБОТАЮЩИХ ПЕНСИОНЕРОВ ДО 65 ЛЕТ

Коноплёв Николай Николаевич

*магистрант, магистратура (практическая психология),
кафедра психологии и конфликтологии Российского государственного
социального университета (филиал в г. Минске),
Республика Беларусь, г. Новополоцк
E-mail: lyudmila2k@mail.ru*

Курилович Марина Анатольевна

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии
и конфликтологии Российского государственного социального
университета (филиал в г. Минске),
Республика Беларусь, г. Минск*

THE RELATIONSHIP OF RESILIENCE, SELF-ESTEEM MENTAL STATES AND COMMUNICATIVE INSTALLATION WORKS AND WHY RETIREES UNDER 65 YEARS

Konoplev Nikolay Nikolaevich

*undergraduate, MSC (applied psychology), Department of psychology
and conflict resolution studies of the Russian state social University
(branch in Minsk),
The Republic of Belarus, Novopolotsk
E-mail: lyudmila2k@mail.ru*

Kourilovich Marina Anatolievna

*candidate of psychological Sciences, associate Professor
of psychology and conflict Russian state social University
(branch in Minsk),
The Republic of Belarus, Minsk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме психологического здоровья у работающих и неработающих пенсионеров. Даются психологические характеристики формам поведения основных выявленных взаимосвязях между представлением о себе, о мире и отношением к людям.

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of psychological health among workers and pensioners. Given the psychological characteristics of the behaviour of the main identified the links between understanding about the world and the people with respect.

Ключевые слова: работающие и неработающие пенсионеры; жизнестойкость; коммуникативная установка; функциональное состояние; взаимосвязь.

Keywords: working and non-working pensioners; resilience; communicative installation; functional status; the relationship.

В рамках магистерской диссертации (2013—2014 гг.) в г. Новополоцке проводится исследование. Выборка случайная. Работающие пенсионеры, средний возраст 58 лет (N=312); неработающие пенсионеры, средний возраст 61 год (N=312).

Для изучения характеристик жизнестойкости у работающих пенсионеров (далее РП) и неработающих пенсионеров (далее НП) использовалась методика «Тест жизнестойкости» (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова) (далее ЖСЛР). Для определения функциональных состояний использовалась методика «Самооценка психических состояний» (Г.Ю. Айзенк) (далее СПСА) Для изучения признаков негативной установки была выбрана методика «Диагностика коммуникативной установки» (В.В. Бойко) (далее КУБ) [1, 2, 3].

Для выявления взаимосвязей между изучаемыми признаками у РП и НП использовался расчёт ранговой корреляции Спирмена с помощью программы STATISTICA-6.0.

Таблица 1.

**Результаты корреляционного анализа данных
по тесту жизнестойкости и методике диагностики
коммуникативной установки по Спирмену (N=624)**

Название переменной	Общий балл жизнестойкости		Вовлечённость		Контроль		Принятие риска	
	Раб. пенс. (N=312)	Нераб. пенс. (N=312)	Раб. пенс. (N=312)	Нераб. пенс. (N=312)	Раб. пенс. (N=312)	Нераб. пенс. (N=312)	Раб. пенс. (N=312)	Нераб. пенс. (N=312)
Завуалированная жестокость	-0,20 ***	-0,16 **	—	-0,14 **	-0,25 ***	—	-0,17 **	-0,22 ***
Открытая жестокость	-0,26 ***	-0,31 ***	-0,28 ***	-0,28 ***	-0,22 ***	-0,20 ***	-0,14 *	-0,37 ***
Обоснованный негативизм	-0,18 **	—	-0,16 **	-0,11 *	-0,23 ***	—	—	-0,11 *
Брюзжание	-0,24 ***	-0,22 ***	-0,20 ***	-0,16 **	-0,21 ***	-0,15 **	-0,19 ***	-0,28 ***
Негативный личный опыт	-0,25 ***	-0,32 ***	-0,28 ***	-0,27 ***	-0,19 ***	-0,26 ***	-0,14 *	-0,30 ***
Общий балл коммуникативной установки	-0,36 ***	-0,35 ***	-0,34 ***	-0,31 ***	-0,32 ***	-0,24 ***	-0,23 ***	-0,39 ***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Результаты, представленные в таблице 1, позволяют говорить о наличии статистически значимых, слабых, отрицательных взаимо-

связей между изучаемыми признаками общий балл жизнестойкости (далее ОБЖ) и общий балл коммуникативной установки (далее ОБКУ). Интерпретацию результатов будем проводить, учитывая коэффициент корреляции, начинающийся со слабой силы взаимосвязи: $R \geq 0,3$.

Итак, слабая, отрицательная, высоко значимая взаимосвязь выявлена между ОБЖ и открытой жестокости в отношениях к людям (далее ОЖОЛ) у НП ($R \approx -0,31$; $p < 0,001$). Таким образом, чем выше жизнестойкость у НП, тем ниже открытых негативных оценок и переживаний по поводу большинства окружающих и наоборот. Согласно показателям по ОБЖ и такой негативной установки как негативный личный опыт общения с окружающими (далее НЛООО) существует слабая, отрицательная, высоко значимая взаимосвязь ($R \approx -0,32$; $p < 0,001$) у НП. Это можно объяснить тем, что произошла переоценка ближайшего окружения в сторону негативизма. Анализируя взаимосвязь ОБЖ и ОБКУ, следует утверждать, что существенного отличия у РП и НП во взаимосвязях не выявлено ($R \approx -0,36$; $p < 0,001$) и ($R \approx -0,35$; $p < 0,001$) соответственно. В обоих выборках отмечается слабая, отрицательная высоко значимая взаимосвязь, что свидетельствует о существовании постоянного напряжения, связанного со сдерживанием негативного настроения с окружающими людьми.

Анализируя взаимосвязи компонентов жизнестойкости с признаками негативной установки, следует отметить следующие взаимосвязи: ОБЖ и вовлечённость (далее В) как у РП, так и у НП ($R \approx -0,34$; $p < 0,001$) и ($R \approx -0,31$; $p < 0,001$) соответственно взаимосвязаны слабой, отрицательной взаимосвязью. Чем меньше респонденты чувствуют радость от деятельности (В), тем больше недовольство от поведения окружающих и наоборот. ОБЖ и контроль (далее К) у РП выявил слабую, отрицательную взаимосвязь ($R \approx -0,31$; $p < 0,001$), что говорит о том, что РП чем меньше чувствуют себя беспомощными, тем меньше негативная установка. Контроль — убеждённости и чувство управления своей жизнью. Принятие риска (далее ПР), чувство приобретения знания из опыта жизни, отрицательно коррелирует с субшкалой ОЖОЛ у НП ($R \approx -0,37$; $p < 0,001$). Чем больше стремление к комфорту и безопасности, тем более негативных резких выводов об окружающих людях. ПР и НЛООО также отрицательно коррелирует у НП ($R \approx -0,30$; $p < 0,001$). ПР и ОБКУ взаимосвязаны отрицательно у НП ($R \approx -0,39$; $p < 0,001$).

Негативная коммуникативная установка, по всей вероятности, неблагоприятно сказывается на самочувствии человека. Необходимость маскировать свой негативный настрой приводит к напряжению,

которое время от времени приводит к разрядке негативной энергии. Жизнестойкость связана с осмысленностью жизни, обе полагают наличие у человека системы убеждений (диспозиций), дающих внутреннюю опору на себя, позволяющую противостоять стрессам. Жизнестойкость, по сути, это реакция личности, выраженная в действиях на стресс, либо переживание, бездействие, либо активное решение задач. Безвыходная ситуация та, из которой не хочет выходить человек. Негативная коммуникативная установка блокирует сознание личности на активное решение ситуативных, жизненных задач по выходу из стрессовых ситуаций.

Таблица 2.

Результаты корреляционного анализа данных по тесту жизнестойкости и методике «Самооценка психических состояний» по Спирмену (N=624)

Название переменной	Уровень тревожности		Фрустрация		Агрессивность		Ригидность	
	Раб. пенс. (N=312)	Нераб. пенс. (N=312)	Раб. пенс. (N=312)	Нераб. пенс. (N=312)	Раб. пенс. (N=312)	Нераб. пенс. (N=312)	Раб. пенс. (N=312)	Нераб. пенс. (N=312)
Общий балл жизнестойкости	-0,47 ***	-0,37 ***	-0,57 ***	-0,44 ***	—	-0,17 **	-0,27 ***	-0,23 ***
Вовлечённость	-0,39 ***	-0,24 ***	-0,52 ***	-0,37 ***	-0,16 **	-0,17 **	-0,31 ***	-0,18 **
Контроль	-0,50 ***	-0,33 ***	-0,50 ***	-0,38 ***	0,14 *	-0,15 **	-0,21 ***	-0,20 ***
Принятие риска	-0,26 ***	-0,29 ***	-0,37 ***	-0,27 ***	—	-0,15 **	-0,17 **	-0,20 ***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Результаты статистической обработки данных между жизнестойкостью и самооценкой психических состояний представлены в таблице 2. Итак, ОБЖ отрицательно, слабо взаимосвязан с уровнем тревожности (далее УТ) как у РП, так и у НП ($R \approx -0,47$; $p < 0,001$), ($R \approx -0,37$; $p < 0,001$) соответственно. Чем выше жизнестойкость, тем ниже переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием некоего неблагополучия. ОБЖ также отрицательно связан с фрустрацией (далее Ф) у РП умеренная ($R \approx -0,57$; $p < 0,001$) против слабой, отрицательной у НП ($R \approx -0,44$; $p < 0,001$). Чем выше жизнестойкость, тем ниже состояние неуспеха в удовлетворении

потребности желания и наоборот. Между ОБЖ и агрессивностью (далее А) у РП и НП не выявлено взаимосвязи. Как РП так и НП не свойственно проявлять неспровоцированную враждебность. Между ОБЖ и ригидностью (далее Р) выявлены крайне слабые по силе, отрицательные взаимосвязи у РП и НП.

Компонентами жизнестойкости являются вовлечённость (В) — радость от полноты жизни; контроль (К) — чувство свободы выбора; принятие риска (ПР) — убеждённость получения знаний из опыта жизни. В и УТ у РП ($R \approx -0,39$; $p < 0,001$) слабая, отрицательная взаимосвязь. Чем больше тревожность, тем меньше радости от полноты жизни и наоборот. К и УТ у РП ($R \approx -0,50$; $p < 0,001$) слабая, отрицательная взаимосвязь, у НП ($R \approx -0,33$; $p < 0,001$) имеют аналогичные характеристики. Чем больше тревожность, тем меньше чувства свободы выбора. Следует отметить несколько большую взаимосвязь тревожности с уровнем ОБЖ у РП, возможно это связано с ожиданием получения статуса неработающего пенсионера. Психическое свойство фрустрации (далее Ф) также взаимосвязано с ОБЖ в основном слабыми, отрицательными взаимосвязями, за исключением В и Ф у РП. Это можно объяснить неблагоприятным отрицательным фоном, связанным с неуспехом в удовлетворении потребности вовлечённости (самореализации), потребность контроля (ощущении инициативы в преодолении опасности). Принятие риска — гностическая потребность (ощущение процесса познания).

Список литературы:

1. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. — 63 с.
2. Психологическая диагностика личности: Практикум для студентов, обучающихся по специальности 030301.65 — психология / сост. В.Н. Шашок, Н.В. Смирнова. Минск: Частн. ин-т и предпр., 2008. — 160 с.
3. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика семьи / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Издат. Дом “Бахрах-М”, 2009. — 695 с.

**ВЫЯВЛЕНИЕ И ПРОФИЛАКТИКА
СУИЦИДАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ
В РАМКАХ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ
У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ
ПРИ СРАВНИТЕЛЬНОМ АНАЛИЗЕ
С ВЕДУЩИМИ ВУЗАМИ**

Семенова Екатерина Александровна

*канд. мед. наук, доцент Воронежской государственной медицинской
академии имени Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: ekaterina5.00@mail.ru*

**SUICIDAL TENDENCIES REVELATION
AND PREVENTION AMONG NEUROPSYCHIC
DISORDERS UNDER THE COMPARATIVE STUDY
OF MEDICAL AND OTHER KEY UNIVERSITIES
STUDENTS ENVIRONMENT**

Ekaterina Semenova

*candidate of medical sciences, associate professor
of Voronezh N.N. Burdenko State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Рассматривается вопрос о выявлении факторов риска суицидальных тенденций, личностных особенностях, эмоциональном фоне, расстройствах адаптации студентов медицинской академии, получении информации о наличии пограничных психических расстройств, суицидальных рисках в среде студентов-медиков при анализе студентов ведущих вузов, мер профилактики.

ABSTRACT

The article deals with the issue of suicidal tendencies risk factors detection, personality features, and emotional state as well as adjustment disorders among Voronezh State Medical Academy students. The article also covers the importance of information uptake regarding the incidence of borderline psychic disorders and suicidal risks in medical students' social

background in comparison with other key high schools students with the purpose of preventive measures carrying out.

Ключевые слова: студенты-медики; суицидальные тенденции; депрессия.

Keywords: medical students; suicidal tendencies; depression.

Одной из частых психических проблем у студентов являются тревожно-депрессивные расстройства [1]. По данным ВОЗ, количество суицидов среди лиц возраста 15—24 года в последние 15 лет увеличилось в 2 раза. В ряду причин смертности самоубийство во многих странах выходит на 2—3 места, по сравнению с 1960 г, в 2000 г. частота суицидов среди подростков, молодежи увеличилась на 265 % [2]. У молодых людей возраста 25—34 лет суицид является 2-й по частоте причиной смерти. По данным ЮНИСЕФ, Россия на 3 месте в мире по суицидам среди студентов. Наличие психических расстройств многократно увеличивает риск суицида, 90 % всех суицидов приходится на лиц с психическими заболеваниями. Депрессии сопряжены с риском самоубийств, 15 % больных депрессиями погибают именно в результате суицидов, возраст таких больных приходится на период 15—34 года. В процессе обучения студентов в вузе возникают психологические трудности: с учебой, недостатком школьной подготовки; осмысление большого объема информации влечет переутомление, равнодушие к учебе, низкую самооценку. Неудовлетворение студенческой жизнью повышает риск девиантного поведения, аффективных нарушений, усугубляя ситуацию. Принадлежность к определённой возрастной группе риска, возможность развития депрессии в ходе обучения в вузе создаёт предпосылки суицидального риска у студентов [1]. Согласно прошлогодним данным ГНЦССП им. Сербского, Россия на 2 месте по числу самоубийств, потеряв миллион граждан, по этому показателю Россию опережает только Литва, мы впереди по числу суицидов среди подростков, а Европа по убийствам детей, молодежи, до 14 лет случаи самоубийства редки, в возрасте 15—24 года (входят студенты), их число резко возрастает. Девушки совершают попытки суицида в 10 раз чаще юношей. Выделяют типы самоубийств: протест, наказание своей смертью недругов, причинение им вреда; призыв, стремление привлечь внимание к собственной персоне, вызвать сочувствие, сострадание; избегание, способ уйти от наказания, угрозы, страданий; самонаказание, внутренний протест, вызванный чувством вины, стыда; отказ от всего, капитуляция перед жизнью. Психически нездоровых людей среди самоубийц 25—27 %, остальные

вполне здоровые, вменяемые [2]. Причины, ведущие к катастрофе: личностные конфликты, вызванные асоциальным поведением, связанные с учёбой, работой; материальное положение; зависимости, здоровье. Для студентов риск связан самоубийства со следующими причинами: высоким уровнем психических, физических нагрузок, возрастающих в сессию, дефицитом времени, необходимостью усвоить в сжатые сроки большой объём информации, повышенными требованиями к решению проблемных ситуаций. Жёсткий контроль, регламент режима ведет к психической дезадаптации, сопровождается тревожно-депрессивными расстройствами (ТДР) студентов вузов, что становится частой причиной суицида.

Материал и методы.

В 2013 г. на базе кафедры психиатрии с наркологией ВГМА проведено исследование выявления тревоги, депрессии, других преобладающих психических симптомов на момент обследования студентов с помощью шкал Гамильтона, Монтгомери-Асберга у студентов различных вузов г. Воронежа: ВГМА им. Н.Н. Бурденко, ВГАСУ, ВГАУ, ВГУ (юр. фак.).

Результаты и обсуждения.

Всего в исследовании приняло участие 326 человек: ВГМА — 106 чел., ВГАСУ — 112, ВГУ — 108. Категорически отказались принять участие, ничем не мотивировав, 11 чел. По шкале Гамильтона (ШГ) (оценки депрессии) суммарный балл первых 17 пунктов: 0—7 норма; 8—13 — легкое депрессивное расстройство (ДР); 14—18 — ДР средней степени тяжести; 19—22 — ДР тяжелой степени; более 23 — ДР крайне тяжелое.

Результаты опроса: в ВГМА опрошено всего 102 студента, из них по динамике выраженности показателя депрессия: 0-7 баллов у 60 чел.; 8—13 баллов у 38 чел.; 14—18 баллов у 4-х; 19—23 и более баллов не отмечено. В ВГАСУ опрошено 108 чел., из них по динамике выраженности показателя депрессия: 0—7 баллов у 78 чел.; 8—13 баллов у 30 чел.; 14—23 и более не отмечено. В ВГУ (юридический фак.) опрошено 105 чел., из них по динамике выраженности показателя депрессия: 0—7 баллов у 85 человек; 8—13 баллов у 18 чел.; 14—18 баллов у 2 чел.; 19—23 и более баллов не отмечено. При сравнительном анализе выраженности средних величин тревожно-депрессивных расстройств выявлено преобладание у студентов 1 курса (93 %), в сравнении с 4 курсом (78 %) и 6 курсом (65 %).

Полученная в исследовании средняя величина ТДР у студентов медицинского вуза составляет 79 %. Это указывает на то, что большее количество студентов в вузе имеет признаки депрессии той или иной степени выраженности либо с риском развития депрессии

без осознания своего состояния, что можно объяснить очень высокими требованиями к учебному процессу у студентов медицинского вуза. У I курса по сравнению с 4, 6 курсами выявлен высокий процент депрессивных и тревожных расстройств — в среднем 93 %, что объясняется реакцией периода адаптации на смену образа жизни, повышением умственных, эмоциональных, физических нагрузок.

По шкале Монтгомери-Асберга (ШМА): 0—15 баллов — отсутствие депрессивного эпизода (ДЭ); 16—25 — малый ДЭ; 26—30 — умеренный ДЭ; свыше 30 — большой ДЭ. Результаты исследований: В ВГМА опрошено всего 102 чел., из них: 0—15 балла у 65 чел.; 16—25 баллов у 36 чел.; 26—30 баллов у 1; более 30 балла не показал никто. В ВГАСУ: 0—15 баллов — 81 чел.; 16—25 у 27; 26—30 — у 2; более 30 не отмечено. В ВГУ: 0—15 баллов — у 87 чел.; 16—25 — у 27 чел.; 26—30 — у 1 чел.; более 30 баллов — 0. По ШГ наиболее преобладающими симптомами являются: 1. Пониженное настроение: ВГМА из 102 чел. выявлено: 3балла у 15 чел., 2 балла — 38 чел., 1 балл — 17 чел. ВГАСУ из 108 чел.: 3балла — 4 чел., 2 балла — 20 чел., 1 балл — 22 чел. ВГУ из 105: 3 балла — у 8 чел., 2 балла — 21 чел., 2 балла — 11 чел., 1 балл — 23 чел. 2. Работа и деятельность: ВГМА: 2 балла — 26 чел., 1 балл — 49 чел.; ВГАСУ: 2 балла — 14 чел., 1 балл — 31 чел.; ВГУ: 2 балла — 22 чел., 1 балл — 42 чел. 3. Тревога: ВГМА: 1 балл — 48 чел.; ВГАСУ: 1 балл — 32 чел.; ВГУ: 1 балл — 45 чел. 4. Субъективные признаки подавленности: ВГМА: 3 балла — 21 чел., 4 балла — 11 чел.; ВГАСУ: 3 балла — 17 чел., 4 балла — 6 чел.; ВГУ: 3 балла — 14 чел., 4 балла — 8. 5. Нарушение концентрации внимания: ВГМА: 2 балла — 21 чел.; ВГАСУ: 2 балла — 13 чел.; ВГУ: 2 балла — 23 чел. 6. Пессимистические мысли: ВГМА: 2 балла — 14 чел.; ВГАСУ: 2 балла — 9 чел.; ВГУ: 2 балла — 16 чел.

Анализ данных показал, студенты различных вузов рассматриваются как субъекты образовательного процесса и, претенденты в группу риска, склонные к суицидальному поведению. Образовательная среда как пространство адаптационного процесса, биологические факторы, связаны проблемами юношества, изменение статуса в коллективе, новый тип межличностных отношений — причины риска дезадаптации студентов в образовательной среде.

Теоретический анализ состояния проблемы социокультурной поддержки группы риска.

Различия в сущности понимания феномена суицида в разнонаправленных вузах показал эволюцию развития в междисциплинарных интерпретациях. Проблема социокультурной поддержки студентов, склонных к суициду, заключена в осмыслении в группах

риска, связана с анализом их суицидального поведения [2]. Анализ условий, факторов возникновения суицидальности студентов разнонаправленных вузов показал специфику дезадаптации, обусловленную этнофункциональностью, культурными универсалиями: социопсихологическими факторами; предшествующим самоубийством в семье, попыткой самоубийства близкого человека; тяжелой депрессией; одиночеством; утратой родителей (смерть, развод); социальной зрелостью. Наиболее весомый для российских студентов межличностный фактор — разрыв с партнером, в отличие от студентов других стран, где больший процент, по данным статистики, приходится на являющийся весомым экономический фактор (сложность трудоустройства). Основные причины суицидального поведения, характерные для российского студента: лично-семейные конфликты, неудачная любовь, оскорбление; состояние здоровья; конфликты, связанные с асоциальным поведением, работой, учебой; материально-бытовые трудности; наркомания, токсикомания. Для студентов других стран характерны иные причины: рост личностных переживаний (напряжение в семье); низкая оценка статуса студентов в обществе; низкий уровень социальной защищенности; социально-экономическая причина (безработица); влияние секты; увеличение социального давления, сложность адаптации процесса обучения в вузе. Причины суицидального поведения студентов схожи, отличие лишь в том, что: российский студент на первое место ставит межличностные отношения, студенты других стран — социально-экономические. Для российского студента характерен самоанализ, самокритика, анализ прошлых ошибок, проступки вызывают чувство стыда, боязни, студенты других стран боятся, получив высшее образование, остаться невостребованными на рынке труда, не оправдав надежды родителей. Риск суицида у российской молодежи возникает из-за боязни прошлого, а у студента других стран — будущего.

Одна из главных причин суицидального поведения среди российских студентов и студентов других стран — сложность адаптации к процессу обучения в вузе, поэтому наиболее актуальна на сегодняшний день и социокультурная поддержка молодежи. Диагностика предсуицидального синдрома имеет важность профилактики, для решения об индивидуальной, групповой, семейной психотерапии. Особо значим анализ факторов, удерживающих детей от суицида: отсутствие психических заболеваний, протекающих с депрессивными расстройствами; интегрированность в семье; когнитивное функционирование, не достигшее уровня конкретного или формального мышления; наличие культуральных, духовно-религиозных факторов, делающих суицид менее приемлемым, табу;

проведение индивидуальной терапии, купируя травматизацию, избирательно адресующейся слабым сторонам акцентуантов, психотической личности, склонным к депрессиям шизоидов, циклоидов.

С учетом результатов исследования, возникает необходимость оказания психологической помощи студентам медицинских вузов, особенно 1, 3, 5 курсов. Для снижения роста негативных последствий депрессии в стране, студенческой среде следует разработать комплекс программ профилактики, разработанных, внедренных преподавателями вуза, кафедры психиатрии, наркологии, психологии, СМИ [3]. Высокий уровень тревоги негативно сказывается на качестве жизни студентов связан с необходимостью взаимодействовать с преподавателями, группе. Эмоциональное благополучие, успех обучения в вузе зависит от социальной активности студента, поэтому тревога является серьезной помехой для развития, самореализации. В заключение психологической портрет студента с высоким уровнем социальной тревожности: избегает ситуации проявления активности, общения, робок, неактивен на семинарах, не стремится к совместной деятельности; испытывает напряжение, дискомфорт от взаимодействия с людьми, старшими по положению; не способен обратиться за помощью; не участвует в общественной жизни, в компаниях застенчив, молчалив; испытывает серьезные затруднения при знакомстве, общении с другим полом; чувствителен к мнению окружающих; в ситуации общения тревожен, боясь показаться глупым, неинтересным; критику, замечания воспринимает как неприятие, отвержение; испытывает стресс в ситуации оценки; на экзамене волнуется, беспокоится, дезорганизуется; высокая степень эмоциональной дезадаптации в виде симптомов депрессии, тревоги; при стрессе избегающее поведение; откладывает выполнение заданий, решение проблем в учебе.

Список литературы:

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства: клиническое единство и различие // Актуальные вопросы кардиологии, неврологии и психиатрии. М. 2000.
2. Гроллман Э. Суицид: превенция, интервенция, поственция. Суицидология: прошлое и настоящее: проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов, в художественных текстах. М.: 2001.
3. Есауленко И.Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе /Учебное пособие для системы повышения квалификации и доп. профессионального образования преподавателей медицинских и фармацевтических вузов // И.Э. Есауленко, А.Н. Пашков, И.Е. Плотникова; Гос. образоват. учрежд. высш. проф. образования ВГМА. Воронеж, 2011. (2-е изд.).

Научное издание

**ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Сборник статей по материалам
XXXVIII международной научно-практической конференции

№ 3 (38)
Март 2014 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 25.03.14. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 15. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»
630075, г. Новосибирск, Залесского 5/1, оф. 605
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3