



Государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального
образования «Кировская государственная
медицинская академия»

Министерства здравоохранения Российской
Федерации Департамент здравоохранения
Кировской области

Педагогика и психология в 21 веке: современное состояние и тенденции исследования

**Материалы Всероссийской
научно-практической конференции
с заочным участием
23-24 декабря 2013**

Киров 2013

УДК 37.01+37.015.3+159.9

ББК 74.58+74.3+88.4

П 24

Главный редактор **И.В. Шешунов**, ректор Кировской ГМА, д.м.н., профессор
Зам. главного редактора **Н.К. Мазина**, проректор по научной и инновационной работе,
доцент, д.м.н., профессор
Ответственный редактор **И.В. Новгородцева**, зав. кафедрой психологии и педагогики,
доцент, к.п.н.

Редакционная коллегия:

Козвонина Е.М., преподаватель кафедры психологии и педагогики
Пегушина Д.А., преподаватель кафедры психологии и педагогики

П24 Педагогика и психология в 21 веке: современное состояние и тенденции исследования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с заочным участием 23-24 декабря 2013 [Электронный ресурс]. Сб.: ГБОУ ВПО Кировская государственная медицинская академия. – Киров, 2014. – 288 с.

ISBN 978-5-903130-08-5

В сборнике публикуются материалы преподавателей вузов, колледжей, работников образования, студентов, посвящённые профессиональной подготовке специалистов, современным вопросам образования и воспитания, психического и психологического здоровья, психолого-педагогического сопровождения, проблемам детей и подростков с особыми образовательными потребностями.

Материалы конференции могут быть использованы научными работниками, специалистами сферы образования здравоохранения и социальной защиты, преподавателями, аспирантами и студентами.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ 6

Раздел 1. Основные тенденции современного образования 6

<i>А.Ю.Абрамов, В.В.Золотарева СИСТЕМА КУРАТОРСТВА И ЕЕ РОЛЬ В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....</i>	<i>6</i>
<i>С.Б. Башмакова, А.А. Мурашко ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	<i>13</i>
<i>Ю.М. Васина ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	<i>19</i>
<i>И.Л. Дмитриевых, Н.В. Огородникова СТРУКТУРА ЯЗЫКОВОЙ И РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОСТАВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....</i>	<i>25</i>
<i>М.А. Дьячкова ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ</i>	<i>31</i>
<i>Л.А. Забродина, С.А. Арнгольд АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ</i>	<i>37</i>
<i>А.Н. Калинин, Л.Н.Новикова, Л.Л.Шубин ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ</i>	<i>41</i>
<i>Е.М. Козвонина ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАСТЕРСКИЕ» НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА» В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ</i>	<i>45</i>
<i>Е. В. Кузнецова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ</i>	<i>50</i>
<i>В.А. Лебедева ИНИЦИИРУЮЩАЯ РОЛЬ ПЕДАГОГА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С УЧАЩИМИСЯ: ЭКОЛОГИЧНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ</i>	<i>54</i>
<i>И.В. Молочкова ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ.....</i>	<i>59</i>
<i>Е.В. Патрикеева, Н.С. Патрикеева О ДОБРОДЕТЕЛИ КАК ОДНОЙ ИЗ ВЫСШИХ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ.....</i>	<i>66</i>
<i>Е.В. Радыгина ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ.....</i>	<i>71</i>

Раздел 2. Профессиональная подготовка специалистов 76

<i>О.В. Бельтюкова, М.А. Бельтюкова ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА К СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ.....</i>	<i>76</i>
<i>Т.Г. Волкова, А.С. Кирсанова, С.А.Романова АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ВХОЖДЕНИИ В ИНОЯЗЫЧНОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО</i>	<i>81</i>
<i>В.А. Головин ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ АСПИРАНТОВ</i>	<i>87</i>
<i>М. Л. Кропачева ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКО-ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ВРАЧА И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ.....</i>	<i>95</i>
<i>М.Л. Кропачева, Н.Р. Юсупова ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ.....</i>	<i>101</i>
<i>В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ</i>	<i>106</i>
<i>И.В. Новгородцева ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА»</i>	<i>114</i>
<i>И.В. Новгородцева, И.Б. Слюзина ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА».....</i>	<i>123</i>

<i>Л. Р. Польская, Л.Ф. Ахметзянова</i> ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ	131
<i>Л.Р. Польская, С.Ю.Фетисова</i> ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОКАЗАНИЮ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ ПРИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ	134
<i>М.Н. Прозорова</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	138
<i>Н.А. Русина, И.В. Хабарова</i> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....	144
<i>Е.И. Ситникова</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ	150

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ 154

Раздел 3. Психолого-педагогическое сопровождение на разных уровнях образования 154

<i>Р.Н. Вербицкий</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» В УСЛОВИЯХ СИРОТСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	154
<i>О.И. Кокорева</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....	163
<i>А. В. Муллагалиева</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	170
<i>Ю.П. Санникова</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА НА РЫНКЕ ТРУДА	173
<i>С.И. Смирнова, Т.Э. Адурян</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ	179
<i>С.И. Смирнова, Н.А. Гордина</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ОДАРЕННЫМ ДЕТЯМ С ДИСГАРМОНИЧНЫМ ТИПОМ РАЗВИТИЯ.....	185
<i>С.И. Смирнова, А.Н. Злоказова</i> РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	192
<i>С.И. Смирнова, М.А. Плишкина</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ	197

Раздел 4. Психологические особенности познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер детей разных типов образовательных учреждений 202

<i>Г.И. Захарова</i> О СВЯЗИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И КОМПОНЕНТОВ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	202
<i>Д.О. Маторин</i> ПРОЯВЛЕНИЕ ДЕТЬМИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	208
<i>Д.А. Пегушина</i> ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ЭМПАТИИ УЧАЩИХСЯ 10-12 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	213
<i>Н.А. Пешкова, А.В. Кумашева</i> ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	219
<i>С.И.Смирнова, С.И. Иванова</i> ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И СЛУХА.....	223
<i>С.И. Смирнова, В.В. Лютиц</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....	229
<i>С.И. Смирнова, М.А.Нефедова</i> ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА К СВЕРСТНИКАМ.....	236

<i>С.И. Смирнова, А.С. Паукова К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕНИЯ СЛЕПОГЛУХИХ ДЕТЕЙ</i>	241
<i>С.И. Смирнова, К.Д. Феофилатова ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА</i>	248
<i>Н.Н. Шешукова, К.А. Носкова ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ</i>	252
Раздел 5. Психологические аспекты здоровья	256
<i>Ю.А. Гаврилова, Н.А. Русина ОСОБЕННОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА</i>	256
<i>Т.В. Егорова, Ю.Н. Шувалов ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТРЕНЕРОВ И ИХ ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ</i>	262
<i>В.П. Кузьмина, А.Н. Злоказова ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЯВЛЕНИЙ СТРЕССА СТУДЕНТАМИ ВО ВРЕМЯ СЕССИИ</i>	267
<i>В.А.Лебедева, М.В. Цепилова СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ДЦП В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ</i>	273
<i>Н.Н. Шешукова, С.Л. Доронина ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ</i>	279
Сведения об авторах	284

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ

Раздел 1. Основные тенденции современного образования

А.Ю.Абрамов, В.В.Золотарева

г.Ярославль, Россия

Ярославская государственная медицинская академия

СИСТЕМА КУРАТОРСТВА И ЕЕ РОЛЬ В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

SYSTEM OF COACHING AND ITS ROLE IN ADAPTATION OF THE FIRST-YEAR STUDENTS TO THE PROCESS OF STUDY AT THE UNIVERSITY

Аннотация: Куратор – понятие широкое, многогранное, отражающее разнообразие задач специалиста. Нужен ли куратор студентам? Насколько необходим институт кураторства вузу? Как оказалось, куратор нужен всем, вот только понимание его функций пока достаточно узко.

Abstract: Curator is a broad concept, multifaceted, reflecting the diversity of the tasks of the specialist. Do the students need a curator? How useful the curatorship for the University? As it turned out, everybody needs a curator, only the understandings of these functions are quite narrowly.

Включение российской системы образования в Болонский процесс диктует новые требования к организации воспитательной работы в вузе, в связи, с чем значимость воспитательной деятельности в социуме в условиях интеграции в общемировое образовательное пространство увеличивается.

Приоритетные направления модели «Российское образование 2020» связаны с формированием у обучающихся готовности конструировать и осуществлять образовательную траекторию на протяжении всей жизни,

обеспечивая успешность в социальной и профессиональной деятельности. В образовательном процессе на первый план выходит уникальная личность обучающегося, стремящаяся максимально реализовать свои возможности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 060101 «Лечебное дело» (п.7.2.) говорится, что «при разработке ООП подготовки специалиста должны быть определены возможности вуза в формировании общекультурных компетенций выпускников (компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельного характера). Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие самоуправления, участие в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ.

Сегодня под воспитательной работой понимают внеучебную работу, т.е. мероприятия, направленные на организацию досуга студентов. Преподаватели снимают с себя ответственность за воспитание студентов. В то же время закон РФ «Об образовании» устанавливает, что воспитание, наряду с обучением, является одним из компонентов образования, суть которого заключается в развитии личности обучающегося. Значит, воспитательная деятельность должна присутствовать не только во внеучебной работе, но и, прежде всего, в самом учебном процессе. В то же время, личность студента можно рассматривать как еще нуждающуюся в управлении со стороны педагогов.

Глобальные изменения, коснувшиеся целей, идеалов, ценностей российского общества, теории и практики высшего образования, вуза, его воспитательной системы в конце XX - начале XXI вв. обусловили необходимость разработки новой системы кураторства. Сегодня все большему числу студентов высших учебных заведений знакомы слова «куратор», «кураторство». Институт кураторов не является чем-то новым в сфере образования, скорее это хорошо забытое старое. Одним из первых официальных документов российской высшей школы, посвященным

кураторской работе, является Инструкция для кураторов Томского технологического института, утвержденная в 1903 г. императором Николаем II.

В современном мире слово «куратор» используется во многих областях деятельности: говорят о кураторе академической студенческой группы, курирующем врача, кураторе направления в деятельности банка, предприятия, политической организации и т.д. Однако наибольшее значение фигура куратора приобрела в сфере образования. Говоря о кураторе студенческой группы, мы имеем в виду преподавателя или сотрудника образовательного учреждения, прикрепленного к конкретной учебной группе с целью наблюдения и контроля за ходом учебной и внеучебной деятельности курируемых студентов и оказания им информационно-организационной и психолого-педагогической помощи в решении разнообразных проблем. Деятельность куратора ориентирована на решение задачи усиления мотивации студентов на получение образования, содействие их активному участию в образовательном процессе.

Начиная с создания в 1944 г. Ярославского медицинского института в работе прослеживалось стремление не только подготовить квалифицированных врачей, но воспитать их людьми культурными, интеллигентными, образованными. Эта линия просматривается на протяжении существования вуза. И наряду с идеологической работой, что было обязательной нормой времени, всегда присутствовали вечные ценности жизни: гуманизм, нравственность, культура, которые составляют специфику профессии врача. В начале 50-х годов большое внимание уделялось проведению мероприятий по повышению учебной дисциплины студентов. Эти мероприятия сводились, в том числе, и к прикреплению преподавателей к каждой учебной группе с целью улучшения идейно-воспитательной работы. Таким образом, можно считать, что уже в это время в вузе стал формироваться институт кураторства. 70-е годы 20 века – период пристального и серьезного внимания к идейно-воспитательной работе среди студентов. Внимание к нравственному облику студента – будущего врача – уделялось с первого курса и даже раньше – с момента подбора абитуриентов. И наряду с деятельностью Учебно-воспитательных

комиссий факультетов (УВК), созданием «Комсомольского прожектора», Факультета общественных профессий (ФОП), признанных играть важную роль в воспитательной работе студентов, в вузе появился институт кураторства. Возрождение института кураторства в вузе датировано 2007-2008 уч.г.

За 6 лет, прошедших с момента возрождения института кураторства, в роли кураторов академических студенческих групп побывало 58 преподавателей академии, в основном, работающих на теоретических кафедрах со студентами 1 и 2 курсов. Среди них – 3 преподавателя, которые занимаются кураторской деятельностью все эти 6 лет. Изменился средний возраст кураторов. Сегодня более 70 % - это преподаватели до 36 лет, не имеющие ни опыта кураторской работы, ни полноценных кураторов, в период студенчества, что, на наш взгляд, не может не накладывать отпечаток на их деятельность.

Для того, чтобы оперировать более точными данными, мы провели небольшое исследование. Всего в анкетировании из 587 первокурсников всех 4 факультетов академии приняло 529 студентов (90,1%). Студентов лечебного факультета было 297 из 333, что составило 89,2%.

Для получения объективной оценки института кураторства в академии мы решили провести анкетирование студентов 2 курса лечебного факультета, с которыми в течение первого года обучения работал куратор студенческой группы. На момент анкетирования на 2 курсе насчитывалось 302 студента, в анкетировании приняло участие 278 обучающихся. С целью выявления отношения куратора к своей работе, наличия часто встречающихся проблем во взаимодействии со студенческой группой, оценки системности и эффективности работы куратора, в мае 2013 года мы провели анкетирование кураторов студенческих групп, работающих со студентами первого курса в 2012-2013 уч.гг. В анкетировании приняли участие 17 из 22 кураторов студенческих групп всех факультетов академии в возрасте от 26 до 57 лет (ср. возраст – 35,06 лет). Мужчин – 2, женщин – 15. Стаж работы в должности куратора среди респондентов: 7 преподавателей работают первый год, 3

педагога – от 1 до 3 лет, 7 преподавателей – более 3 лет. 3 педагога являются кураторами с момента возрождения института кураторства, т. е. 6 лет.

Анализируя результаты анкетирования по оценке работы куратора студенческой группы, следует констатировать, что 32,7% опрошенных поставили кураторам оценки «хорошо» и «отлично». Обращает на себя внимание значительное количество плохих и неудовлетворительных оценок деятельности куратора студенческой группы, составившее 44,04%. 38,1% студентов 2 курса через год оценили работу куратора на «хорошо» и «отлично», а 37,1% дали плохую и неудовлетворительную оценку. Но, отвечая на вопрос «Нужен ли куратор на 1 курсе?», 78,8% студентов 2 курса ответили положительно, и только 21,2% опрошенных дали отрицательный ответ.

По мнению студентов 2 курса, идеальным является куратор-информатор, который предоставляет студентам информацию по хозяйственным вопросам, организации учебного процесса, проведении мероприятий в группе и академии. Куратор-руководитель, который помогает в организации образовательного процесса как отдельным студентам, так и студенческим коллективам, по итогам анкетирования занял второе место. К сожалению, замыкает итоговый ряд утверждение «куратор-образец для подражания», являющийся примером в сферах житейского и профессионального общения, в области культуры поведения и этики, в отношении к своему делу». В кураторе студенты видят, прежде всего, помощника при разрешении проблемных ситуаций и информатора по вопросам внеучебной деятельности ВУЗа, что может свидетельствовать о некоторой отчужденности куратора от обучающихся.

Наиболее распространенной формой воспитания и взаимодействия куратора со студентом и студенческой группой является кураторский час, что и подтвердили результаты анкетирования. 16 респондентов-кураторов в своей работе используют данную форму взаимодействия с первокурсниками. 8 преподавателей предпочитают общение со студенческой группой в социальных сетях интернета. Третье место в кураторской деятельности отведено такой традиционной форме, как проведение экскурсий (6 человек). Далее по частоте

встречаемости занимает такая форма взаимодействия куратора со студентами как проведение праздничных встреч и вечеринок (5 респондентов). Крайне редко в ответах встречаются совместные прогулки (3 респондента), круглые столы и диспуты (2 респондента). Как показал опрос, кураторы видят себя в роли информатора по разным вопросам (учебным, хозяйственным, досуговым и т.д.) и посредником между конфликтующими сторонами.

Таким образом, мы получили картину вполне «гармоничных» взаимоотношений между кураторами и студентами: т.е. учащиеся видят в кураторе человека, предоставляющего информацию о внеучебных мероприятиях в вузе, а кураторы готовы работать именно в этой роли, а порой и ограничиться ею. Но полезность подобных отношений мы ставим под сомнение, это подтверждают результаты опроса студентов 1 и 2 курса. Пока не ясны причинно-следственные связи, что изначально сформировало подобный тип отношений. Однако понятно, что необходимо пересмотреть само содержание деятельности куратора, разработать систему его подготовки.

На куратора академической студенческой группы возлагается огромное количество обязанностей и ответственных поручений, справиться с которыми зачастую бывает весьма сложно. Все это требует от куратора высокой психологической выносливости, ответственного отношения к выполнению своих обязанностей, но самое главное – любви к своей работе и студентам.

В академии разработаны и утверждены нормативные документы для работы института кураторов. Отлажена система подготовки и выпуска методического обеспечения работы куратора, куда входят: ежегодно обновляемые Журнал и Памятка куратора, методические пособия и разработки, набор анкет, позволяющих проследить развитие адаптационных процессов в группе. Необходимые информационные материалы размещены на сайте академии. В «Студенческой газете» ввести рубрику «Страница куратора». Кураторы могут получить подготовку через систему повышения квалификации на кафедре педагогики и психологии с курсом ИПДО. В рамках обучения кураторы участвуют в педагогических семинарах и тренингах.

Для оценки качества участия преподавателей в воспитательной работе можно предложить следующие показатели, характеризующие участие преподавателя в воспитательной работе. К ним относятся:

1. Кураторство или наставничество (научное руководство).
2. Организация посещения музеев, выставок, театров, проведение круглых столов и т.п. на уровне группы, курса, факультета, общежития, вуза.
3. Организация кружков досугового характера, клубов по интересам, научных кружков, научных или предметных олимпиад, секций и проч.
4. Подготовка студентов для участия в творческих конкурсах, олимпиадах, спортивных соревнованиях на уровне вуза, города и области, России, международных.
5. Подготовка студентов, получивших 1-3 места на творческих конкурсах, олимпиадах, спортивных соревнованиях на уровне вуза, города и области, России, международных.
6. Участие студентов группы в спортивно-массовых и культмассовых мероприятиях, проводимых на уровне вуза, города и области, России.
7. Участие студентов курируемой группы в организации санитарных и экологических субботников в вузе.
8. Публикации преподавателей в СМИ по проблемам воспитания молодежи на уровне вуза, города и области, России.
9. Участие преподавателя в разработке методических пособий, информационных буклетов по проблемам организации воспитательной работы.
10. Отсутствие среди студентов курируемой группы случаев нарушения правил внутреннего распорядка вуза, административного правонарушения, уголовного правонарушения.
11. Профориентационная работа преподавателей с будущими абитуриентами.

Таким образом, кураторская работа должна быть понята в современной высшей школе как одно из важных направлений деятельности учебного заведения, поскольку она способствует формированию нравственного человека.

*С.Б. Башмакова, А.А. Мурашко
г. Киров, Россия
Вятский государственный гуманитарный университет*

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ SPECIAL EDUCATION TEACHER'S PERSONALITY

Аннотация: В настоящее время в системе специального образования в России работает более 200 тыс. педагогов. Педагог-дефектолог – это человек с особым складом души. Для него характерна гуманная оценка роли человека в современном мире, а особенно человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Abstract: Nowadays the special education system has more than 200 thousand teachers in Russia. Teacher pathologist is a person with special soul. It is characterized by a humanist assessment of the role of a person in the modern world. especially human' life with disabilities.

Изучением профессиональных личностных качеств педагога-дефектолога занимались Леонтьев А. А., Выгодский Л. С, Петровский А. В. и другие [1].

К личности будущего педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. Среди них можно выделить главные, без удовлетворения которых невозможно стать высококвалифицированным учителем или воспитателем, и второстепенные, соответствие которым не обязательно для педагога, но делает его личностью, способной наилучшим образом обучить и воспитать другую личность. Как главные, так и второстепенные требования относятся к психологии деятельности и общения педагога, к его способностям, знаниям, умениям и навыкам, полезным для обучения и воспитания детей. И среди главных, и среди дополнительных психологических свойств, необходимых для квалифицированного педагога, есть устойчивые, постоянно присущие учителю и воспитателю всех эпох,

времен и народов, и изменчивые, обусловленные особенностями данного этапа социально-экономического развития, на котором находится общество, где живет и работает педагог.

Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей, широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Без любого из перечисленных факторов успешная педагогическая работа невозможна [2].

Не менее важными в структуре личности педагога являются способности.

А. И. Щербаков к числу важнейших педагогических способностей относит дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские. Он также считает, что в психологической структуре личности учителя должны быть выделены общегражданские качества, нравственно-психологические, социально-перцептивные, индивидуально-психологические особенности, практические умения и навыки: общепедагогические, общетрудовые, коммуникативные, самообразовательные.

Ф. Н. Гоноболин так раскрывает содержание педагогических способностей: «Учитель должен быть способен понимать детей, видеть в них и плохое, и хорошее, чувствовать, как они воспринимают учебный материал, объективно оценивать их знания и способности, работать творчески, успешно передавать знания другим, хорошо владеть языком, умело организовывать учащихся, владеть детским коллективом, проявлять педагогический такт, заражать детей своим энтузиазмом, любовью к делу, хорошо владеть собой, управлять своими чувствами и поведением».

По мнению Н. В. Кузьминой, педагогические способности проявляются в умениях, являющихся критериям способностей. К важнейшим, основным

педагогическим способностям, считает Н. В. Кузьмина, относятся педагогическое воображение, организаторские способности, способность к педагогическому такту, быть требовательным к себе и другим и т.д.

Дополняют характеристику педагогических способностей украинские ученые (И. А. Зязюн, М. С. Бургин, И. С. Дмитрик и др.). Они рассматривают способности к педагогическому труду как «индивидуально-психологические предпосылки успешной педагогической деятельности, стимуляторы профессионального роста учителя». К важнейшим педагогическим способностям, по их мнению, относятся личностные свойства учителя, которые обуславливают установление диалогических отношений с другими людьми:

- коммуникативность;
- профессиональная зоркость или перцептивность, эмпативность;
- педагогический оптимизм;
- динамизм личности учителя;
- эмоциональная устойчивость;
- способность к творчеству или креативность.

Вышеперечисленные свойства необходимы учителю в первую очередь для установления и развития продуктивного педагогического общения, которое, несомненно, является одним из критериев педагогического мастерства, способствует успешному, результативному осуществлению учебно-воспитательного процесса [3].

Отличительной чертой педагога специального образования является то, что профессиональная деятельность педагога-дефектолога выходит за рамки традиционной учительской деятельности. Она тесно взаимодействует и переплетается с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, собственно коррекционной и другими видами деятельности. Главная цель педагога-дефектолога – содействие человеку с

ограниченными возможностями жизнедеятельности в его социальной адаптации и интеграции средствами специального образования.

Ребенок с особыми образовательными потребностями имеет право на получение квалифицированной педагогической помощи, которую может оказывать лишь специально подготовленный педагог-дефектолог. Знания и навыки, приобретенные им в ходе обучения, позволяют оказывать квалифицированную помощь лицам, имеющим отклонения в развитии в рамках конкретной типологической группы.

Педагоги-дефектологи работают в специальных образовательных учреждениях (дошкольных, школьных, в учреждениях профессионального образования), в психолого-медико-социальных, реабилитационных, консультативно-диагностических центрах, психолого-медико-педагогических консультациях, на логопедических пунктах, а также в образовательных учреждениях общего назначения, в детских домах и школах-интернатах для ведения коррекционно-педагогической работы с разными категориями обучающихся и воспитанников; они могут вести индивидуальное обучение и в питание детей с отклонениями в развитии в домашних условиях.

Педагог системы специального образования должен обладать следующими качествами:

- педагогическая направленность — собирательное свойство личности педагога, представляющее собой комплекс психологических установок на работу с детьми, имеющими отклонения в развитии, профессиональных интересов и личностных качеств, а также профессиональное самосознание;
- эмпатия — способность эмоционально отзываться на переживания другого, сопереживать с ним в процессе взаимодействия, общения;
- педагогический такт — чувство меры, проявляющееся в умении держать себя подобающим образом. Тактичность педагога в том, что он сохраняет личное достоинство, не ущемляет самолюбие детей, их родителей, коллег по работе;

- педагогическая зоркость — способность педагога фиксировать существенное в развитии ребенка, предвидеть перспективы, динамику в становлении личности каждого ребенка;

- педагогический оптимизм, он основывается на глубокой вере педагога в силы, возможности каждого ребенка с особыми образовательными потребностями, в результативность специального образовательного процесса;

- культура профессионального обучения — умение организовать правильные взаимоотношения с детьми, их родителями, коллегами;

- педагогическая рефлексия — самоанализ проделанных шагов, оценка полученных результатов, соотнесение их с поставленной целью.

Существует противопоказание к данной деятельности для тех кто имеет отклонения в состоянии здоровья органов зрения, слуха, нервной, сердечно - сосудистой и иммунной системе так как деятельность педагога - дефектолога оказывает влияние на состояние здоровья. Необходима и физическая выносливость, высокая сопротивляемость инфекционным заболеваниям, устойчивость психического здоровья. Необходимо иметь правильную речь бездефективное произношение звуков. [1]

Важнейшие черты профессионального педагога - дефектолога: доброта, ответственность, оптимизм, терпение, эмпатия, энергичность, верность жизненным интересам людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, уверенность в своей работе, уважение и любовь к своим воспитанникам, профессиональная честность и порядочность. Он не должен распространять информацию о своих воспитанниках и их семьях, все должно быть конфиденциально.

Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой.

Как говорил В. Г. Белинский, никакой человек в мире не рождается готовым, т.е. вполне сформировавшимся, но всякая жизнь его есть не что иное, как непрерывно движущееся развитие, беспрестанное формирование.

На формирование личностных качеств педагога оказывают влияние все стороны его жизни.

«Человеческое развитие, — утверждает Б.Г. Ананьев, обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды, воспитания; собственной практической деятельности человека. Эти факторы действуют не порознь, а вместе на сложную структуру развития» [4].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова и др. ; под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Академия, 2007.

2. Немов, Р. С. Социальная психология: Краткий курс / Р.С. Немов, И.Р. Алтунина. – СПб.: Питер, 2008. – 208с.

3. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

4. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В.Петровского. 2-е изд., испр. и доп. – М., 1979.

Ю.М. Васина
г. Тула, Россия
Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н.Толстого»

**ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОЦЕСС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
**FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF INFORMATION
TECHNOLOGY INTO THE PRESCHOOL EDUCATION**

Аннотация: В статье раскрываются направления внедрения информационных технологий в образование и особенности использования компьютера в обучении дошкольников.

Abstract: The article reveals the areas of implementation of information technology in education and features of computers' using in teaching preschoolers.

Процесс информатизации в учреждениях дошкольного образования обусловлен требованием современного развивающегося общества, которое нуждается в том, чтобы его члены были готовы к труду в десятки раз более производительному и творческому, что обеспечивается наукоемкостью всех информационных средств – от персональных компьютеров до глобальных связей Интернет.

Перспективными направлениями внедрения информационных технологий в образование можно считать: построение систем дистанционного обучения; разработку сетевых учебных курсов для всех форм обучения; развитие автоматизированных лабораторий удаленного доступа, основанных на использовании реального оборудования; создание виртуальных лабораторий, использующих различные методы моделирования и численного эксперимента; разработку доступных педагогу инструментальных средств.

В соответствии с Концепцией внедрения новых информационных технологий (НИТ) в дошкольное образование компьютер должен стать в детском саду ядром развивающей предметной среды. Он рассматривается не как отдельное обучающее игровое устройство, а как универсальная информационная система, способная соединиться с различными направлениями образовательного процесса, обогатить их и в корне изменить развивающую среду детского сада в целом. Отечественные и зарубежные исследования по использованию компьютера в детских садах убедительно доказывают не только возможность и целесообразность этого, но и особую роль компьютера в развитии интеллекта и в целом личности ребенка (С. Новоселова, Г. Петку, И. Пашелите, С. Пейперт, и др.).

Минобразования России обращает внимание на то, что НИТ, являющиеся важным фактором обогащения интеллектуального и эмоционального развития ребенка, катализатором развития его творческих способностей, могут входить в дошкольное образование наравне с традиционными средствами развития и воспитания детей через игру, конструирование, художественную и другие виды деятельности, но ни в коем случае не заменять их.

Общая цель применения компьютера в обучающей деятельности педагога – радикальное повышение эффективности обучения учащихся с новым алгоритмическим типом мышления. Использование компьютеров в учебной и внеурочной деятельности выглядит очень естественным, с точки зрения ребенка и является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации обучения развития творческих способностей и создания благополучного эмоционального фона. Современные исследования в области дошкольной педагогики К.Н. Моторина, С.П. Первина, М.А. Холодной, С.А. Шапкина и др. свидетельствуют о возможности овладения компьютером детьми в возрасте 3-6 лет. Как известно, этот период совпадает с моментом интенсивного развития мышления ребенка, подготавливающего переход от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению.

На этом этапе компьютер выступает особым интеллектуальным средством для решения задач разнообразных видов деятельности. Мышление, в соответствии с выдвинутой А.В. Запорожцем концепцией амплификации (обогащения), является интеллектуальной базой развития деятельности, а сам процесс овладения обобщенными способами решения задач деятельности ведет к ее осуществлению на все более высоком уровне. И чем выше интеллектуальный уровень осуществления деятельности, тем полнее в ней происходит обогащение всех сторон личности. Как известно, игра является одной из форм практического мышления.

Способность детей замещать в игре реальный предмет игровым с переносом на него реального значения, реальное действие - игровым, замещающим его действием, лежит в основе способности осмысленно оперировать символами на экране компьютера. Из этого следует вывод, что компьютерные игры должны быть неразрывно связаны с обычными играми. Одна из важнейших линий умственного развития ребенка-дошкольника состоит в последовательном переходе от более элементарных форм мышления к более сложным. Благодаря таким компьютерным обучающим играм, как «Баба Яга учится считать», «Развивалка для дошколят» и др., благодаря мультимедийному способу подачи информации достигаются следующие результаты:

- дети легче усваивают понятия формы, цвета и величины;
- глубже постигаются понятия числа и множества;
- быстрее возникает умение ориентироваться на плоскости и в пространстве;
- тренируется внимание и память;
- раньше овладевают чтением и письмом;
- активно пополняется словарный запас;
- развивается мелкая моторика, формируется тончайшая координация движений глаз;
- уменьшается время, как простой реакции, так и реакции выбора;
- воспитывается целеустремленность и сосредоточенность;

- развивается воображение и творческие способности;
- развиваются элементы наглядно-образного и теоретического мышления.

Играя в компьютерные игры, ребенок учится планировать, выстраивать логику элемента конкретных событий, представлений, у него развивается способность к прогнозированию результата действий. Он начинает думать прежде, чем делать. Объективно все это означает начало овладения основами теоретического мышления, что является важным моментом условием при подготовке детей к обучению школе.

Компьютерные игры выстроены так, что ребенок может получить себе не единичное понятие или конкретную учебную ситуацию, но получит обобщенное представление обо всех похожих предметах или ситуациях. Таким образом, у него формируются столь важные операции мышления, как обобщения классификация компьютерные игры повышают самооценку дошкольников. Хочу заметить, что достижения детей не остаются незамеченными им самим и окружающими. Дети чувствуют большую уверенность в себе, осваиваются наглядно-действенные операции мышления.

Использование компьютерных игр развивает «когнитивную гибкость» - способность ребенка находить наибольшее количество принципиально различных решений задачи. Развиваются также способности к антиципации. Формирование элементарных математических представлений происходит на основе построения и использования детьми наглядных моделей. В ходе занятия дети учатся построению предметных моделей на взаимно однозначном соответствии заместителей. Такая модель позволяет наглядно представить количественные отношения: замещение предметов происходит путем наложения или приложения заместителей, что способствует пониманию смысла замещения.

Компьютерных программ для детей старшего дошкольного возраста с ролевыми способами решения необоснованно мало. Между тем именно такие программы помогут привлечь внимание детей к внутреннему миру другого, побуждает поставить себя на его место, помочь преодолеть препятствия. «Все

компьютерные программы для дошкольников должны иметь положительную нравственную направленность, в них не должно быть агрессивности, жестокости, насилия» Особый интерес вызывают программы с элементами новизны, сюрпризности, необычности.

В дошкольных учреждениях компьютеры чаще всего должны использоваться на развивающих занятиях. Занятие должно длиться до 20-30 минут в зависимости от возраста детей и состоит из трех последовательных частей: подготовительной, основной и заключительной.

В подготовительной части занятия идет погружение ребенка в сюжет занятия, подготовка к компьютерной игре через беседы, конкурсы; привлекается опыт детей по наблюдению за поведением животных, трудом взрослых; создается определенная предметно-ориентированная игровая среда, аналогичная компьютерной игре, стимулирующая воображение ребенка, побуждающая его к активной деятельности, помогающая понять и осуществить задание на компьютере. Подготовительная часть является необходимым звеном развивающих занятий с использованием компьютера, поскольку, в силу возрастных особенностей мышления детей дошкольного возраста, без предварительной предметно-опосредованной деятельности им затруднительно освоить манипуляции с экранными образами. Включается также пальчиковая гимнастика для подготовки моторики рук к работе.

Основная часть занятия включает в себя овладение способом управления программой для достижения результата и самостоятельную игру ребенка за компьютером. Используется несколько способов «погружения» ребенка в компьютерную программу:

- последовательное объяснение ребенку назначения каждой клавиши с подключением наводящих и контрольных вопросов;
- ориентируясь на приобретенные ребенком навыки работы с компьютером, познакомить с новыми клавишами и их назначением;

- ребенку предлагается роль исследователя, экспериментатора, предоставляется возможность самостоятельно разобраться со способом управления программой;

- ребенку предлагается карточка-схема, где задается алгоритм управления программой. На первых этапах дети знакомятся с символами, проговаривают и отрабатывают способы управления с педагогом, а в дальнейшем самостоятельно «читают» схемы.

В заключительной части подводится итог; делается оценка выполнения и закрепления в памяти ребенка необходимых для условий действий, понятий и смысловых структур и правил действия с компьютером. И чтобы достичь этой цели используются конструирование, рисование, различные малоподвижные игры. Также заключительная часть занятия необходима для снятия зрительного напряжения (проводится гимнастика для глаз), для снятия мышечного напряжения (физкультминутки, массаж детей друг другу, комплекс физических упражнений, расслабление под музыку).

Таким образом, не только новизна работы с компьютером, которая сама по себе способствует повышению интереса к учебе, но и возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, оперативное поощрение правильных решений позитивно сказываются на мотивации ребенка к учебной деятельности, что само по себе немало важно в наше время.

*И.Л. Дмитриевых, Н.В. Огородникова
г. Киров, Россия
Кировская государственная медицинская академия*

**СТРУКТУРА ЯЗЫКОВОЙ И РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОСТАВЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА
МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

**STRUCTURE OF THE LANGUAGE AND SPEECH COMPETENCES
AS CONSTITUENT PARTS OF PROFESSIONALLY ORIENTED
FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF A MEDICAL COLLEGE
STUDENT**

Аннотация: В статье дается описание структуры языковой и речевой компетенций в составе профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студента медицинского вуза.

Abstract: This article describes the structure of language and speech competence of professional-oriented foreign language communicative competence of the students' in the medical University.

Компетентностный подход в системе образования состоит, во-первых, в обеспечении будущего специалиста необходимым для его профессиональной деятельности уровнем знаний, умений и навыков (профессиональные компетенции) и, во-вторых, в формировании определенных компетенций, способствующих становлению и развитию личности специалиста (общекультурные компетенции). Согласно ФГОС ВПО третьего поколения для медицинских специальностей, выпускник медицинского вуза должен обладать определенным набором общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций. Дисциплина «Иностранный язык» вносит вклад в формирование у обучающихся по данной специальности таких компетенций, как: а) владение иностранным языком на уровне бытового общения (ОК-6) и б) готовность и

способность изучать научно-медицинскую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования (ПК-31, ПК-50) [1].

Иностранный язык изучается студентами на 1 курсе и, таким образом, формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции происходит на основе уже сформированной в средней школе иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), в состав которой, как пишет И. Л. Бим, входят языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и учебная компетенции. [2].

Формирование ИКК в условиях ВПО позволяет, во-первых, вести речь о профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции (ПОИКК), понимая ее как *интегративную личностную характеристику специалистов, отражающую «ее способность и готовность использовать знания иностранного языка, умения, навыки для решения профессиональных задач»* [3]. Во-вторых, мы можем определить в качестве цели изучения дисциплины «Иностранный язык» в медицинском вузе, овладение основами профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, необходимыми для профессиональной межкультурной коммуникации, овладение устной и письменной формами общения на данном языке как средствами информационной деятельности и дальнейшего самообразования [4]. В то же время анализ развития понятий языковой (ЯК) и речевой (РК) компетенций, проведенный Т.П. Оглуздиной [5] показал, что можно сделать следующий вывод: ЯК и РК являются частью лингвистической компетенции, а лингвистическая компетенция, в свою очередь, – частью профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, а последняя – частью коммуникативной компетенции выпускника вуза (рис. 1).

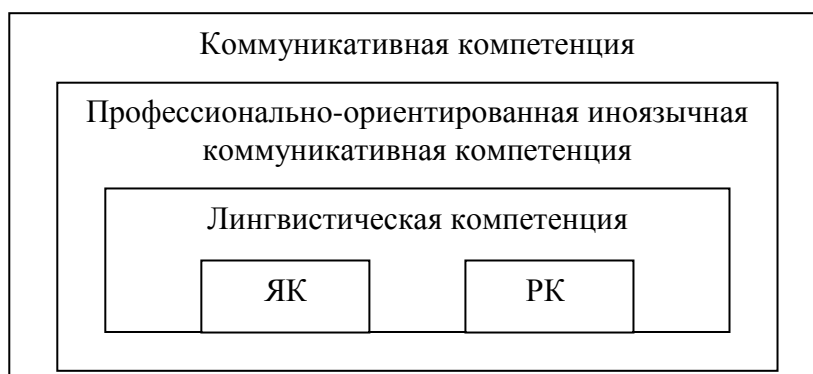


Рис.1. Языковая и речевая компетенции в составе коммуникативной компетенции студента медицинского вуза

В центре нашего внимания будут языковая и речевая компетенции, которые отвечают, соответственно, за содержательный аспект иноязычного общения и предполагают «овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой» [6] и за практическое владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи, а также в процессе коммуникации.

Особенность работы преподавателя иностранного языка при компетентностном подходе заключается в том, что в условиях небольшого количества часов (108 час) необходимо добиться, чтобы студент, будущий специалист, пополнил терминологический словарный запас на иностранном языке, овладел речевыми навыками для работы с профессионально-ориентированными текстами и работе в устных и письменных дискурсах научного стиля. Другими словами, перед преподавателем стоит задача создать условия для оптимального формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции (ПОИКК). Из этого следует, что при четком понимании компонентного состава ЯК и РК мы можем выявить такие условия.

Чтобы ответить на вопрос, что же такое ЯК и РК, мы воспользовались понятием образовательной компетенции, предложенным А. В. Хуторским. Необходимость этого можно объяснить тем, что объектом нашего исследования является процесс формирования ЯК и РК в ходе обучения иностранному языку студентов медицинского вуза. Данный предмет, как мы указали выше, включен в учебный план этого образовательного учреждения и вносит вклад в достижение его целей. В связи с этим, мы будем рассматривать ЯК и РК как образовательные компетенции студента-медика, изучающего иностранный язык.

При конструировании образовательных компетенций, по мнению А. В. Хуторского, мы должны принимать во внимание структуру, которая включает следующие составляющие: 1) название компетенции; 2) тип компетенции в их общей иерархии (ключевая, общепредметная, предметная; 3) круг реальных объектов действительности, по отношению к которым вводится компетенция, отраженный в знаниях, умениях и навыках; 4) социально-практическая обусловленность и значимость компетенции; 5) смысловые ориентации ученика по отношению к данным объектам, личностная значимость компетенции [7].

Воспользуемся предложенной структурой, чтобы дать характеристику ЯК и РК как составляющим ПОИКК студентов медицинского вуза. ЯК и РК являются образовательными *предметными компетенциями* и формируются в рамках базовой дисциплины *«Иностранный язык»*. Данные компетенции вводятся по отношению к таким *объектам реальной действительности*, каковыми для данной дисциплины являются языковые и речевые единицы, а также навыки их понимания и употребления в элементарных устных и письменных произведениях. ЯК и РК *обусловлены социальной* ролью врача, ценностными ориентациями этой профессии и значимы в таких сферах его *деятельности*, как научно-исследовательская, профилактическая, диагностическая, лечебная и др. для изучения научно-медицинской информации и зарубежного опыта работы.

Таким образом, языковая и речевая компетенции студента медицинского вуза представляют собой способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении минимальных высказываний на иностранном языке, основанных на усвоенных языковых знаниях и речевых навыках, которые, как составляющие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, необходимы для овладения деятельностью врача и обусловлены ее ценностными ориентациями.

Изучив особенности ЯК и РК в условиях медицинского вуза, мы получили общую для них структуру, которая включает два взаимосвязанных компонента: социальный и предметно-процессуальный.

Социальный компонент представляет собой ту социальную среду, где данные компетенции как составляющие ПОИКК должны функционировать. Успех приобретения такой готовности в учебном процессе по иностранному языку в значительной степени будет зависеть от того, происходит ли формирование ЯК и РК в рамках сфер, тем и ситуаций общения, максимально приближенных к условиям будущей профессиональной деятельности студентов. Для этого мы ограничили восемь сфер общения, предложенных В. Л. Скалкиным для средней школы до четырех: бытовая, профессионально-учебная, профессионально-трудовая, научно-учебная.

Предметно-процессуальный компонент содержит, во-первых, языковые и прагматические знания, правила образования и употребления, а во-вторых, лексические, грамматические, фонетические и речевые навыки.

Необходимо отметить, что формирование ПОИКК происходит в совокупности и взаимосвязи всех видов речевой деятельности. При этом, в медицинском вузе профилирующими являются чтение и говорение в объеме, необходимом для успешной коммуникации специалиста. Этот выбор обусловлен непосредственно целью, которую ставит изучение дисциплины «Иностранный язык» в медицинском вузе [8].

Таким образом, мы определили, что успешное формирование ЯК и РК возможно при следующих условиях: 1) четкое ограничение сфер общения

(социальный компонент); 2) выявление языковых и речевых единиц, правил образования и употребления, а во-вторых, лексических, грамматических, фонетических и речевых навыков (предметно-процессуальный компонент)

В заключение отметим, что языковая и речевая компетенции создадут основу, которая позволит специалисту адекватно регулировать и варьировать свое речевое поведение в профессиональной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки специалиста URL: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7199/>. С. 9

2. Бим, И. Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // ИЯШ . – 2005 . - № 8.

3. Бельтюкова, Н. П. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у экономистов-бакалавров // Язык и культура. 2012. - №2. – С.102-109.

4. Рабочая программа учебной дисциплины «Иностранный язык (английский)» специальности «Стоматология»– Кировская ГМА. Киров, 2011.

5. Оглуздина, Т. П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. Вып. 2 (104). – С. 91-94.

6. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. – М.: Астрель, 2008. – 272 с.

7. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос» – 2005. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212/htm>

8. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки специалиста [Электронный ресурс]: URL: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7199/>.

М.А. Дьячкова
г. Екатеринбург, Россия
Уральский государственный педагогический университет

ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

TRADITIONAL VALUES AS A BASIS MORAL EDUCATION

Аннотация: В статье обоснована актуальность воспитания в современной системе образования на основе традиционных для России ценностей. Поддержка школы как института, являющегося носителем традиционных ценностей, есть действенный способ укрепления духовно-нравственной основы российского общества.

Abstract: In this article the relevance of upbringing in the modern education system is based on traditional values. Supporting the school as an institution is the bearer of traditional values, there is an effective way of strengthen of the moral and spiritual foundations of Russian society.

Глобальные трансформации, переживаемые Россией в конце XX и начале XXI вв., привели к кризисным явлениям в социально-экономической и духовной жизни общества. Особенно 90-е гг. XX века для России – это период не только важных позитивных перемен, но и явлений с отрицательным вектором направленности, оказавшим негативное влияние на нравственность, гражданское самосознание, на отношение человека к человеку, обществу, государству, закону.

В послании Президента России В.В. Путина Федеральному собранию Российской Федерации (2012 г.) сказано, что «сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп: милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи – дефицит того, что всегда, во все времена исторические делало нас крепче, сильнее, чем мы всегда

гордились» [1]. Поддержка школы как института, являющегося носителем традиционных ценностей, исторически доказавшего способность передавать ценности из поколения в поколение, есть, считает Президент, действенный способ укрепления духовно-нравственной основы российского общества. Именно школа должна направлять все усилия на воспитание личности, ответственной за общезначимые ценности, способной самоопределяться в культурном пространстве ценностей, ориентированной на высшие ценности бытия, закладывать основы социальной ответственности, сохранять, развивать и транслировать духовное наследие.

Кризис, поразивший важнейшие сферы духовной жизни России – науку, религию, культуру неблагоприятно отразился на состоянии и развитии системы воспитания и образования. Многие исследователи сходятся во мнении, что причины духовно-нравственного кризиса лежат в утрате людьми понимания смысла своего существования, духовно-нравственных ориентиров в жизни, в недооценке обществом и государством значения науки, образования, культуры в становлении личности, стремительном росте коммерциализации отдельных направлений духовной жизни и др.

В современном российском обществе духовно-нравственный кризис проявился в ухудшении духовного здоровья, смене идеологических ориентиров и традиционных основ воспитания, появлении духовного вакуума, переоценке и переосмыслении ценностей, деструктивности складывающихся ценностных установок, кризисе личности и семьи, противоречивом вхождении России в контекст мировой культуры.

При этом следует отметить, что кризис – это не только показатель наличия серьезных проблем в духовно-нравственной сфере общества, но одновременно и появление новых возможностей, новых путей оздоровления общества. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» отмечено, что «современный период в российской истории и образовании – время смены ценностных ориентиров», период, когда разрушаются ценности старшего поколения и происходит трансформация

приоритетов подрастающего поколения [4].

В статье 2 Закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) закреплено, что важнейшую роль в духовно-нравственном развитии личности играет воспитание, которое трактуется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [2].

Отечественный педагог К. Д. Ушинский подчеркивал, что воспитание нравственности составляет главную задачу воспитания, причем более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями. Именно в процессе воспитания создаются реальные представления о подлинных и мнимых ценностях жизни, формируется способность к самостоятельному выбору духовно-нравственных ценностей.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что стержнем духовно-нравственного развития являются ценностные ориентации личности. Н. А. Бердяев, разрабатывая проблему нравственных ценностей, пришел к выводу, что человек представляет абсолютную ценность и всякое его творчество значимо, а значит и ценно [3].

А. Маслоу, исследуя проблему ценностей и ценностных ориентаций, пришел к следующим выводам:

- на основе предпочтений отдельных людей нельзя судить о ценностях не только общества, но и отдельных социумов;
- характер ценностей зависит от потребностей людей и конкретного социума;
- иерархия ценностей зависит от иерархии потребностей личности и социума;
- самоактуализация как самоценность личности, как средство саморазвития личности [8].

В. А. Ядов выделяет две группы ценностей: терминальные ценности –

друзья, любовь, здоровье, мир, мудрость, общественное признание, личностная позиция, познание, работа, свобода, самостоятельность, семья, инструментальные - воля, аккуратность, воспитанность, жизнедеятельность, исполнительность, непримиримость, образованность, терпимость, чуткость [9].

С. И. Маслов к нравственным ценностям относит такие ценности, как добро, справедливость, свобода, милосердие, мир, честность, верность, долг, благодарность [7]. Например, такие ценности, как любить Родину, чтить отца и мать, могилы и памятники предков, не нуждаются в доказательствах, в их рациональном обосновании, они имеют чувственную основу. И.М. Дуранов к духовным ценностям относит и идеал личности, как гражданина и патриота, выступающего как образец, цель и результат воспитания [6].

При анализе содержательной стороны духовно-нравственных ценностей необходимо определить такие сложные понятия, как «духовность» и «нравственность». В. Д. Диденко, определяя духовное, называет ряд его особенностей: непреходящий характер; направленность на идеальное, не состоявшееся и непонятое в рамках реального бытия; «прорыв» духа за пределы рациональности; открытость к инновациям и многообразию; сопротивляемость духа [3]. Духовность (в основе слово дух) – это состояние человеческого самосознания, которое находит свое выражение в мыслях, словах и действиях, определяет степень овладения людьми различными видами духовной культуры: философией, искусством, религией и т. д. Духовность – это и мировоззренческий подход, определяющий первичность духовного по отношению к материальному. Именно этот базовый принцип должен быть положен в основу выстраивания межличностных и межчеловеческих отношений.

Нравственность, по нашему мнению, то, что реально существует, духовно-практический способ овладения миром. Нравственность отражает общечеловеческие ценности как вечные требования к простейшим формам взаимоотношений между людьми, правила человеческого существования, совокупность ценностей и норм, регулятор поведения. Нравственность

способствует универсализации человеческого бытия, его гармонизации и гуманизации. Единство духовного и нравственного начала делает личность целостной, адаптированной к социальным изменениям, деятельность человека приобретает общественно ценный характер.

Структурно-содержательный анализ системы духовно-нравственных ценностей обнаруживает их комплексный характер и гуманистическую природу. Под системой духовно-нравственных ценностей человека мы понимаем такие ценности, которые служат ориентиром социальной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей. Духовно-нравственные ценности – это установки и ориентиры, выступающие в качестве идеала, эталона должного, которые определяют отношение человека к объектам действительности и регулируют его поведение и деятельность.

Традиционные духовно-нравственные ценности – это ценности устойчивые, переходящие из одного поколения к другому, унаследованные от предшествующих поколений, имеющие вневременной характер и мироохранительные по своему существу. В период становления российской государственности духовно-нравственные ценности были сформированы на православной основе, так как в тот исторический период понятия «русский» и «православный» были тождественны. Ценностные ориентации, основанные на библейских заповедях («не убий», «не пожелай чужого» и др.), легли в основу русского миропонимания, но при этом они не противоречили представлениям и традициям других народов, проживающих на территории Российского государства. Следует отметить, что традиционные общечеловеческие ценности: почитай (уважай) отца твоего и мать твою; не убивай; не прелюбодействуй; не кради; не произноси ложного свидетельства; не делай другому то, чего не желаешь себе и др., имеют характер общенациональных, общечеловеческих ценностей. Всеобщая Декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г.) провозгласила ценности, которые соответствуют традиционным общечеловеческим ценностям (например, жизнь, свобода, личная неприкосновенность, семья, здоровье, благосостояние каждого

человека и его семьи, материнство, младенчество и др.).

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» определены базовые национальные ценности, ценности, «хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях»: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество. Базовые национальные ценности духовно-нравственного порядка как ценности должны быть положены в основу целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников, ведущая роль в котором отводится социальным субъектам, всем участникам воспитания.

Понимая, что приоритетной задачей российского образования на современном этапе является укоренение в сознании нового поколения таких понятий, как родина, семья, народ и его история, добро и справедливость, ученые-педагоги должны обеспечить образовательные учреждения содержательной и процессуальной сторонами приобщения подрастающих поколений к духовно-нравственным ценностям.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию (2012). Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/transcripts/17118>.

2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.

3. Бердяев, Н. А. Самопознание. – М.: Мысль, 1991. – 318 с.

4. Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., Тишков, В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Учебное

издание. Серия «Стандарты второго поколения». – М.: Изд-во «Просвещение», 2009. – 24 с.

5. Диденко, В. Д. Духовная культура: Философия. – М., 1989. – 137 с.

6. Дуранов, И. М. Социокультурные основы гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи: теория и практика. – Магнитогорск, 2003. – 154 с.

7. Маслов, С. И. Нравственные ценности в учебном процессе начальной школы // Проблемы становления и развития ценностных ориентаций учителя на рубеже 21 века : тез. докл. международной научно- практической конференции. – Тула, 1997. – С. 149-151.

8. Маслоу, А. Психология бытия. – М.: Ваклер, 1997. – 304 с.

9. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Аксиологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – 218 с.

Л.А. Забродина, С.А. Арнольд

г. Самара, Россия

*Поволжская государственная социально-гуманитарная
Академия*

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

ACTIVE LEARNING METHODS

Аннотация: В данной статье приведен теоретический обзор методов активного социально-психологического обучения, их видов и значения в процессе обучения.

Abstract: This article provides with a theoretical overview of methods of active social and psychological training, their types and importance in the learning process.

Процесс обучения присущ любой человеческой общности, а, следовательно, никогда не теряет своей актуальности. Особого внимания заслуживают активные методы обучения (АМО).

История возникновения АМО начинается на рубеже XIX-XX веков, когда исследователи впервые заговорили о социальных явлениях. В развитие активного социально-психологического обучения внесли вклад такие зарубежные ученые, как Н. Трипплетт, А. Майер, В.М. Бехтерев, В. Мёде. Особое значение в истории развития АМО занимает отечественная педагогика и такие ее представители как Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский [1].

Под «активными методами обучения» М.Ю. Олешков и В.М. Уваров понимают такие методы обучения, которые побуждают обучаемых к активной мыслительной и практической деятельности [7].

Благодаря данным методам обучающиеся не просто воспринимают и воспроизводят материал, полученный от учителя, как принято в традиционных методах обучения, а проявляют активную деятельность по наработке и преобразованию информации [3].

Необходимо подчеркнуть преимущества активных методов обучения перед традиционными. Известно, что движущей силой учения является желание ученика удовлетворить свои познавательные потребности. Активные методы обучения как раз позволяют сформировать данную потребность и пробудить интерес к добыванию знаний. Исходя из теории деятельности А.Н. Леонтьева, усвоение материала есть деятельность, а значит, передача социокультурного опыта подразумевает организацию активности обучаемого. Как раз на это и нацелены активные методы обучения. Следовательно, обучающиеся более эффективно усваивают материал при использовании в процессе обучения АМО [4,5].

Также, помимо более эффективного усвоения материала с помощью АМО решаются и исключительно психологические задачи: формирование и развитие

познавательных интересов и способностей, творческого критического мышления, навык самостоятельно добывать информацию.

Виды АМО многообразны. Ю.Н. Емельянов условно разделяет АМО на 3 блока: дискуссионные методы, игровые методы и сенситивный тренинг. Однако активным методом является любой способ целенаправленной активизации коммуникативных процессов в группе.

Феномен дискуссии привлек к себе внимание в работах Ж.Пиаже в 30-х годах 20 века. Дальнейшей разработкой данной проблемы также занимался К. Левин [1].

Дискуссия предполагает собой целенаправленную организацию полемики в группе по определенным правилам. Одним из важных правил дискуссии является аргументированность [3].

Дискуссионные методы способствуют осознанию своей точки зрения, развитию умения слушать, взаимодействовать с другими людьми, анализировать информацию, и особенно обосновывать свою позицию.

Под игрой в широком смысле понимается один из видов активности человека. Исследованием игры занимались К. Гроос, К. Бюлер, Д.Б. Эльконин [8].

Ю.Н. Емельянов подразделяет игры, как метод активного социально-психологического обучения, на операционные и ролевые [1]. Н.Т. Оганесян предлагает другую классификацию, которая включает три вида игр: деловая, имитационная и ролевая.

Однако все игры являются моделированием определенной ситуации. Различие заключается в смещении акцента с одной сферы человеческих взаимоотношений в другую.

Основой деловой игры может быть только модель социально-экономической системы в целом. Основа имитационной игры – модель хозяйственных, правовых, социально-психологических принципов, при этом отсутствие моделей управляющей системы и объекта управления. Ролевая игра моделирует управляющую систему, которая включена в конкретную

социально-экономическую систему, при этом особое внимание уделяется развитию умения руководить [6].

В операционных играх главным является аспект инструментального обучения, а в ролевых играх внимание уделяется, прежде всего, коммуникативным навыкам.

Игры направлены на формирование профессиональной коммуникативной компетенции участников, развития деловых качеств, социально-психологическую приспособленность.

Сенситивный тренинг сформировался к концу 50-х годов XX века [1]. Родоначальниками тренинга можно считать К.Левина, Л. Брэдфорда, Р. Липпитта. Также вклад в развитие тренинговых групп внес К. Роджерс [2].

Под сенситивным тренингом Ю.Н. Емельянов понимает тренировку межличностной чувствительности. Данный метод отличается отсутствием структурированности действий участников и полной свободой действий последних. Именно это и выступает основным механизмом развития групповой коммуникации. Также Т-группы отличаются от других методов активного социально-психологического обучения отсутствием конкретной цели. Сенситивный тренинг, в первую очередь, способствует развитию коммуникативных навыков, а также повышению самопонимания [1].

Анализ литературы показывает, что при использовании АМО в процесс обучения происходит не только лучшее усвоение материала, но и развитие личностных качеств, в первую очередь, коммуникативных. Также происходит формирование умений находить информацию, критически ее перерабатывать и принимать конструктивные обоснованные решения. Таким образом, применение активных методов крайне важно и необходимо в процессе обучения различных групп людей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 166 с.

2. Кондрашенко, В. Т., Донской, Д. И. Общая психотерапия. Учебное пособие, 2-е издание, Минск, 1997 г. – 464 с.
3. Корнеева, Е. Н. Активные методы социально-психологического обучения. Учебное пособие. – Ярославль: ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2009. – 120 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Леонтьев, А. Н. Биологическое и социальное в психике человека / Проблемы развития психики. 4-е издание. – М., 1981. – С.193-218.
6. Оганесян, Н. Т. Методы активного социально-психологического обучения. – М., «Ось-89», 2002 г. – 176 с.
7. Олешков, М. Ю., Уваров, В. М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. – М.: Спутник+», 2006. – 191 с.
8. Психологический словарь / ред.: В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – 2-е изд., перераб. и доп. - М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 479 с.

*А.Н. Калиниченко, Л.Н.Новикова, Л.Л.Шубин
г.Ижевск, Россия
Ижевская государственная медицинская академия*

**ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ
СИСТЕМЫ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ
УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
AN EXPERIENCE OF USING INFORMATION ANALYTICAL
SYSTEM OF MARK-RATING CONTROL AND ASSESSMENT OF
STUDENTS' EDUCATIONAL ACHIEVEMENT**

Аннотация: В современной модели образования важная роль отводится системе оценки качества подготовки специалистов. В Ижевской

государственной медицинской академии разработана информационно-аналитическая программа «Рейтинговая оценка учебной успешности обучающихся». Её дидактическая эффективность доказана экспериментально.

Abstract: In a modern model of education an important role is for the quality evaluation system of training. The information analytical program «Rating assessment of students' educational achievement» is worked out in Izhevsk State Medical Academy. Its didactic effectiveness is proved experimentally.

Использование в медицинском образовании информационных технологий является важным фактором его инновационного развития.

За период с 2003 по 2012 г. с целью объективизации контроля и оценки знаний студентов, усиления их образовательной и профессиональной мотивации в ГБОУ ВПО «Ижевская государственная медицинская академия» разработана, апробирована и внедрена в практику обучения система балльно-рейтингового контроля и оценки учебной успешности студентов при их формировании как будущих специалистов в ходе учебно-воспитательного процесса.

Материалы по данной технологии апробированы более чем на 30 разноуровневых конференциях Российской Федерации, на конференции Международной Ассоциации Работников Образовательных Медицинских Учреждений в г. Лос-Анджелес (США) в 2005 г., на конференции Европейской Ассоциации Медицинского Образования в г. Генуя (Италия) в 2006 г., на Международном форуме «Информационные технологии и общество-2008» в г. Кемер (Турция) в 2008 г., а также на международных научно-практических конференциях «Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и на транспорте», г. Одесса (Украина) в 2007 – 2011 гг.

Информационное сопровождение балльно-рейтинговой системы осуществляется информационно-аналитической программой «Рейтинговая оценка учебной успешности студентов» (*OPTIMA* – «Успешность») – свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ

№2009610933 от 11 февраля 2009 г. Программа создана группой разработчиков ГБОУ ВПО ИГМА совместно с РМИАЦ МЗ УР. Она автоматизирует процессы накопления, хранения и обработки учебной информации, формирует и выдает на печать документы, позволяющие проводить оперативный и глубокий анализ учебной успешности студентов, групп, курсов, факультетов, учреждения в целом, однопрофильных учреждений.

Программа отвечает квалификационным требованиям обязательного использования в учебно-воспитательном процессе интерактивных форм обучения, позволяет использовать в учебном процессе Интернет-ресурсы, прошла опытную и сдана в промышленную эксплуатацию, внедрена в учебный процесс ГБОУ ВПО ИГМА и других учебных заведений.

Её функциональные возможности:

- формирование учебных групп в вузе;
- составление структурно-логической схемы прохождения тем учебной дисциплины;
- составление журналов учета успеваемости студентов;
- ведение электронных журналов;
- подготовка и использование в электронном виде методических документов при изучении любой темы с выходом со страницы электронного журнала в сеть Интернет;
- оценка учебной успешности студента, группы, групп кафедры, факультета, вуза;
- архивирование данных с других компьютеров;
- перевод студентов на следующий курс;
- расчет учебной нагрузки преподавателей;
- педагогический мониторинг на всех этапах обучения;
- формирование и вывод на печать зачетно–экзаменационных ведомостей;
- проектирование технологической карты подготовки специалиста на основе учебно–методических карт;

– информационное обеспечение процессов (в частности, самостоятельной работы студентов) в системе «обучающие – обучаемые»;

– предоставление студентам доступа по локальной сети к учебно-методическим материалам (в электронном виде) по изучаемым дисциплинам;

– дистанционный контроль успешности студентов.

Рейтинговый контроль и оценка учебной успешности обучающихся осуществляются с помощью вариативной шкалы с точностью до 0,01 балла с переводом (при необходимости) в традиционную 5-балльную шкалу.

Программа позволяет практически полностью автоматизировать учебный процесс с максимальным сбережением ресурсов (в частности, методической документации на бумажных носителях, время обработки информации и т.д.). В сентябре-октябре 2008 г. программа экспонировалась в Москве (ВВЦ) на 10-м Всероссийском форуме «Образовательная среда – 2008».

По итогам зимней экзаменационной сессии 2012/13 учебного года в ИГМА учебные группы, занимавшиеся по данной системе с использованием информационно-аналитической программы, показали следующие результаты:

– успеваемость – 100%;

– показатель качества – 91%;

– средний балл – 4,5.

Эти результаты значительно выше результатов при традиционных формах обучения.

Система предназначена для использования руководителями, преподавателями и студентами высших и средних специальных учебных заведений, а также в практике обучения учащихся средних школ.

*Е.М. Козволина
г.Киров, Россия
Кировская государственная медицинская академия*

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАСТЕРСКИЕ»
НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ
И ПЕДАГОГИКА» В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

**APPLICATION OF TECHNOLOGY OF «PEDAGOGICAL
WORKSHOPS ON PRACTICAL STUDIES ON DISCIPLINE
«PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY» IN MEDICAL SCHOOL**

Аннотация: В данной статье рассмотрены особенности применения технологии педагогические мастерские на занятиях по психологии у студентов лечебных специальностей.

Abstract: This article describes the special features of the technology of pedagogical workshops in the classroom for students' psychology of medical specialties.

Переход к компетентностно-ориентированному образованию, реализация образовательных программ на основе ФГОС придает новое значение образовательным технологиям. Именно педагогические технологии с помощью специально организованного взаимодействия создают условия для овладения компетенциями на деятельностной основе. Только действия и их рефлексия, осознание и решение проблем, получение результатов заставляют размышлять и формируют запрос на соответствующие знания [1].

Одной из образовательных технологий, применяемых автором на практических занятиях по дисциплине «Психология и педагогика» у студентов лечебных специальностей 1-2 курса Кировской ГМА является технология «Педагогические мастерские». Технология педагогические мастерские относится к группе личностно-ориентированных технологий обучения и предполагает творческую деятельность студентов, направленную на

построение «своих» знаний, обогащение опыта, выбор ценностей, создание собственного смысла. Педагогические мастерские позволяют решить дополнительные задачи: расширение и уточнение представлений о самом себе; формирование первичных навыков психологически обоснованного общения; развитие саморегуляции; стимулирование личностного роста.

Именно поэтому вводное занятие «Психология в профессиональной деятельности врача» организуется в рамках данной технологии.

Преподаватель предлагает выстроить свое индивидуальное знание о психологии путем выполнения последовательности заданий [2].

Шаг 1. Рождение вопросов. Студенты высказывают реплику, эмоцию, отношение, фразу...о психологии;

Шаг 2. Знакомство, заполнение анкеты. Студентам предлагается ответить на следующие вопросы анкеты:

1. Что означает слово «психология»?
2. Какова роль психологических знаний в жизни человека?
3. По каким свойствам люди отличаются друг от друга?
4. Каким образом полученные психологические знания помогут выпускнику медицинского ВУЗа?
5. Ваши ожидания от курса «Психология и педагогика»:
 - Чтобы хотелось узнать?
 - Чем бы хотелось поделиться?
 - Какие формы занятий вам были бы интересны?

Ответы анкеты в дальнейшем обобщаются преподавателем и предъявляются студентам на последующих занятиях.

Шаг 3. Создание творческих групп (4-5 чел.), в которых студенты работают в течение занятия – создание малого круга общения.

Предлагаются следующие задания:

1. Подберите ассоциации к слову «психология»;
2. Разбор слова по буквам, предлагаются ключевые термины науки психологии: психика, личность, деятельность, общение, восприятие и др.

Необходимо расшифровать слово, подобрав к каждой букве характеристику, интерпретацию. Например,

В - время

О - ощущение

С - свойство

П - пространство

Р - развитие

И - иллюзия

Я - явление

Т - творчество

И - интуиция

Е – единство

Затем группы анализируют характеристики основных терминов, определяют наиболее полную и точную интерпретацию.

Шаг 4. Поиск определения. Продолжите глаголом-действием поиск определения:

Психология – это наука...

Психология – это искусство...

Психология – это душевный уклад...

Психология – это поиск...

Психология – это сопереживание...

Запишите свое определение понятия «психология», обсудите в группе, создайте «афишу» понятия «психология» в группе на листе формата А-4.

Презентация «афиш» группами.

Студенты приходят к мысли, что, создавая импровизированные определения, увидели такое качество «психологии», как *многогранность психологии*.

Шаг 5. Время творческого осмысления «Современный врач должен уметь...». Студентам предлагается назвать основные умения, необходимые современному врачу. Ответы обсуждаются в участниками группы, затем

группы по очереди называют эти умения, следующая группа не должна повторяться (развитие умения слушать).

Пример «умений врача», названных студентами: лечить; принимать решения; быть менеджером; осуществлять коммуникацию; управлять эмоциональными состояниями др.

Шаг 6. Групповое обсуждение: «Самое человеческое в человеке...»

Каждый высказывает свою мысль словом. Задача преподавателя - подвести студентов к осознанию ценности другого человека, что особенно важно в деятельности врача.

Шаг 7. Осознание значения психологических знаний для будущего врача.

Предлагается обсудить этот вопрос в группе, и, презентовать остальным. Каким образом полученные знания пригодятся вам в работе врача; в деятельности руководителя; в общении с окружающими и т. д.

На этом этапе задача преподавателя заключается в том, чтобы показать значимость психологических знаний. Знания основ психологии тесно связано со знанием себя как личности, своих возможностей, достоинств, недостатков, т. к. только в этом случае человек может самостоятельно сформулировать цели собственного развития, п.э. основная цель – формирование у студента-медика представлений о человеке как о высшей ценности. Важным условием деятельности врача является установление доверительных отношений с пациентом, его родственниками, при этом огромную роль играет личность врача, его внутренний потенциал, коммуникативная компетентность, врачебное профессиональное мышление.

Шаг 8. Минута творчества: «Психология в моей жизни...», «Образ врача».

Каждый пишет свой синквейн (пятистишие) – определение психологии (два признака, три функции глагола, оценка-отношение и синоним-образ).

Варианты:

Психология

Разная, индивидуальная

Помогает, учит жизни, раскрепощает

Чтоб развиваться, нужно изучать

Человек

Врач

Умный, компетентный

Лечит, общается, устает

«Лечить нужно не болезнь, а больного» (Гиппократ)

Белый халат

Шаг 9. Рефлексия:

1. Что важного Вы открыли на занятии?
2. Что в работе группы было самым сложным и самым интересным?
3. Какую строчку, слово, мысль Вы уносите с собой?

Технология педагогических мастерских позволяет за короткое время создать благоприятный психологический климат, взаимную заинтересованность в работе друг друга, возможность студентам реализовать себя, выстроить свое представление о психологии, о человеке, как о высшей ценности, что является дальнейшей основой ценностного отношения к личности пациентов, их родственников, коллег, в целом к личности любого другого человека.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Шамаева, О. Ю. Образовательные технологии в основных образовательных программах уровневой системы подготовки [Электронный ресурс] Гуманитарные чтения РГГУ. 2008 URL: <http://www.gumchtenia.rggu.ru/article.html?id=66212> (дата обращения: 07.01.2013).

2. Галицких, Е. О. Мастерские жизнетворчества как опыт воспитания способности человека к эмпатии // Психология эмпатии: современные подходы к проблеме и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции 1-2 ноября 2007 года. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – С 189-197.

*Е. В. Кузнецова
г. Киров, Россия
Кировская государственная медицинская академия*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ
МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ
USING INTERACTIVE AND INNOVATION METHODS
OF TEACHING IN HIGH SCHOOL**

Аннотация: В данной статье представлены интерактивные и инновационные методы обучения в вузе, которые обеспечивают оптимизацию процесса обучения, повышают его качество и способствуют интеграции теории и практики. Внедрение интерактивных методов обучения является одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе и обязательным условием эффективной реализации компетентностного подхода.

Abstract: This article presents an interactive and innovative teaching methods in high school that optimize the learning process, increase its quality and facilitate the integration of theory and practice. Introduction of interactive teaching methods is one of the most important ways to improve the preparation of students in the modern university, and a prerequisite of effective implementation of the competency approach.

Модернизация высшего профессионального образования в Российской Федерации характеризуется переориентацией его на инновационную личностно-развивающую парадигму и компетентностный подход как приоритетный, что отражено в ФГОС ВПО 3-го поколения.

В соответствии с ФГОС ВПО 3-го поколения «реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое внедрение в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий», потому что в современных условиях развивающего обучения встает необходимость обеспечить максимальную активность самого студента в процессе формирования его ключевых компетенций. Удельный вес таких занятий в учебном процессе должен составлять 20-30% аудиторных занятий, в зависимости от направления подготовки.

Сегодня многие методические инновации связаны с использованием инновационных интерактивных методов обучения. Внедрение интерактивных методов обучения является одним из важнейших средств совершенствования профессиональной подготовки студентов в современном ВУЗе. Преподавателю теперь недостаточно быть просто компетентным в области своей дисциплины, давая теоретические знания в аудитории, но и необходимо несколько иначе подходить к современному учебному процессу.

Для начала уточним смысл данного понятия. Слово «интерактивный» английского происхождения, от слова «interact»: «Inter» - это «взаимный», «act» - действовать. «Интерактивный» указывает на способность взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или с кем-либо (с человеком). Интерактивное обучение означает диалоговое обучение, в процессе данного обучения осуществляется взаимодействие преподавателя и студента.

Рассмотрим основные характеристики интерактивного обучения. Интерактивное обучение – это особая форма организации познавательной деятельности, которая включает конкретные и прогнозируемые цели. Одна из важных целей состоит в создании комфортных и благоприятных условий

обучения, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, а это позволяет замотивировать каждого студента и сделать позитивным и плодотворным сам процесс обучения.

Сущность интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс организован соответственно таким образом, что практически все студенты учебной группы оказываются вовлеченными в процесс познания, обучающиеся имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Осуществляемая деятельность студентов в процессе освоения учебного материала означает, что каждый из обучающихся вносит свой индивидуальный вклад, происходит обмен знаниями, идеями и способами деятельности. При этом, выражается это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, а это в свою очередь позволяет не только получить новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие способы совместной деятельности и сотрудничества.

Интерактивные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность, они дают не только обучающий эффект, но и воспитательный, когда преподаватель начинает влиять на обсуждение не только высказыванием научно аргументированной точки зрения, но и выражением своего личностного отношения к проблеме, своей мировоззренческой и нравственной позиции.

Преподаватель в своей профессиональной деятельности использует группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием. Интерактивные формы и методы можно применять на всех этапах занятий.

В современной педагогической литературе описано достаточное количество интерактивных методов, среди которых можно выделить следующие:

- продуктивная работа в парах и малых группах;
- обучающие игры, среди которых деловые, ролевые и имитационные;
- использование общественных ресурсов, например посещение экскурсии;
- разработка социальных проектов, игровое проектирование;

- интерактивная лекция, использование наглядных пособий, видеоматериалов, использование вопросов, Сократический диалог;
- изучение и закрепление нового материала посредством обучающих игр («студент в роли преподавателя», «каждый учит каждого»);
- обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем «займи позицию (шкала мнений)», проективные техники, дебаты, круглый стол;
- разрешение проблем, case-study - анализ определенных профессиональных ситуаций («дерево решений», «мозговой штурм», «брейнсторм», «анализ казусов»);
- тренинги креативности, личностного роста, психологические и другие внеаудиторные занятия (издание газет, конференции).

Интерактивное обучение характеризуется: субъектной позицией обучающегося, опыт которого служит основным источником учебного познания; активностью преподавателя, которая уступает место активности студента; задачей педагога является создание условий для проявления инициативы обучающихся.

Все технологии интерактивного обучения делятся на *неимитационные и имитационные*. В основу такой классификации положен признак воссоздания контекста профессиональной деятельности. *Неимитационные технологии* (проблемная лекция, семинар-диспут, учебная дискуссия, «мозговой штурм», кооперативное обучение, работа в парах и малых группах, метод круглого стола и т.п.) не предполагают построение моделей изучаемого явления или деятельности. В основе *имитационных технологий* (неигровых: анализ конкретных профессиональных ситуаций; игровых: учебная деловая игра, дидактическая игра, имитационный тренинг, игровое проектирование и т.п.) лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование, то есть воспроизведение в условиях обучения процессов, происходящих в реальной системе.

Интерактивные методы обучения помогут решить следующие проблемы:

- формирование у студенческой аудитории интереса к дисциплине;

- оптимальное усвоение учебного материала;
- развитие интеллектуальной самостоятельности, поскольку студентам необходимо индивидуально искать пути и варианты решения проблемы;
- обучение работе в команде, терпимости к чужой точке зрения;
- обучение уважению права каждого на собственное мнение, его достоинства;
- формирование у студентов профессиональных и жизненных навыков, личных мнений, отношений.

Таким образом, внедрение интерактивных методов обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном ВУЗе и обязательное условие эффективной реализации компетентностного подхода.

В.А. Лебедева
г. Екатеринбург, Россия
Российский государственный профессионально-педагогический
университет

ИНИЦИИРУЮЩАЯ РОЛЬ ПЕДАГОГА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С УЧАЩИМИСЯ: ЭКОЛОГИЧНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ TEACHER CATALYTIC ROLE IN INTERACTING WITH STUDENTS: ENVIRONMENT INTERACTION

Аннотация: Педагог как носитель субъектности, взаимодействуя с группами учащихся, способен инициировать у них необходимые характеристики и стратегии поведения, которые осмысливаются и учитываются ими как субъектные.

Abstract: Teacher as a carrier of subjectivity, interacting with students, is able to initiate the necessary characteristics and behavioral strategies that are conceptualized and recorded by them as subjective.

Современное образование активно реформируется, чем обеспокоены и родители учащихся как потребители образовательных услуг, и сами педагоги, которые являются носителями знаний, культуры и необходимых характеристик для будущих поколений. Личности педагога уделяется особое внимание, так как там, где его место занимают недостаточно профессионально подготовленные люди, в первую очередь страдают учащиеся, будущие субъекты своей жизни и профессиональной деятельности. И подобная ситуация требует от общества создания таких условий, чтобы среди педагогов оказывались люди, наиболее подготовленные интеллектуально и морально к работе с учащимися.

В работе мы рассматриваем активно реализуемые направления модернизации образовательной системы России, включающие в себя и использование инновационных технологий в деятельности педагога, и формирование безопасной среды взаимодействия педагога и учащихся, и поиск новых механизмов создания помогающего, субъект-субъектного обучения, и инициирование педагогом субъектности у учащихся. Все это призвано повысить качество российского образования. С этим связаны повышенный научный интерес к субъектному подходу в изучении психолого-педагогических аспектов образовательного пространства (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.) и цель нашего исследования как изучение инициирующей роли педагога общеобразовательной школы во взаимодействии с учащимися.

Изучая особенности личности педагога и его деятельности как субъекта, мы пришли к заключению, что педагогическая деятельность – это тот вид деятельности, на результат которой оказывает влияние характер отношений между ее участниками. Успешное решение сложных и ответственных задач обучения и воспитания учащихся в решающей степени зависит от личности педагога, его нравственной позиции, профессионального мастерства, его субъектных качеств, эрудиции и культуры. Но не стоит забывать, что в педагогическом взаимодействии проявляется феномен отраженной

субъектности. В его возникновении играют роль субъектные характеристики педагога, которые осмысливаются и учитываются учащимися. Он может стать как образцом для подражания, так и источником конфликта и агрессии. Транслируемая субъектность педагога способна производить многочисленные смысловые преобразования в личности учащихся.

А поскольку в своей работе мы изучаем педагога, как иницирующего субъекта, то можно сказать, что субъектные характеристики у педагогов выражены не достаточно. Взаимодействуя с учащимися, педагоги – классные руководители могут выступать иницирующим субъектом, в результате чего учащиеся будут проявлять определенные субъектные и поведенческие особенности.

На сегодняшний день существует четкий перечень тех качеств, которые являются определяющими профессиональную непригодность для осуществления трудовой деятельности педагогом. Но практически не встречается эмпирических данных о воздействии положительных или нейтральных качеств личности и поведенческих стратегий на личность и поведение учащихся.

Мы предприняли попытку соотнести поведенческие особенности педагогов и учащихся, проявляемые ими в качестве совладающих стратегий. Для этого изучались стратегии преодоления стрессовых ситуаций и стратегии поведения в конфликте 450 учащихся 8-11-х классов и их классных руководителей (30 педагогов, «стаж» непрерывного руководства классом от 5 лет).

В итоге были получены следующие результаты.

1. Наблюдается определенная общность уровня выраженности идентичных поведенческих стратегий у педагогов и их учащихся. Например, чем чаще в трудных ситуациях педагог занимает позицию сотрудничества, тем чаще тем же ему отвечают учащиеся. Или чем чаще педагог допускает агрессивность в педагогическом взаимодействии, тем более агрессивны, конкурентно настроены в общении его учащиеся. Основой обнаруженного факта может служить такой механизм социализации как подражание. Парадоксально, но

данный механизм остается актуальным и в подростковом возрасте, несмотря на то, что педагог перестает быть референтным лицом для учащихся.

2. Гибкость и экологичность стиля взаимодействия педагога формируют просоциальные стратегии поведения учащихся. Сотрудничающий педагог развивает у учащихся способность к приспособлению, сотрудничеству, нахождению компромиссных решений, даже тогда, когда отношения обостряются. Педагог, умеющий приспособливаться, формирует гибкую поведенческую стратегию у своих учащихся: подает им пример сотрудничества, приспособления и нивелирует возникновение импульсов соперничества.

3. Агрессивный или избегающий стили взаимодействия педагога приводят к возникновению неконструктивного поведения учащихся. Например, агрессивно соперничающий педагог формирует у учащихся ортодоксальность поведения: учащиеся либо отвечают агрессией, либо уклоняются от взаимодействия. К тому же у учащихся в этой ситуации подавляется способность к гибкому ситуативному поведению (стратегия приспособления). Аналогичная ситуация характерна и для педагогов, склонных к избеганию сложных и конфликтных ситуаций, только подавляется здесь у учащихся стратегия сотрудничества. Предпочтение избежательных действий педагогом также может привести к тому, что учащиеся, чувствуя отказ педагога от взаимодействия и собственную безнаказанность, активно развивают манипулятивные и асоциальные стратегии поведения.

4. Асоциальное поведение педагогов приводит к возникновению не прямых и асоциальных стратегий поведения учащихся, которые демонстрируют на фоне этого неспособность к вступлению в конструктивное и экологичное взаимодействие при разрешении проблемы. Этот факт особо настораживает в том свете, что половина педагогов нашей выборки продемонстрировала высокий уровень склонности к асоциальному поведению.

5. Манипулятивное поведение педагога часто маскирует неуверенность в себе и желание понравиться всем: и учащимся, и коллегам, и администрации, и

родителям. Как показали проведенные ранее исследования (О.В. Кружкова, Е.С. Юркова) к данному типу поведения, как правило, склонны молодые педагоги на этапе профессиональной адаптации. Несмотря на то, что манипулирующие действия могут в некоторых случаях оптимизировать отношения педагога и учащихся, у последних возникает склонность к избегающим и асоциальным действиям в сочетании уверенностью в своей правоте.

6. Использование просоциальных стратегий поведения педагогом в большинстве случаев приводит к возникновению у учащихся желания взаимодействовать с педагогом и искать у него поддержку в сложных жизненных или коммуникативных ситуациях. В тоже время эти стратегии, реализуемые педагогом, не приводят к формированию уверенного поведения учащихся, но и блокируют возникновение асоциального поведения у последних.

7. Уверенное поведение педагога в целом у учащихся вызывает негативную ответную реакцию, реализуемую в форме уверенной лжи и асертивных асоциальных действий. Возможной причиной этого может быть то, что уверенное поведение педагога часто воспринимается подростками как агрессивное или авторитарное и расценивается как угроза своей психологической безопасности.

Идея сотрудничества, диалога, партнёрства во взаимоотношениях обучаемого и обучающихся – одна из основных в педагогике последних лет. Однако её реализация в практической деятельности происходит с большим трудом. Педагоги, как правило, не умеют перестроить свою деятельность и свое поведение. Это связано в первую очередь с тем, что педагог не знает механизмов субъект-субъектного взаимодействия с обучаемыми на основе диалога, не всегда понимает, что углубление содержания совместной деятельности, качество и эффективность образования достигаются не интенсификацией проводимых мероприятий, а прежде всего, развитием творческого характера общения, повышением его культуры и экологичности [1].

Развитие экологических взаимоотношений в педагогическом процессе связано с добровольным принятием учащимися иницирующей роли педагога, которое проявляется в стремлении учиться у него, общаться с ним, подражать ему. Однако такие взаимоотношения требуют проявления субъектности самого педагога. Именно в этом случае можно предполагать, что личность педагога не нанесет вреда личностному развитию учащихся, а напротив будет иницировать и развивать субъектность учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Лебедева, В. А., Кружкова, О. В. Экологичность взаимодействия педагога и учащегося в контексте стиля педагогической деятельности. / XII Всероссийская научно-практическая конференция «Образование в России: психологические, педагогические, медицинские, экологические аспекты». Том 1: материалы конференции – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2008. С. 115 – 117.

*И.В. Молочкова
г. Челябинск, Россия
Южно-Уральский государственный университет*

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ HUMANISTIC POTENTIAL MODERNIZATION EDUCATION POSITIONS OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Аннотация: В статье анализируются методологические основания содержания ФГОС второго поколения для начальной школы с позиций системно-деятельностного подхода в психологии, обосновывается

необходимость дополнительных исследований субъектной позиции школьников в условиях модернизации образования.

Abstract: The article analyzes the methodological grounds of detention of FSES of the second generation of primary school from the standpoint of system-activity approach in psychology substantiates the need for additional studies students' subject position in the modernization of education.

На наших глазах происходит изменение отношения государства и общества к образованию и работающим в нем людям, что позволяет сделать благоприятный прогноз, поскольку именно оно выступает основным условием модернизации образования. Впервые за постсоветский период развития российского общества важнейшим принципом модернизации декларируется принцип сочетания интересов личности, общества и государства в сфере образования. С этой точки зрения можно утверждать прогрессивность происходящих изменений в сторону гуманизации образовательной среды, что в свою очередь может способствовать системным гуманитарным изменениям в российском обществе, поскольку во все времена во всем цивилизованном мире образование было и остается основным фактором развития общества. В этом смысле становится очевидной конечная цель модернизации – переход к образованному, динамично развивающемуся обществу с высоким уровнем духовной, правовой, профессиональной культуры.

Доказать прогрессивность происходящих в образовании изменений можно на примере общего образования, в частности это касается разработки и внедрения новых образовательных стандартов, которые последовательно внедряются в практику работы школы на основании распоряжения Правительства РФ от 7 сентября 2010 года № 1507-р. Поскольку экспериментальное их внедрение началось гораздо раньше, оно позволило обнаружить некоторые противоречия, которые являются отражением проблем модернизации. Осознание этих проблем, а это в основном проблемы

гуманитарного характера, позволяет научно-педагогической общественности осознавать и степень своей готовности достойно отвечать на «вызовы жизни».

ФГОС начального общего образования утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от « 6 » октября 2009 г. № 373 и представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. ФГОС включает в себя требования:

- к результатам освоения основной образовательной программы (ООП);
- к структуре основной образовательной программы;
- к условиям реализации основной образовательной программы.

Для понимания сути требований стандарта к результатам ООП необходимо владеть дополнительной информацией о методологических основаниях данных требований, в качестве которых выступает системно-деятельностный подход, реализуемый в отечественной психологической науке. Проиллюстрировать его можно на примере подхода Н.И. Шевандрина [1] к определению критериев эффективности качества знаний:

1. Овладение обучающимися не только знаниями, но и метазнаниями, т. е. знаниями о знаниях.
2. Умение самостоятельно разрабатывать способы учебной работы.
3. Умение обучающихся строить целостный образ изучаемого объекта и выражать (передавать) его содержание другим в разнообразных знаковых формах.
4. Личностно-смысловое отношение учащихся к изучаемому материалу и процессу собственной познавательной деятельности.

Современный уровень развития психолого-педагогической науки позволяет утверждать, что среди перечисленных критериев системообразующим или основополагающим является личностно-смысловое отношение учащихся к изучаемому материалу и процессу собственной познавательной деятельности. Именно эта точка зрения нашла свое отражение в

содержании ФГОС, поскольку личностные результаты, которых достигает ребенок в обучении, выделены в качестве одного из первых требований к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования:

1. *Личностные результаты:* готовность и способность к саморазвитию, мотивация к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки, отражающие индивидуально-личностные позиции учащихся, социальные компетенции, личностные качества, основы гражданской идентичности.

2. *Метапредметные результаты:* универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться.

3. *Предметные результаты:* приобретенный опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира.

Такой подход к пониманию образовательных результатов на начальном этапе обучения ребенка в школе позволил авторам ФГОС в качестве стратегического ориентира для учителя представить идеальный портрет выпускника начальной школы, потенциально способного к моменту перехода в среднее звено школы приобрести следующие личностные качества: деятельность и активность, креативность, инициативность, открытость внешнему миру, доброжелательность, отзывчивость, положительное отношение к себе, уверенность в своих силах, чувство собственного достоинства, исследовательский интерес, общительность, ответственность, уважительное отношение к окружающим, саморегуляция, навыки самоорганизации и здорового образа жизни.

При этом отмечается, что главным личностным приобретением для ребенка, окончившего начальную школу должно стать умение учиться, отражающее его учебную самостоятельность. Такой подход представляется нам вполне обоснованным, поскольку не противоречит достижениям возрастной

психологии, в которой экспериментально доказано, что именно в этот период учебная деятельность выступает в качестве ведущей для ребенка и основная задача учителя заключается в создании условий для освоения ребенком психологической структуры этой деятельности. Если эта задача учителем будет решена, ребенок реально готов будет выступать в качестве ее субъекта, поскольку личностные качества, отраженные в модели выпускника начальной школы в ФГОС, характеризуют его именно с субъектной точки зрения.

В данном случае мы можем констатировать факт актуализации гуманистического потенциала образования в содержании ФГОС нового поколения, поскольку в нем находит документальное подтверждение отношение к человеку как к субъекту познания, общения и творчества.

Субъектом учения называют школьника, который не только усваивает содержание учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике [1].

Если продолжить размышления о требованиях к результатам освоения ООП в содержании ФГОС, то мы можем увидеть в них развитие идей системно-деятельностного и личностного подходов, представленных в трудах Е.Д. Божович [1], которой удалось выделить качественно своеобразную динамическую систему, которую она обозначила как *позицию субъекта учения*. В структуре позиции субъекта учения было выделено три основных составляющих:

1. *Когнитивная* – компетенция ученика в виде системы предметных знаний и умений; метазнания («надпредметные» знания о знаниях, приемах и средствах переработки информации, данной в разных знаковых формах).

2. *Регуляторная* – рефлексия школьника, самодиагностика причин ошибок и анализ факторов успешности учения, а также способность к самокоррекции принятых в учебной работе приемов деятельности.

3. *Личностно-смысловая* – особенности ценностной ориентации ребенка на образование, мотивация познавательной деятельности; избирательное

отношение к учебным предметам и видам на уроке; непосредственная эмоциональная окрашенность того или иного учебного материала.

Необходимо отметить, что в данной структуре личностно-смысловая составляющая выступает в качестве ведущей, определяющей динамику всей системы проявлений субъектной позиции школьника в процессе обучения.

Критерии и показатели личностно-смысловой составляющей субъектной позиции школьника относятся к ценностному, мотивационному и эмоциональному аспектам познавательной деятельности, и подробное знакомство с содержанием этих критериев позволяет лучше понять источник происхождения в ФГОС тех или иных требований к результатам освоения ООП учащимися начальной школы:

1. Особенности ориентации на образование как социальную и личностную ценность.

2. Мотивационный план процессуальных аспектов познавательной деятельности в ходе обучения.

3. Своеобразие эмоциональной окрашенности учебной работы школьника.

С помощью этих критериев принципиально возможно фиксировать не только индивидуальные различия позиции ребенка в обучении, но и при проведении лонгитюдных исследований ее прогрессивные и регрессивные изменения. Они дают возможность подойти к выявлению закономерностей ее динамики и определить круг условий развивающего обучения при отсутствии жесткого и прямого управления познавательной деятельностью ребенка. В связи с этим осознается необходимость осуществления постоянного мониторинга состояния образовательной системы в условиях модернизации с целью прогнозирования гуманитарных последствий внедрения нововведений, в том числе и ФГОС второго поколения. Такой мониторинг позволит вовремя скорректировать инновационные процессы с учетом их гуманитарных аспектов.

В чем суть изменения требований к уровню профессионализма педагога, можно понять, исходя из анализа содержания концепции «Наша новая школа» [3], обозначено главное гуманитарное условие прогрессивных

изменений в российском образовании – это новый учитель, открытый всему новому, понимающий детскую психологию, хорошо знающий свой предмет, чуткий, внимательный, восприимчивый к интересам школьников, помогающий.

Можно согласиться с А.А. Левитской [2], рассуждающей о задачах психологического обеспечения инновационных процессов в школьном образовании, и несколько уточнить этот перечень задач, поскольку обозначенные ориентиры дают возможность представить гуманитарное междисциплинарное пространство пересечения профессиональных интересов педагогов, психологов, управленцев:

- повышение психологической компетентности педагогов;
- активизация работы с родительской общественностью с целью психологической помощи ребенку (при проблемах в обучении, поведении, развитии; в ситуации выбора);
- мониторинг состояния образовательной системы в условиях модернизации с целью прогнозирования гуманитарных последствий внедрения нововведений;
- разработка психологического сопровождения процесса построения развивающей образовательной модели.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Божович, Е. Д. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / Под ред. Божович Е.Д. – М. – Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2002. – 197 с.

2. Левитская, А. А. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: приоритетные задачи службы практической психологии образования // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (Москва, 14-16 декабря 2010 года): Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. / А. А. Левитская. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация

психологов образования России», ГОУ ВПО Московский городской психолого-педагогический университет, 2010. – 266 с. – С. 22-30.

3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (Москва, 14-16 декабря 2010 года): Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», ГОУ ВПО Московский городской психолого-педагогический университет, 2010. – 266 с. – С. 189-195.

*Е.В. Патрикеева, Н.С. Патрикеева
г. Киров, Россия
Кировская государственная медицинская академия*

О ДОБРОДЕТЕЛИ КАК ОДНОЙ ИЗ ВЫСШИХ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

GOODNESS AS A SUPREME MORAL VIRTUE

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме воспитания нравственного достоинства личности. Авторы ссылаются на высказывания выдающихся мыслителей прошлого о месте добродетели в системе нравственных ценностей, предлагают некоторые пути формирования ценностной ориентации студента-медика.

Abstract: The article is devoted to an urgent aspect in up bringing moral dignity of a person. The authors refer to philosophers' writings of the past that dwelled on goodness in the system of moral virtues of a person. Some ways of moral orientation for medical students are offered for teaching practice.

О регрессе гуманности, дезинтеграции внутреннего мира личности, вакууме духовности говорят сегодня все, кому небезразлично духовное здоровье общества. Разрушение нравственных устоев объясняется, как правило, поглощением общества проблемами неосвоенных рыночных отношений, нестабильностью экономики, политическими сложностями, новым социально-экономическим поворотом в жизни. В этих условиях высшая школа, решая социальные задачи воспитания, основанного на принципах общечеловеческой морали как основы профессионально-нравственных норм, призвана уберечь молодых людей от окончательного разрушения в себе того разумного и нравственного, что является, по сути, нашим этическим кодом.

В системе нравственных ценностей одно из центральных мест принадлежит добродетели. Сегодня слово «добродетель» как термин и как понятие является в значительной мере забытым. Его редко можно встретить в языке и литературе нашего времени. Чаше оно встречается в специальной литературе по этике. Обратимся к энциклопедическому философскому словарю: «Добродетель (греч. *arete*, лат. *virtus*) — деятельное добро, делание добра; фундаментальное моральное понятие, характеризующее готовность и способность личности сознательно и твердо следовать добру; цельная совокупность внутренних качеств личности, воплощающих человеческий идеал в его моральном совершенстве» [1]. Так как добродетель связана со всей конкретной человеческой деятельностью, то в зависимости от сферы, предметной определенности этой деятельности она распадается на множество отдельных добродетелей. Так, от Сократа и Платона идет традиция выделения четырех кардинальных добродетелей: мудрости (рассудительности), справедливости, мужества, умеренности. Аристотель расширил каталог добродетелей, добавив в него кротость, щедрость, честолюбие, а также дружелюбие, любезность и правдивость [2]. Выдающийся философ эпохи Возрождения Мишель Монтень, рассуждая о добродетели в своих «Опытах», замечает: «Добродетель требует, чтобы ее соблюдали ради нее самой; и если иной раз ею прикрываются для иных целей, она тотчас же срывает маску с

нашего лица. Если она однажды проникла к нам в душу, то она подобна яркой и несмываемой краске, которая сходит только вместе с тканью» [3]. В Новое время произошли изменения, в контексте которых традиционный каталог добродетелей был, с одной стороны, расширен, а с другой – смещен из центра на периферию нравственной жизни: сформировалась добродетель терпимости (толерантности), задающая нравственную меру отношения к людям других верований и убеждений; на уровень общественно значимых добродетелей были подняты такие качества, как труд, бережливость, прилежание и др. Кант называет добродетели обязанностями и разделяет их на обязанности по отношению к себе и на обязанности по отношению к другим. Показательна позиция В.С. Соловьева, по мнению которого добродетели не имеют самостоятельного значения и приобретают свое качество только тогда, когда они согласны с предметными нормами должного поведения [2].

Оставим понятие добродетели как философской категории на рассмотрение философам и переведем проблему в практическую плоскость. Договоримся, что мы не будем вменять в вину семье и школе ненадлежащее исполнение возложенных на них государством и обществом воспитательных задач, ссылаться на тот информационный мир, в котором живет молодежь, выступать за применение запретительных мер и сетовать вслед за Цицероном «*O tempora, o mores!*» Рассмотрим те возможности, которыми мы располагаем в рамках учебного процесса для появления у учащейся молодежи энтузиазма в стремлении к воплощению добродетели в реальной жизни.

Первое, что напрашивается само собой – это личность преподавателя.

Именно преподаватель является для студентов той личностью, с мнением которой все они, как правило, считаются и дорожат им. Если педагог в своем поведении на учебных занятиях, вне занятий, в своих отношениях со студентами и другими людьми создает для них нравственный образец, то он уже тем самым осуществляет нравственное воспитание своих студентов. Являемся ли мы сами носителями таких качеств личности, проявление которых предполагает уважение к человеку и заботу о его благе? Всегда ли мы

внимательны к студенту, признаем ли его достоинства, ценим ли его честность и искренность, вызываем ли его доверие? Готовы ли мы оказать ему бескорыстную помощь, проявить отзывчивость и сочувствие, быть доброжелательными и снисходительными? И, наконец, характер ценностной ориентации личности находит отражение во внешнем облике человека, так что подумаем и об общем выражении лица!

Второе – это беседа. Само название этой формы ведения урока предполагает взаимно заинтересованное, доверительное общение, в процессе которого преподаватель всегда может найти возможность сказать живое, теплое слово о деятельной добродетели. Увы, как часто мы, будучи подчинены жестким требованиям рабочей программы по дисциплине, расставляем приоритеты в пользу учебного материала, забывая о том, что «студент – это не сосуд для знаний...». Как тут не процитировать М. Монтеня: «Оно (образование) поставило себе целью сделать нас не то чтобы добропорядочными и мудрыми, а учеными, и оно добилось своего: оно так и не научило нас постигать добродетель и мудрость и следовать их предписаниям; мы умеем склонять самое слово, служащее для обозначения добродетели, но любить ее мы не умеем. И если мы ни из наблюдения, ни на основании личного опыта не знаем того, что есть добродетель, то мы хорошо знаем ее на словах и постоянно твердим о ней» [2].

Exemplis discimus – мы учимся на примерах. Разве величайшие умы человечества перестали быть для нас авторитетом, носителями тех самых нравственных ценностей, об утрате которых мы так сокрушаемся сегодня? Вот, например, Аристотель: *Не для того мы рассуждаем, чтобы знать, что такое добродетель, а для того, чтобы стать хорошими людьми.* Или еще: *Хорошо рассуждать о добродетели - не значит еще быть добродетельным, а быть справедливым в мыслях - не значит еще быть справедливым на деле. Деятельная добродетель многого добивается* – считает Сенека, а Цицерон уверяет, что именно действие придает добродетели истинную ценность и достоинство. Вот мнение Гельвеция К.: *Лишь по поступкам людей общество*

может судить об их добродетели. Так же считает и Паскаль Блез: *Добродетель человека измеряется не необыкновенными подвигами, а его ежедневным усилием.* А вот как характеризует добродетель ироничный Мольер: *Добродетель — это первый признак благородства, именам я придаю куда меньше значения, чем поступкам.* И весьма категорично заявляет А.В. Суворов : *Без добродетели нет ни славы, ни чести.*

Новейшая история дает нам множество примеров добродетельного поведения. Самоотверженный профессиональный и жизненный путь выдающихся русских врачей, для которых ценность добродетели заключается в ней самой. Образец для привития студентам-медикам принципов гуманности – Александр Николаевич Бакулев. Возможно, следует начать беседу о нашем выдающемся земляке не с его биографии, его вкладе в науку, а с тех слов, которые он обращал к студентам: «Не посчитайся со своими неудобствами, с хорошим сном, теплой квартирой, когда в ливень и пургу к тебе постучали, прося о помощи. Поезжай, скачи на лошади, лети самолетом, пробирайся пешком, когда тебя позовут к больному. Поволнуйся на каждой операции и после нее, пока не убедишься, что ты спас больного. Погорюй, а, может быть, и поплачь, когда тебе не удалось вырвать человека из лап смерти. Почувствуй радость и торжество за свою науку, когда бывший больной пожмет тебе руку и от всей души скажет скромное: спасибо, доктор». В этом напутствии молодым коллегам ощущается ценностно-смысловое присутствие высшей цели, обязывающей жить по добродетели. Или, например, предложим кому-нибудь из студентов прочитывать в начале занятия молитву Н.И. Пирогова: «Господи, боже мой, удостой меня быть орудием мира твоего, чтобы я прощал – где обижают, чтобы я соединил – где ссора, чтобы я воздвигнул веру – где давит сомнение, чтобы я возбуждал радость – где горе живет. Господи, боже мой, удостой, не чтобы меня утешали, но чтобы я утешал, не чтобы меня любили, но чтобы я других любил, ибо кто дает – тот получает, кто себя забывает – тот обретает». О силе воздействия этих слов можно судить по той абсолютной тишине, которая повисает в аудитории. Молчание молодых людей, не ставящих перед

собой, как правило, никаких возвышенных и благородных задач, стремящихся только к поддержанию конформности, говорит о многом: только сильное чувство – молчаливо. Примеров проявления высоких нравственных качеств личности не счесть.

Главное заключается в том, чтобы не сводить развитие у учащихся стремления к добродетели к формальному выполнению пунктов плана воспитательной работы, выполнению определенного количества добрых дел, приурочиванию к очередной круглой дате того, чей нравственный облик является для нас образец духовного совершенства. Помощь учащейся молодежи в обретении чувства ответственности за сохранение моральных основ общества – процесс длительный, требующий от педагога, прежде всего, любви и терпения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Философия: Энциклопедический словарь / Под редакцией А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004.
2. Новая философская энциклопедия. – 2-е изд., испр. и допол. – М.: Мысль, 2010. – Т. 1.
3. Мишель Монтень. Опыты. Т.2 - М.: Голос, 1992. – 367 с.
- 4.

*Е.В. Радыгина
г.Ижевск, Россия
Ижевская государственная медицинская академия*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

HEALTH SAVING AT THE MEDICAL UNIVERSITY

Аннотация: В статье обосновывается актуальность использования здоровьесберегающих образовательных технологий в педагогическом процессе медицинского ВУЗа, который направлен на реализацию ФГОС ВПО нового

поколения.

Abstract: This article is about actuality of using health saving educational technologies in the pedagogical process at the medical university aimed at the realization of the new Federal State Educational Standard of the Higher Professional Education.

В последние годы все большее внимание уделяется здоровью студенчества, так как оно определяет будущее страны, научный и экономический потенциал общества. Студенты – это социальный слой населения, который относят к группе повышенного риска. Высокая психо-эмоциональная нагрузка, перегрузка учебного процесса большим количеством изучаемых дисциплин, внедрение инновационных технологий, информатизация и «интернетизация» обучения приводят к значительному снижению двигательной активности, следствием чего становится ухудшение состояния здоровья, снижение адаптационных возможностей организма студента. Все это делает проблему здоровьесбережения особенно острой и актуальной.

Особое внимание необходимо уделять студентам медицинских ВУЗов, т.к. им предстоит научиться заботиться не только о своем здоровье, но и о здоровье будущих пациентов. Культура здоровья должна не изучаться, а воспитываться с первых дней обучения в медицинском ВУЗе. Психологическая основа этого – мотивация на ведение здорового образа жизни. Неотъемлемой частью культуры здоровья является информированность в вопросах здоровья и здорового образа жизни.

По новому Федеральному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) выпускник медицинского ВУЗа должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):

В профилактической деятельности:

- способностью и готовностью проводить с прикрепленным населением профилактические мероприятия по предупреждению возникновения наиболее часто встречающихся заболеваний, осуществлять общеоздоровительные

мероприятия по формированию здорового образа жизни с учетом возрастно-половых групп и состояния здоровья, давать рекомендации по здоровому питанию, по двигательным режимам и занятиям физической культурой, оценить эффективность диспансерного наблюдения за здоровыми и хроническими больными (ПК 12);

В психолого-педагогической деятельности:

- способностью и готовностью к обучению взрослого населения, подростков и их родственников основанным гигиеническим мероприятиям оздоровительного характера, способствующим укреплению здоровья и профилактике возникновения заболеваний, к формированию навыков здорового образа жизни, способствующих поддержанию на должном уровне их двигательной активности, устранению вредных привычек (ПК 26).

Таким образом, одним из самых перспективных направлений становится здоровьесберегающая педагогика, основой которой являются здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ). Здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ) – это системно организованная совокупность психолого-педагогических технологий, программ, методов организации образовательного процесса, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни.

Здоровьесбережение в образовательном пространстве медицинского вуза подразумевает процесс сохранения и укрепления студентом собственного здоровья в физическом и психическом плане, повышение ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью будущих пациентов на основе осознания личной ответственности. Использовать элементы здоровьесбережения в медицинском ВУЗе необходимо на занятиях по любому предмету, включая иностранные языки.

Анализ педагогической литературы показывает, что, несмотря на достаточно обширное исследование вопросов педагогической деятельности,

направленной на формирование здоровья подрастающего поколения, эта проблема остается крайне сложной и до конца неизученной. Решение вопросов здоровьесбережения участников образовательного процесса вызывает значительные затруднения как у педагогов, так и у студентов. Это связано с недостаточным уровнем знаний о собственном здоровье и способах его сбережения в условиях интенсивной учебной нагрузки, отсутствием непрерывного и последовательного обучения сохранению здоровью. Очень важным является переход от восстановления утраченного здоровья к его сбережению, переход от пассивной позиции в отношении своего здоровья к активной позиции здоровьесбережения.

Однако следует помнить, что здоровьесберегающие технологии не являются альтернативой всем другим педагогическим технологиям и не могут выражаться какой-то конкретной образовательной технологией. Здоровьесбережение не может по определению выступать в качестве основной и единственной цели образовательного процесса, а только в качестве условия, одной из задач, связанных с достижением главной цели - повысить эффективность обучения.

Здоровьесбережение в образовательном пространстве медицинского вуза подразумевает процесс сохранения и укрепления студентом собственного здоровья в физическом и психическом плане, повышение ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью будущих пациентов на основе осознания личной ответственности. Использовать элементы здоровьесбережения в медицинском ВУЗе необходимо на занятиях по любому предмету, включая иностранные языки.

Анализ педагогической литературы показывает, что, несмотря на достаточно обширное исследование вопросов педагогической деятельности, направленной на формирование здоровья подрастающего поколения, эта проблема остается крайне сложной и до конца неизученной. Решение вопросов здоровьесбережения участников образовательного процесса вызывает значительные затруднения как у педагогов, так и у студентов. Это связано с

недостаточным уровнем знаний о собственном здоровье и способах его сбережения в условиях интенсивной учебной нагрузки, отсутствием непрерывного и последовательного обучения сохранению здоровью. Очень важным является переход от восстановления утраченного здоровья к его сбережению, переход от пассивной позиции в отношении своего здоровья к активной позиции здоровьесбережения.

Раздел 2. Профессиональная подготовка специалистов

*О.В. Бельтюкова, М.А. Бельтюкова
г. Киров, Россия
Кировский медицинский колледж*

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА К СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ATTITUDE FIRST-YEAR STUDENTS OF MEDICAL COLLEGES TO SOCIAL ACTIVITY

Аннотация: Современное общество нуждается в инициативных, социально активных личностях, готовых к постоянному развитию и самосовершенствованию, способных творить на благо общества. Однако, в последние годы наблюдается общее снижение социальной активности учащейся молодежи, что обуславливает необходимость проведения специальной работы, стимулирующей ее развитие.

Abstract: Modern society needs action, socially active persons who are ready to continuo development and self-improvement, the ability to create for the benefit of society. However, lately there is a general decline in social activity of students, which leads to the need for special work, stimulating its development.

Большая роль в развитии социальной активности личности принадлежит образованию, в том числе медицинскому, призванному не только готовить квалифицированных специалистов для здравоохранения, но и развивать в них социально значимые качества. Соответственно, перед образовательными учреждениями возникает необходимость в создании условий для развития социальной активности студентов, удовлетворении их потребности самореализации в социуме. Значительная роль, в этом плане, принадлежит воспитательной работе.

Для выявления отношения студентов первого курса медицинского колледжа к проявлению социальной активности нами была разработана анкета и проведено исследование, по результатам которого мы получили следующие результаты:

1. *На вопрос студентам: «Какие общественные мероприятия колледжа вызывают у вас интерес, и вы принимаете в них участие?»* мы получили следующие ответы, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Участие студентов в общественных мероприятиях колледжа

Мероприятие	Процентное соотношение выборов (%)
Спортивные мероприятия	77,8%
Организация студенческих конференций и праздников (студенческое самоуправление)	39,1%
Различные акции	33,2%
Волонтерская деятельность	21,4%
Патриотические мероприятия	46,3%
Санитарно-просветительская работа с населением по ЗОЖ	28%
Другие виды деятельности	7,2%

Результаты показывают, что у студентов вызывают особый интерес спортивные и патриотические мероприятия, проводимые в колледже, и они принимают в них активное участие. Недостаточно интересны для первокурсников: волонтерская деятельность и санитарно-просветительская работа с населением по здоровому образу жизни. В целом можно отметить невысокую заинтересованность студентов общественной жизнью колледжа.

Но, в тоже время 66,5% респондентов готовы принять участие в различных видах социально-значимой деятельности; 33,5% – не готовы принять в ней участие, объясняя это тем, что общественная работа отнимает много времени.

2. *На вопрос: «Для чего Вам необходима социальная активность?»* мы получили следующие ответы, которые представлены в таблице 2.

**Потребность в проявлении социальной активности
студентов-медиков**

Потребность в проявлении социальной активности студентов-медиков	Процентное соотношение выборов (%)
Карьерный рост	28,1%
Самореализация	41,9%
Достижение успехов в учебе	8,4%
Накопление социального опыта и признание в социуме	21,6%

Большинство студентов (41,9 %) считают, что социальная активность им необходима для самореализации и это хорошо, но в тоже время лишь небольшой процент респондентов (21,6 %), высказали мнение, что она им необходима для накопления социального опыта и признания в социуме.

3. На вопрос студентам: *«Охарактеризуйте, какими чертами должен обладать социально активный человек»* мы получили следующие ответы: коммуникабельный, ответственный, энергичный, решительный, инициативный, самостоятельный, уверенный в себе, обаятельный, иметь организаторские способности.

4. На вопрос: *«Охарактеризуйте, какими чертами не должен обладать социально активный человек»* мы получили следующие ответы: агрессивным, раздражительным, эгоистичным, грубым, пессимистичным, лишенным обаяния.

5. На вопрос: *«Можно ли развивать социальную активность?»* мы получили следующие ответы студентов:

– 91,9 % респондентов, считают, что социальную активность можно развивать в течение всей жизни;

– 8,1% респондентов отрицают развитие социальной активности в течение жизни.

6. На вопрос студентам: «Считаете ли Вы себя социально активной личностью?» мы получили следующие ответы: считают себя такими 30,2 % респондентов, 69,8% не считают себя такими. Но большинство из них (85,4%) хотели бы быть социально активной личностью и принимать участие в различных видах социально-значимой деятельности.

7. На вопрос: «Что для Вас является мотивом участия в различных видах социально-значимой деятельности колледжа?» мы получили следующие ответы, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3.

**Мотивы участия студентов в различных видах
социально-значимой деятельности**

Содержание мотива	Количество о человек (%)
Интерес к проводимому мероприятию	24,3
Принуждение со стороны преподавателей, классных руководителей	39,1
Возможность проявить себя, самореализоваться	13,2
Желание поднять свой авторитет в коллективе	10,5
Приобретение социального опыта, необходимого для профессиональной деятельности	7,1
Стремление к общению в группе	12,6
Участие за компанию	5,2

Таким образом, мы выяснили, что преобладающим мотивом участия первокурсников в различных видах социально-значимой деятельности колледжа являлось принуждение со стороны преподавателей (39,1%).

24,3% респондентов мотивировали участие в них интересом. Меньшее значение имеет для них возможность проявить себя, самореализоваться (13,2%), стремление к общению в группе (12,6 %) и желание поднять свой авторитет в группе (10,5%). А такие мотивы участия, как: приобретение социального опыта будущими медицинскими работникам, необходимого для профессиональной деятельности (7,1%) и участие за компанию (5,2%) для студентов не являются приоритетными.

8. На вопрос: «*Что для Вас является причиной отказа для участия в различных видах социально-значимой деятельности колледжа?*» мы получили следующие ответы, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Мотивы отказа от участия студентов в различных видах социально-значимой деятельности

Содержание мотива	Количество во человек (%)
Мне это не интересно	25,3
Отнимает много времени	42,7
Не вижу для себя никакой пользы	11,4
Не люблю выполнять кем-то придуманное мероприятие	5,1
Нет возможности для самовыражения	15,5

Как показало наше исследование, 42,7% опрошенных студентов медицинских колледжей отказываются от участия в различных видах социально-значимой деятельности, потому что это отнимает у них много времени. У 25,3% опрошенных она не вызывает интереса; по мнению 15,5 % студентов участие в социально-значимой деятельности не реализует их потребность в самовыражении; 11,4 % респондентов – не видят для себя никакой пользы. Небольшая группа студентов (5,1%) не любят выполнять придуманное кем-то мероприятие, а хотели бы сами проявлять инициативу в организации и проведении различных видах социально-значимой деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что у большинства первокурсников медицинского колледжа низкая мотивация и готовность к проявлению социальной активности. Следовательно, необходимо проведение специальных воспитательных мероприятий, способствующих эффективному развитию социальной активности студентов, будущих специалистов системы здравоохранения среднего звена.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Национальная доктрина образования в РФ на период до 2025 года. Постановление правительства РФ от 04.10.2000 г. № 75.

2. Педагогика профессионального образования / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 432 с.

3. Рожков, М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика: учеб. пособие для студентов вузов / М. И. Рожков. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 264 с.

*Т.Г. Волкова, А.С. Курсанова, С.А. Романова
г.Барнаул, Россия
Алтайский государственный университет*

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ВХОЖДЕНИИ В ИНОЯЗЫЧНОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО

ADAPTATION OF STUDENTS IN A FOREIGN CULTURAL SPACE

Аннотация: В данном докладе представлена проблема адаптации иностранных студентов в российском культурном пространстве. Рассматриваются психологические теории адаптации, а также особенности усвоения языка. Проведено исследование, в рамках которого раскрывается проблема толерантности и этнической идентичности у русских студентов.

Abstract: This report presents the problem of adaptation of foreign students in Russian cultural space. There are psychological theory of adaptation and features of language acquisition. Study was conducted, which addresses the problem of tolerance and ethnic identity of Russian students.

Мировая тенденция ведёт к тому, что по всему миру активно разворачивается процесс глобализации. Поэтому всё чаще происходит

межкультурная коммуникация в разных странах. Это касается и России, в частности и нашего города Барнаула. Например, делегации 27 университетов из 8 стран мира 22 мая 2013 года посетили АлтГУ с целью подписания меморандума о создании Ассоциации азиатских вузов — основы для формирования единого образовательного пространства в азиатском регионе, мощного импульса интеграционных процессов в сфере высшего образования, расширения академической мобильности и культурных связей [1]. Такие события обуславливают рост числа иностранных студентов в стенах Алтайского Государственного Университета. Именно поэтому выбранная нами тема является актуальной, ведь студенты-иностранцы, приезжая в Россию, сталкиваются с проблемой адаптации, связанной, прежде всего, с незнанием русского языка. На основе этого мы предположили, что процесс адаптации иностранных и русских студентов имеет различные составляющие, т.к., например, у иностранных студентов существует своя картина мира в сознании.

Адаптация, как психологический феномен, отличается многообразием подходов к ее изучению, которые были разработаны в рамках различных научных школ. Процесс адаптации рассматривался в рамках различных психологических направлений: психоаналитического (З. Фрейд, Г. Гартман), бихевиористского (Б. Ф. Скиннер, А. Бандура), гуманистического (А. Маслоу). В рамках интеракционистского направления, ярким представителем которого является Л. Филипс, указывается влияние на адаптацию как внутриспсихических факторов (личностные черты), так и условий воспитания. На базе функционалистских представлений о приспособлении организмов к условиям среды Ж. Пиаже разработал концепцию интеллектуального развития. С точки зрения этой концепции интеллект выполняет функцию адаптации к новой обстановке, а навык и инстинкт адаптируют к повторяющимся обстоятельствам. Адаптацию в своих работах также рассматривал ряд отечественных психологов: А.Н. Леонтьев, М.В. Ромм, Н.Н. Мельникова и другие. Помимо социально-психологической модели адаптации С.А. Ларионова выделяет факторы, её обуславливающие: ценностные ориентации,

«Я-концепция» личности, социальная потребность в позитивном отношении и самоотношении, индивидуальные особенности личности, адаптационные свойства интеллекта, а также эмоционально-волевой компонент.

Попадая в новое культурное пространство, иностранные студенты сталкиваются с рядом трудностей. Продолжая тему адаптации, будет уместным заметить, что основной проблемой здесь является освоение нового языка. С одной стороны молодые люди из других стран должны запомнить правила русского языка, а с другой – должны как можно глубже познакомиться с нашей культурой. Наряду с этими проблемами, иностранные студенты, приезжающие в Россию (в отличие от тех, кто учит язык лишь по книгам), всё же обладают тем преимуществом, что непосредственно погружаются в новую культуру, а значит, могут изучать русский язык, опираясь на образы, символы и знаки. Таким образом, овладение иностранным языком приобретает форму приобщения к новой культуре, а также способ овладения новым социокультурным содержанием.

По мнению С.Г. Тер-Минасовой, преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективного общения между представителями разных культур, для этого нужно преодолеть барьер культурный [2]. Иностранные студенты, приезжающие в Алтайский край, конечно, могут обладать достаточным уровнем знания русского языка, но это не гарантирует успешности межкультурного взаимодействия, ведь на его пути могут возникнуть такие проблемы, как неполное понимание, этнические стереотипы, предрассудки, переоценка сходства родной и иноязычной культур, их конфронтация на уровне индивидуального сознания. Поэтому формирование социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку приобретает особое значение как средство воспитания вторичной языковой личности студентов, способных эффективно осуществлять межкультурное общение, как в повседневной жизни, так и в учебно-профессиональной сфере.

Мышление и сознание человека обусловлены его родным языком. Поэтому любому из нас будет казаться, что описание мира на других языках такое же,

как и на родном. Так при изучении иностранного языка человек будет переносить практически все правила написания, говорения и представления образов с родного языка на изучаемый. Если в процессе обучения иностранному языку специально не обращать внимания на различия в способах выражения мысли между родным и иностранным языками, то иноязычный материал будет вписываться студентами в смыслообразующий контекст родного языка, а сообщения на нем – интерпретироваться с точки зрения родной культуры, что приведёт к ошибочному восприятию иностранной реальности.

Д.Н. Узнадзе выделяет внешнюю, представленную в виде грамматических структур, и внутреннюю формы языка и считает, что последняя имеет смысл только при рассмотрении психологического и логического моментов. Психологический аспект определяет язык как речь, как «энергию», а момент логический представляет нам язык как объективно систему знаков. Язык — является лишь принадлежностью человека, лишь продуктом его творчества: язык возник в обществе людей, и он не существует вне человека; в языке не существует ничего такого, что бы не было сказано человеком, что бы не было создано им [3]. Язык – не предмет, не простой продукт; он больше сила, полностью индивидуальное стремление, с помощью которого та или иная нация придает языковую реальность мысли и чувству. Мы не можем схватить это стремление в целом виде – оно проявляется лишь в отдельных результатах своей активности, – и в случае отдельного языка оно всегда действует своеобразно и в этом действии всегда соблюдено какое-то однообразие. В повседневной речи человека давно замечен целый ряд аспектов, которые заставляют думать, что структура языка не исчерпывается только лишь интеллектуальным и звуковым факторами. Без сомнения, этим факторам предшествует третий, имеющий фундаментальное значение.

Когда мы говорим на каком-либо определенном языке, нам обыкновенно приходят в голову слова и формы этого языка, а не родного языка, который, как правило, запечатлен в памяти намного прочнее, чем какой-либо другой язык.

Например, когда говорим по-русски, находящиеся вокруг нас предметы всплывают в нашем сознании в виде русских слов. Как только начнем говорить, скажем, по-английски, дом, например, превратится в house и выглядит как именно house. Благодаря этому обстоятельству мы можем говорить бегло и без смешения.

С точки зрения Д.Н. Узнадзе у каждого человека, помимо работы интеллекта и моторных процессов, обязательно наличие установки речи, согласно языковой культуре, к которой она принадлежит. Беглый разговор на каком-либо языке (без вмешательства сознания) возможен лишь благодаря участию установки. Без соответствующей установки мы не смогли бы говорить ни на одном языке: когда у человека появляется установка говорить по-русски, тогда начинает действовать лишь механизм русского языка, т.е. становится актуальным словарь и грамматика русского языка. Достаточно переключиться на установку разговора на другом языке, чтобы положение сразу же изменилось и чтобы не осталось и следа действия механизма русского языка: теперь – вместо русской лексики и графики – сознанием овладевают лексика и графика другого языка.

Для выяснения различий в адаптации русских и иностранных студентов мы решили провести исследование, в котором приняли участие 49 человек, студентов АлтГУ, из них русских студентов – 38, китайских - 11, в дальнейшем выборка иностранных студентов будет пополняться. Исследование проводилось в два этапа: на первом этапе русским студентам были предложены две методики: «Типы этнической идентичности» авторы Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова и Рисованный Апперцептивный Тест (РАТ) автор Л.Н. Собчик. Целью первой методики является диагностика этнического самосознания и его трансформации в условиях межэтнической напряженности. Методика РАТ изучает личностные проблемы студента и с помощью механизмов идентификации и проекции выявляет глубинные, не всегда поддающиеся контролю сознания переживания, а также те стороны внутреннего конфликта и

те сферы нарушенных межличностных отношений, которые могут в значительной степени влиять на поведение студента и учебный процесс.

Второй этап нашего исследования заключается в проведении вышеперечисленных методик с иностранцами, в частности с китайскими студентами.

На данный момент мы получили результаты русских студентов по методике «Типы этнической идентичности», с помощью которой выяснили, что 29% студентов имеют позитивные показатели этнической идентичности, у 19% выражена неопределенность этнической принадлежности, 17% относятся к своему этносу с фанатизмом, 13% убеждены в превосходстве своего народа, 12,5% этнически эгоистичны и 9,5% относятся к этнонигилистам. Таким образом, большая часть студентов толерантны по отношению к иностранцам. Проведённое нами исследование является актуальным в условиях поликультурного образования и развития личности, а также создаёт возможность для организации психологического сопровождения иностранных студентов, приехавших в Россию. Результаты исследования открывают новые направления для развития данной работы, а также позволяют достичь поставленных целей и задач, то есть найти пути решения проблемы адаптации иностранных студентов в условиях российского культурного пространства.

Ознакомившись с теоретическим материалом, мы выявили проблемы адаптации студентов в иноязычном культурном пространстве, которые вскоре попытаемся решить с помощью графических методов психодиагностики, таких как РАТ, а также с помощью методики на выявление этнической идентичности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ассоциация азиатских университетов. www.asu.ru/inter_change/aau/ (25.12.13).
2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000 – 624 с.
3. Узнадзе, Д. Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.

*В.А. Головин
г.Киров, Россия
Кировская государственная медицинская академия*

**ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ АСПИРАНТОВ
КИРОВСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ
EDUCATIONAL BOOKS IN ENGLISH FOR RESEARCH
POSTGRADUATES OF KIROV STATE MEDICAL ACADEMY**

Аннотация: В статье представлен краткий анализ восьми пособий по английскому языку для аспирантов Кировской ГМА. Основные пособия посвящены правилам чтения и фонетике, грамматике научного медицинского стиля, анатомическим и клиническим темам, шаблонам научных докладов, статей и докладов, лексико-семантическим группам, деловому медицинскому английскому и др.

Abstract: The article analyzes eight educational books in English created for research postgraduates of Kirov State Medical Academy. The main educational books are devoted to the rules of reading and phonetics, grammar of scientific medical style, anatomical and clinical topics, patterns of scientific reports and articles, lexical semantic groups, medical business English, etc.

На кафедре иностранных языков Кировской государственной медицинской академии существует комплекс учебных пособий для аспирантов и соискателей. Данный комплекс состоит из 8 пособий, созданных в 2011-2013 годах. Цель данной статьи – анализ содержания указанных выше учебных материалов. Данные пособия предназначены как для самостоятельной аудиторной, так и для внеаудиторной работы аспирантов и соискателей медицинских вузов, изучающих английский язык по программе кандидатского минимума. Пособия – это опыт многолетней работы по подготовке аспирантов и соискателей. Их можно также использовать в продвинутых студенческих

группах, элективных курсах и на курсах по подготовке переводчиков в сфере профессиональной деятельности. Пособия составлены с учетом общедидактических и частнодидактических принципов системности, научности, наглядности, от простого к сложному, доступности, воспитывающего обучения, осознанности, коммуникативности, прогнозирования стереотипных трудностей и ошибок, обратной связи, интерактивности, равноправного сотрудничества и др.

Medical English for postgraduates, part I (Медицинский английский для аспирантов и соискателей. Часть I: учебное пособие для самостоятельной работы. Киров, 2011. 94 с.

Первая часть данного пособия включает фонетические упражнения на правила чтения и лексико-семантические группы с греко-латинскими терминологическими элементами. Предполагается два этапа работы над такими упражнениями: чтение за преподавателем и самостоятельное чтение хором и/или индивидуально.

Вторая часть представляет собой анализ грамматических особенностей медицинского английского по степени частотности. Основное внимание уделяется видо-временным и заложенным формам, модальным глаголам, предлогам, артиклям, сложному подлежащему, формальным подлежащим и др. Упражнения для чтения и перевода включают образцы из оригинальных научных текстов и вопросы из оригинальных вопросников для пациентов. Предполагается составление сообщений по аналогии.

Целевая установка третьей части – развитие навыков монологических высказываний с элементами диалогической речи, т.е. в вопросно-ответном формате зарубежных лекций и докладов. Предварительно тренируются наиболее частотные модели по следующему плану: определение органа, функции, расположение, структура, наиболее частотные заболевания. Следует уделять внимание использованию синонимов и синонимичных конструкций (лексических, лексико-морфологических, лексико-синтаксических, лексико-морфолого-синтаксических). Предполагается предварительная работа над

произношение наиболее важных терминов. Материалами для формирования навыков монологической и диалогической речи являются оригинальные тексты по анатомии и физиологии основных систем организма человека. Данные тексты составлены в стиле справочной литературы, для которой характерны эллиптические предложения. Требуется трансформировать данный стиль в обычные полные предложения. Основная коммуникативная ситуация – диалог между российским аспирантом и зарубежным студентом, обучающимся в российском медицинском вузе, при подготовке к зачету или экзамену по анатомии.

В четвертой части анализируются структура истории болезни и вопросников для пациентов. Основная коммуникативная ситуация – диалог врача и пациента. Тренируются основные видо-временные формы: Present Indefinite, Present Continuous, Present Perfect, а также синонимичные конструкции.

В пятой части представлены основные частотные клише для составления тезисов, сообщений, докладов и статей. После чтения и перевода таких клише дается установка на краткие сообщения по соответствующему разделу научного исследования аспиранта: актуальность, цель, задачи, материалы, методы, результаты, заключение, теоретическая и практическая ценность, сноски на литературу, необходимость дальнейших исследований.

Основная задача шестой части – формирование навыков пересказа оригинальных текстов по проблемам современной медицины. Представлены наиболее частотные коммуникативные текстообразующие клише по следующему алгоритму: источник публикации, основная цель, задачи, наиболее важные информационные блоки, практическая ценность, возможность использования информации в практической клинической и учебной работе.

Основная задача седьмой части – тренировка наиболее частотных клише для подготовки сообщений о лекарственных препаратах.

Medical English for postgraduates, part II (Медицинский английский для аспирантов и соискателей. Часть II: учебное пособие для самостоятельной работы. Киров, 2011. - 97 с.

Каждый раздел данного пособия начинается с фонетических упражнений, которые включают наиболее трудные в фонетическом отношении слова и клинические термины. Предполагается два этапа работы над такими упражнениями: чтение за преподавателем и самостоятельное чтение хором и/или индивидуально.

Основные разделы пособия – это наиболее частотные заболевания костно-мышечной системы, сердца, сосудов, крови, дыхательных путей, желудочно-кишечного тракта, печени и жёлчного пузыря, поджелудочной железы, мочевыводящих путей, кожи, глаз, слухового аппарата и других систем и подсистем. Алгоритм высказывания – дефиниция заболевания, причины и факторы риска, эпидемиология заболевания, симптомы и признаки, обследования, методы лечения, профилактика и предупреждение. Разделы, посвященные заболеваниям, составлены в стиле справочной литературы. Задача обучающихся – трансформировать справочный формат в полные предложения. Заключительный этап высказывания предполагает составление основного вопросника для пациентов с учетом прагматических особенностей интервьюирования пациента. Опрос обучающихся может осуществляться в диалогах.

English grammar for postgraduates (Английская грамматика для интернов, ординаторов, аспирантов и соискателей): учебное пособие для самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы. – Киров, 2012. – 91 с.

Пособие представляет собой сочетание теории и практики. Основные разделы пособия – это существительные, глаголы, прилагательные, наречия, числительные, местоимения, модальные глаголы, структура различных типов предложений и пунктуация в специальных медицинских и научных текстах.

Примеры, иллюстрирующие те или иные грамматические явления, можно подразделить на три группы. Первая группа – это примеры с переводом в

основном по теме «Моя научная работа». Вторая группа – это примеры из оригинальной медицинской литературы, которые можно использовать как грамматические упражнения. Третья группа – это примеры из оригинальных вопросников для пациентов. Приложения посвящены неправильным глаголам и наиболее частотным предлогам и союзам.

Essential scientific vocabulary (Необходимый научный вокабуляр (запас слов): учебное пособие для самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы аспирантов, соискателей, ординаторов и интернов. – Киров, 2013. – 91 с.

Пособие состоит из двух основных частей: собственно словаря основных общенаучных слов и терминов и списка наиболее частотных лексико-семантических групп глаголов, существительных, прилагательных и наречий. Иллюстративный материал – это примеры из оригинальных научных источников. Они могут быть использованы в качестве упражнений.

Словарная часть пособия содержит более 3500 словарных статей. Пособие включает наиболее частотные слова и термины общенаучной медицинской лексики. В словарь не вошли термины греко-латинского происхождения, узкоспециальные термины и слова, значения которых можно определить с помощью языковой догадки.

Patterns for Medical Articles, Reports, Abstracts, and Presentations (Фразы-шаблоны для медицинских статей, докладов, тезисов и презентаций для аспирантов и соискателей: учебное пособие для самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы. – Киров, 2011. – 91 с.

Цель пособия – формирование навыков составления научных сообщений и докладов, написания тезисов и статей на английском языке. Основные разделы пособия – клише для написания статей и тезисов, частотные фразы для анализа причин, факторов риска, эпидемиологии, лечения, изменений образа жизни и предупреждения заболеваний, типичные вопросы пациента врачу и вопросы врача пациенту, а также пословицы и поговорки, цитаты знаменитых людей и медицинские шутки и анекдоты, которые можно использовать в лекциях,

семинарах и презентациях. Основные задания – это чтение и перевод языковых и речевых моделей и составление сообщений по научной проблематике аспиранта или соискателя.

Health Care Statistics (Статистика здравоохранения): учебное пособие для самостоятельной внеаудиторной работы аспирантов и соискателей. – Киров, 2011. – 99 с.

Цель пособия – формирование навыков пересказа англоязычных оригинальных текстов на английском языке. Пособие состоит из нескольких частей.

Первая часть включает наиболее частотные клише для пересказа, которые в дальнейшем должны использоваться при интерпретации англоязычных текстов. Вторая часть состоит из статистических материалов по здравоохранению в России и наиболее развитых странах: США, Объединенном Королевстве, Канаде, Австралии, Германии, Австрии, Швейцарии, Швеции, Норвегии, Финляндии, Франции, Италии и других странах. Данный раздел представлен в стиле справочной литературы. Обучающиеся должны быть нацелены на трансформацию справочного стиля в полные предложения. Третья часть – это статистика наиболее частотных заболеваний: сердечных, респираторных, гастроэнтерологических, неврологических, психиатрических, урологических, гинекологических, акушерских и др. Основные задания – это чтение и перевод небольших по объему оригинальных статей, ответы на вопросы и краткие сообщения о заболеваемости и смертности соответствующих болезней. Четвертая часть – это анализ наиболее частотных клише. Этот заключительный раздел нацелен на подготовку кратких сообщений о наиболее частотных заболеваниях в Кировской области.

Medical Business English (Деловой медицинский английский): учебное пособие для самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы. Киров, 2012. – 84 с.

Основная цель пособия – познакомить аспирантов и соискателей с особенностями профессионального общения врача и пациента за рубежом.

Практические задачи пособия – это формирование умений и навыков перевода интервьюирования пациентов; анализ наиболее частотных грамматических явлений, характерных для стиля общения врача и пациента за рубежом; формирование навыков диалогической речи в коммуникативно релевантных ситуациях общения врача и пациента.

Пособие состоит из пятнадцати разделов.

Задачи первого раздела – чтение и перевод наиболее частотных грамматических явлений, характерных для общения врача и пациента и составление микродиалогов по аналогии. Второй раздел посвящен наиболее частотным клише делового общения врача и пациента. Третий раздел «Плохие и хорошие врачи и медсестры» посвящен обсуждению требований к медицинским работникам за рубежом. В четвертом разделе рассматриваются наиболее частотные диалогические клише и ставится задача составления микродиалогов. Пятый раздел нацеливает аспирантов на чтение и перевод историй болезни пациентов и составление диалогов между врачом и пациентом. Шестой раздел знакомит аспирантов со структурой истории болезни, которую должен составить сам пациент. Седьмой раздел состоит из двух викторин для пациентов, цель которых определить медицинскую компетентность больных. Восьмой раздел включает информацию о наиболее важных вопросах, которые может задать пациент врачу. Основные задания по данному разделу – чтение, перевод и составление небольших диалогов. Девятый раздел знакомит аспирантов с основными разделами *curriculum vitae*. Десятый раздел представляет собой краткую информацию об оформлении и написании писем на английском языке. Одиннадцатый раздел состоит из наиболее частотных клише научных сообщений. Двенадцатый раздел – это наиболее частотные клише обсуждения лекарственных препаратов, рекомендуемых или прописываемых врачом. Тринадцатый раздел – это основная информация о здравоохранении в Кировской области в сопоставлении с США. Четырнадцатый раздел предполагает чтение и перевод основных рекомендаций этикета. Заключительный пятнадцатый раздел – это многовыборный тест,

включающий задания на наиболее характерные особенности делового медицинского.

Interesting Facts and Figures (Интересные факты и цифры): учебное пособие для самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы аспирантов и соискателей. – Киров, 2012. – 94 с.

Цель пособия – формирование навыков чтения, перевода и пересказа оригинальных английских микротекстов.

Первый раздел пособия – это микротексты, посвященные интересным фактам и статистике из анатомии и физиологии мышц, костей, суставов, сердца, крови, сосудов, желудочно-кишечного тракта, печени, нервной системы, урологии и др. Вторая часть каждого подраздела включает краткую информацию о типичных заболеваниях указанных выше систем. Второй раздел – это интересные цифры и факты из истории медицины и хирургии. В третьем разделе представлена информация о заболеваниях и причинах смерти известных россиян. В четвертом разделе дается информация о заболеваниях и причинах смерти президентов США. Пятый раздел посвящен интересным цифрам, фактам и преимуществам зарубежной системы высшего медицинского образования.

Таким образом, все изложенное выше дает основание утверждать, что данный комплекс учебных пособий способствует подготовке аспирантов и соискателей к кандидатскому экзамену по английскому языку, а именно, к трем основным заданиям: чтению и переводу оригинального текста по специальности, пересказу англоязычной статьи на английском языке и беседе о научной работе аспиранта.

*М. Л. Кропачева
г. Ижевск, Россия
Ижевская государственная медицинская академия*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКО-ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
ВРАЧА И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ
DOCTOR'S PROFESSIONAL ETHICAL AND DEONTOLOGICAL
CULTURE AND ITS FORMATION AT THE MEDICAL UNIVERSITY**

Аннотация: В статье рассматривается понятие этико-деонтологической культуры как составляющей профессиональной культуры будущего врача. Описывается процесс формирования этого вида культуры в медицинском вузе.

Abstract: The article deals with the concept of ethical and deontological culture as a part of future doctor's professional culture. The process of forming this culture at the medical university is described.

На протяжении многих лет в педагогической науке обсуждаются проблемы формирования культуры личности и профессионала. Профессиональная культура понимается исследователями по-разному. В узкой трактовке она рассматривается как определённая степень овладения приёмами и способами решения специальных профессиональных задач. При таком подходе профессиональная культура предстаёт как комплекс знаний, умений и навыков, позволяющий достичь мастерства в своём деле [1]. Согласно другой точке зрения, эта культура представляет собой систему личностных качеств, способствующих успешной профессиональной деятельности [2]. Ряд исследователей считают, что профессиональная культура является сложным соединением профессионализма и общей культуры [3]. Существуют и более широкие определения профессиональной культуры. В частности, В. А. Слостёнин полагает, что данная культура, формирование которой является

итоговым результатом высшего образования, представляет собой систему общечеловеческих ценностей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий профессиональной деятельности [4].

Таким образом, в широком смысле, профессиональная культура является интегральной характеристикой личности специалиста, отражающей уровень образованности и развития личности и профессионала.

Одним из важных функциональных компонентов профессиональной культуры является этическая культура, которая всё чаще становится предметом педагогических исследований. Анализ работ по проблемам профессиональной этической культуры показывает, что в их основе лежит рассмотрение этики в контексте профессиональной специализации. Изучение теоретических аспектов медицинской этики и деонтологии позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на отсутствие единой точки зрения на соотношение и содержание понятий «медицинская этика» и «медицинская деонтология», они воспринимаются специалистами в неразрывном единстве. Это даёт возможность говорить о правомерности использования термина «этико-деонтологическая культура» применительно к одной из составляющих профессиональной культуры медицинского работника. В настоящем исследовании мы трактуем этико-деонтологическую культуру как гуманистическую направленность ценностных ориентаций врача, а также совокупность усвоенных этико-деонтологических норм и сформированность деонтологически значимых качеств личности специалиста, реализующихся в профессиональной деятельности. Структура этико-деонтологической культуры представлена следующими тремя компонентами:

- когнитивный компонент – знание этических принципов и деонтологических норм, развитость рефлексивных, мыслительных способностей, уровень интеллекта, умение принять решение в сложившейся моральной ситуации;

- эмоционально-ценностный компонент – значимость для личности нравственных норм и ценностей, способность к эмпатии и взаимопониманию, гуманистическая направленность, ориентация на самосовершенствование;

- деятельностный компонент – реализация этических ценностей, этических принципов, деонтологических норм и правил в жизни и профессиональной деятельности.

Личность современного студента формируется в условиях наметившейся тенденции дегуманизации медицины, в период, когда ценности, пропагандируемые средствами массовой информации, зачастую являются противоположными тем, которые традиционно были присущи лучшим представителям отечественной медицины. Поэтому особую значимость приобретает создание в медицинских вузах образовательной среды, способствующей формированию этико-деонтологической культуры будущего специалиста.

Структурные элементы этико-деонтологической культуры тесно связаны. Тем не менее, можно выделить формы и методы обучения и воспитания, оказывающие преимущественное влияние на формирование того или иного компонента данного вида культуры.

Формирование когнитивного компонента осуществляется не только путём осмысления и запоминания деонтологических норм, а требует широкого использования метода упражнений, в первую очередь решения этических задач. Задачи оценочного характера представляют собой описание нравственного поступка, который необходимо оценить, проанализировав мотивы, намерения, цели, средства достижения, ожидаемый результат. Задачи на выбор действия предполагают наличие определённого числа возможных вариантов действий, выбор одного из которых и представляет собой решение данной задачи. Методом, способствующим формированию всех компонентов культуры, являются дидактические игры. Темой игры может быть любой эпизод из жизни, содержащий этическую проблему. Игра представляет собой репетицию жизненной ситуации, в которой происходит показ возможного решения,

высказывания, образца действия, выявляется наличие правильных умений и навыков деонтологически правильного профессионального поведения.

Поскольку когнитивный компонент формируется и развивается преимущественно посредством слова, важное значение имеют такие формы и методы, как диспуты, дискуссии, беседы. Истины, рождённые в результате обсуждения, становятся этическими убеждениями и руководством к действию гораздо быстрее, чем этические принципы, усвоенные в готовом виде.

Формированию эмоционально-ценностного компонента этико-деонтологической культуры способствует обогащение эмоциональной сферы личности. Особую роль здесь играет искусство, помогающее обрести опыт вникания в чувства другого человека, постигать его эмоциональное состояние, его ощущения и переживания. Так, коллективные просмотры фильмов и спектаклей позволяют студенту осмыслить степень своего соответствия представленным в таких фильмах и спектаклях профессиональным эталонам.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет выявить обязательное условие, необходимое для того, чтобы внешние влияния воплотились в реальную форму поведения: они должны произвести на личность сильное впечатление и вызвать у неё глубокие переживания. Пассивность личности к восприятию и переработке внешней информации приводит к тому, что влияние сразу угасает, не задев ни чувств, ни сознания. Все внешние воздействия преломляются через внутреннюю позицию личности, её отношение к этим воздействиям. Они должны, кроме того, активизировать механизмы самовоспитания, без которого формирование культуры невозможно.

Деятельностный компонент этико-деонтологической культуры требует со стороны будущего специалиста реального действия, применения этической нормы, закрепления устойчивого стереотипа действия через многократное повторение, выработки профессиональной привычки.

В процессе обучения в медицинском вузе особая роль в формировании этико-деонтологической культуры врача, безусловно, принадлежит таким дисциплинам, как биоэтика, философия, медицинская психология, а также

специальным клиническим дисциплинам, призванным помочь будущему врачу сделать нравственные нормы и правила профессионального поведения своей внутренней потребностью. Тем не менее, в отечественной и зарубежной литературе, посвящённой вопросам этической и деонтологической подготовки в медицинском вузе, подчёркивается, что профессиональное этическое и деонтологическое воспитание должно осуществляться в рамках каждой учебной дисциплины, начиная с первого курса. Задачей каждой кафедры является выявление и максимальное использование своего воспитательного потенциала.

По мнению ряда исследователей, наибольшее влияние на формирование этических ценностей могут оказать гуманитарные предметы, в рамках которых значительное внимание уделяется анализу, рефлексии, развитию самосознания. Литература, искусство, философия развивают способность общаться с больными, глубже вникать в то, что происходит с пациентом, находить больше способов помощи больному и облегчения его состояния. Не случайно, введение гуманитарных наук в учебные планы медицинских вузов поощряется в Великобритании и США. Опыт создания элективных гуманитарных курсов и использования литературных произведений для обсуждения этических вопросов и понимания сущности врачебной профессии есть и в российских вузах.

Помимо процесса обучения профессиональное воспитание студентов осуществляется и во внеучебной культурно-досуговой среде, создаваемой в вузе. Анализ опыта работы многих вузов показывает, что внеучебные воспитательные мероприятия могут быть насыщены нравственно-этическим содержанием [5, 6, 7 и др.]. Это работа музея вуза, центра психологической помощи, студенческого пресс-центра, общества «Сёстры милосердия», проведение таких мероприятий, как «День пожилого человека», «День здоровья», «День некурящих», «День прекрасных манер», «День донора», «День добра», благотворительные акции, антинаркотический десант, волонтерская деятельность, клубные занятия по теме профессионального и

бытового этикета. Формированию этико-деонтологической культуры способствует регулярное проведение университетских научно-практических конференций по проблемам взаимодействия этики и медицины. Важную роль играют встречи с известными людьми и бывшими выпускниками вуза.

Как известно, культуру невозможно непосредственно передавать от одного человека другому; она формируется как собственный уникальный образ мыслей и действий. Поэтому актуальной для медицинских вузов задачей является создание и развитие такой образовательной среды, в условиях которой будущий врач сам начинает действовать культурно, творчески используя выбираемые им ценности, нормы и образцы профессионального поведения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бенин, В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ / В. Л. Бенин. – Уфа: Изд-во Башкир. гос. пед. ин-та, 1997. – 147 с.

2. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие / Н. Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с.

3. Игнатов, В. Г. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность: учеб. пособие / В. Г. Игнатов, В. К. Белолипецкий. – Ростов н/Д : МарТ, 2000. – 256 с.

4. Слостёнин, В. А. Стратегия модернизации высшего профессионального образования / В. А. Слостёнин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 1. – С. 3–13.

5. Дмитриев, В. А. Значение воспитательной работы в подготовке будущего врача / В. А. Дмитриев, Н. В. Павлова, Г. А. Улупова // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 92–98.

6. Кашуба, Э. А. О системе воспитания в вузе / Э. А. Кашуба, С. Л. Галян, Н. И. Губанов // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – С. 12–16.

7. Воспитательная работа со студентами в медицинских вузах (опыт Российского государственного медицинского университета) : учеб. пособие для

преподавателей мед. и фармацевт. вузов / под общ. ред. В. Н. Ярыгина. – М. : РГМУ, 2005. – 80 с.

*М.Л. Кропачева, Н.Р. Юсупова
г.Ижевск, Россия
Ижевская государственная медицинская академия*

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

ORGANIZING STUDENTS' UNSUPERVISED WORK WITHIN THE COURSE OF LATIN AT THE MEDICAL UNIVERSITY

Аннотация: В статье предпринята попытка обобщить опыт организации самостоятельной работы студентов в процессе освоения дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии». Рассматриваются наиболее эффективные формы и виды самостоятельной работы и методы ее проведения.

Abstract: The article summarizes the experience of organizing students' independent work within the course «Latin and the basics of medical terminology». The most effective forms and ways of its organization are considered.

Изменения, происходящие в настоящее время во всех сферах жизни и деятельности человека, ставят перед высшей школой новые задачи. Возрастают требования к уровню как специальной, так и общекультурной подготовки выпускников вузов; оказываются востребованными такие качества личности как креативность, практический интеллект, самостоятельность, готовность к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

При традиционной системе вузовского обучения достаточно большой удельный вес составляют знания, получаемые студентами в готовом виде без опоры на самостоятельную работу по приобретению этих знаний, в результате

чего студенты «разучиваются думать». С другой стороны, студенты часто не готовы к тем формам работы, которые встретятся им в профессиональной деятельности (умение находить нужную информацию для принятия решения, умение находить самостоятельное творческое решение в сложных ситуациях). Поэтому одна из задач модернизации современного высшего образования состоит в том, чтобы превратить студента из пассивного потребителя информации в учащегося, способного самостоятельно добывать знания. Для этого необходимо изменить позицию студента, создать ему условия самому формировать себя как компетентного специалиста и нести ответственность за уровень своего профессионализма. Одним из путей достижения поставленных задач является использование такой формы учебной деятельности, как самостоятельная работа студентов (СРС), роль которой в рамках нового федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВПО) существенно возрастает.

Как известно, базовый уровень профессиональной компетентности включает активное владение профессиональным языком. Врач-специалист должен обладать высоким уровнем терминологической грамотности, основы которой закладываются на занятиях по латинскому языку. Одним из условий успешного обучения студентов медицинской терминологии является рациональная организация их самостоятельной работы.

Организация аудиторной самостоятельной работы направлена на то, чтобы научить студентов самостоятельно составлять логически обоснованные схемы, вести информационный поиск и выделять главное, максимально полно использовать уже имеющиеся знания.

Аудиторная СРС по латинскому языку может включать следующие виды:

1. Постановка и решение теоретических учебных задач (использование элементов проблемного обучения), например, постановку проблемных вопросов при введении и закреплении новой темы. Проблемный вопрос содержит в себе диалектическое противоречие и стимулирует активную

познавательную деятельность учащегося. В ходе решения проблемы учащиеся углубляют свои знания по конкретному предмету, развивают интеллектуальные способности, усваивают способы умственной деятельности, вырабатывают навыки творческого усвоения знаний. Установка преподавателя на совместное обсуждение учебной проблемы и поиск решений помогают создать атмосферу напряженной мыслительной деятельности.

2. Самостоятельная подготовка и изложение студентами некоторых вопросов и тем.

3. Конструирование анатомических терминов с составлением схем.

4. Решение семантических задач по клинической терминологии.

Упражнения по образованию терминов с заданным значением на латинском языке наилучшим образом способствуют формированию навыков самостоятельной работы, так как такие задания заставляют студентов основательнее и, главное, с минимальной помощью преподавателя разобраться в грамматических вопросах и использовании лексических единиц, провести логико-семантический и структурный анализ терминов.

5. Конструирование фармацевтических терминов; перевод и составление рецептов.

6. Чтение и перевод текстов. Способность самостоятельно извлечь информацию из текстов не только анатомического, но и клинического содержания позволяет студентам осознать рост уровня своей терминологической грамотности, что создает ситуацию успеха и повышает самооценку студента.

Формы контроля знаний разнообразны на разных этапах обучения: экспресс-контроль, тестовый контроль исходного уровня знаний на очередном занятии (с элементами самоконтроля), лексические диктанты (с элементами самоконтроля), устный опрос терминологического минимума (может проводиться в парах, в микрогруппах), проверка домашних заданий и аудиторных упражнений (при работе в группах у студентов появляется

возможность вербализации изучаемых понятий, развиваются социальные и коммуникативные умения); тематические контрольные работы.

Внеаудиторная самостоятельная работа включает:

1. Самоподготовку к аудиторным занятиям (выполнение домашних заданий).

2. Разработку и составление учебных таблиц.

3. Самостоятельное изучение отдельных тем и подготовку реферативных сообщений.

4. Выполнение индивидуальных творческих заданий, например, составление кроссвордов, подбор текстов профессиональной направленности и анализ использованной в них клинической терминологии, написание минисочинений с включением латинских пословиц, поговорок и афоризмов. Такого рода задания позволяют студентам получить опыт практического применения знаний, умений и навыков, оценить достигнутый уровень терминологической компетентности.

5. УИРС – работа со словарями, справочниками для решения этимологических и семантических задач.

6. НИРС, которая традиционно проводится в 2-х направлениях: лингвистическом (углубленное изучение научной медицинской терминологии) и культурологическом (знакомство с античной культурой и ее влиянием на мировую культуру последующих эпох). Эта работа носит творческий характер, включает в себя элементы научного поиска и направлена на формирование у студентов умений пользоваться учебной, научной, научно-популярной литературой, сетью Интернет; позволяет овладеть базовыми технологиями преобразования информации; развивает навыки изложения самостоятельной точки зрения, публичных выступлений и ведения дискуссий.

7. Участие в викторинах и творческих конкурсах, таких как конкурс на лучшую иллюстрацию к латинскому афоризму или конкурс плакатов, посвященных лекарственным растениям. Подобные виды деятельности не

только повышают интерес к предмету, но и предоставляют возможность для творческой самореализации, что особенно важно для тех учащихся, которые не могут достигнуть высоких результатов в освоении основной образовательной программы.

Одним из основных условий успешности СРС по латинскому языку является создание максимального микроклимата мотивированности обучения на всех этапах. Мотивированное обучение – это понимание студентами необходимости получаемых знаний для будущей профессиональной врачебной деятельности. Высокая положительная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса требуемых знаний, умений и навыков.

Среди других условий, способствующих повышению эффективности СРС по латинскому языку можно выделить следующие:

1. Психологическая готовность студентов к выполнению предлагаемой им работы.

2. Ее посильность (с учетом уровня школьных знаний по лингвистическим дисциплинам и уровня сформированности у них навыков и умений самостоятельной работы).

3. Индивидуализацию (в том числе учет личностных качеств студентов, темпа их работы).

4. Необходимость доброжелательного диалогического общения преподавателя со студентами, подразумевающего внимательное и уважительное отношение ко всем мыслям и гипотезам обучающихся.

5. Требовательность преподавателя (наличие положительно-эмоционального настроя к предмету и требовательность преподавателя являются, в свою очередь, важными условиями сохранения внимания во время аудиторной самостоятельной работы).

6. Высокий уровень организационно-методической работы на кафедре.

Кроме того, необходимо подчеркнуть, что результативность СРС зависит и от умения студента критически оценить свои знания, обнаружить пробелы, ошибки и внести коррективы в свою деятельность.

В заключение отметим, что в ходе модернизации высшего профессионального образования происходит изменение и роли педагога: задача преподавателя состоит не только в том, чтобы в ограниченный срок обучения дать будущим специалистам достаточный объем знаний. Преподаватель должен помочь студентам усвоить способы самостоятельного приобретения знаний, сформировать у них потребность в саморазвитии и самообразовании, воспитать стремление к постоянному поиску и творчеству; преподаватель должен стать организатором деятельности, консультантом, наставником, сопровождающим самостоятельную работу студентов.

*В.А. Мазилев, Ю.Н. Слепко
г.Ярославль, Россия
Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского*

**ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА В
СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ**

**PROMISING DIRECTIONS OF FUNDAMENTALIZATION
TRAINING PSYCHOLOGIST IN THE MODERN UNIVESITY**

Аннотация: Определяются направления профессиональной подготовки психолога, потенциально являющиеся резервами повышения качества образования. В решении задачи обеспечения интеграции психологического знания велика роль курса истории психологии: возможна перестройка преподавания истории психологии на основе идей коммуникативной и интегративной методологии. Предлагается разработанная система

самостоятельной работы студентов-психологов, изучающих дисциплины «История психологии» и «Методологические основы психологии».

Abstract: Areas identify for training psychologist reserves are potentially improve the quality of education. In solving the problem of ensuring the integration of psychological knowledge plays an important role of the History of Psychology: possible restructuring of teaching the history of psychology are based on the ideas of the communicative and integrative methodology. Develop system of self-psychology students studying the subject «History of Psychology» and «Methodological foundations of psychology» is proposed.

Компетентностный подход положен в основу при разработке ФГОС ВПО третьего поколения. Вся высшая школа будет в ближайшие годы работать, реализуя в практике высшего профессионального образования именно компетентностный подход.

Нельзя не отметить в этой связи (учитывая огромную важность вопроса), что в современных версиях компетентностного подхода в образовании остается еще достаточно много нерешенных вопросов. Отметим, что эти недостаточно изученные вопросы касаются и методологии компетентностного подхода, и его теоретического обоснования, и практической реализации на разных уровнях образования.

Необходимо дополнительное исследование внутренней архитектуры компетенции. Так, не вполне ясно, как соединяются в структуре конкретной компетенции знания, умения, способности, личностные качества. Очевидно, что разные компетенции включают в себя названные составляющие в разных пропорциях. Необходимо разработать типологию компетенций в зависимости от конкретного состава компетенции. Не исследована архитектура компетенций разного уровня. Специальную исследовательскую задачу составляет разработка иерархии компетенций с учетом их конкретного состава. Очевидно, что при формировании той или иной компетенции очень важен вопрос о выборе правильной стратегии формирования компетенции: какие компоненты должны

формироваться в первую очередь, поскольку являются основой для формирования других, и т.д. Подчеркнем, что решение этих вопросов важно для разработки адекватного инструментария для диагностики и измерения компетенций. Не секрет, что наблюдается упрощенное понимание компетенции, при котором компетенция совершенно неправомерно фактически отождествляется с навыком. Использование деятельностного подхода при выявлении номенклатуры компетенций не является гарантией составления полного перечня, т.к. зачастую при таком подходе упускаются из виду «метадеятельностные» компетенции, которые чрезвычайно важны для формирования бакалавра или магистра. В частности, недостаточный учет таких компетенций может резко понизить уровень фундаментальной подготовки, что принципиально неверно.

Иными словами, еще предстоит серьезная и масштабная теоретическая работа, которая во многом будет определять успешность реализации новых образовательных стандартов.

В настоящей статье рассмотрим (на примере подготовки психологов) некоторые резервы фундаментализации образования в современных условиях. Предполагается, что в вузовской подготовке должно быть сформировано профессиональное сознание. Необходимо отметить, что проблема становления профессионального сознания специалиста не исследована пока должным образом. Заметим, что формирование профессионального сознания психолога имеет свои специфические особенности. Они связаны в первую очередь с тем, что в области научной психологии существует множество различных подходов, научных школ, традиций, что приводит к реальному *сосуществованию* различных научных теорий и концепций. В процессе вузовского обучения студент-психолог знакомится с этими подходами. Как они будут сосуществовать в профессиональном сознании будущего психолога, в значительной степени зависит от стратегии обучения. Произойдет ли интеграция научного знания в сознании специалиста или сформируется «мозаичное» профессиональное сознание, или различные концепции будут

существовать как независимые и рядоположные? Однозначный ответ на этот вопрос дать чрезвычайно трудно (поскольку нужны специальные исследования), но очевидно, что в значительной степени результат будет зависеть от того, какие установки будут реализованы в ходе профессиональной вузовской подготовки.

В данной статье речь идет о проблеме интеграции психологического знания – о возможностях некоторой перестройки преподавания истории психологии на основе идей коммуникативной и интегративной методологии. Чтобы избежать недоразумений, подчеркнем, что и стандарт, и содержание дисциплины остаются традиционными, изменяются лишь акценты в процессе преподавания и учебной деятельности студентов.

История психологии традиционно рассматривается как важная составляющая профессиональной подготовки психолога в университете. Значение истории психологии состоит не только в том, чтобы обеспечить сведениями о «прошлом науки», но, в первую очередь, – перефразируя известное высказывание Р. Коллингвуда - знанием о том, что наука «собой представляет», т.е. каковы ее реальные возможности. К сожалению, приходится констатировать, что история психологии – и отечественная и зарубежная – в значительной степени до сих пор остается описательной наукой, перечислением имен, направлений, событий, теорий. Причина такого положения вещей, на наш взгляд, в значительной степени в том, что при анализе психологических концепций недостаточно используется методологический анализ. Это не дает возможности решить важные историко-психологические вопросы, избавиться от многочисленных мифов, бытующих в истории психологической науки. Использование методологического анализа, напротив, позволяет конструктивно рассмотреть многие историко-психологические вопросы.

История психологии для будущих профессиональных психологов должна иметь опору в методологии, т.к. важность такой подготовки переоценить невозможно: высококлассный психолог-исследователь может сформироваться только в том случае, если будет иметь представление о внутреннем устройстве психологической концепции, о реальных детерминантах выбора методов

исследования и т.п. История психологии представляет собой идеальный «полигон» для проведения такой подготовки. Таким образом, история психологии сближается с методологией, представляя собой своего рода историческую методологию науки. Могут быть описаны основные принципы построения и содержание университетского курса «История психологии», акцентирующего методологические проблемы.

Инструментом подобного акцентирования выступает концепция коммуникативной методологии, ориентированная на соотнесение различных психологических концепций. В основе концепции коммуникативной методологии лежит модель соотношения теории и метода в психологии. Данная модель представляет собой структурный инвариант, поэтому может быть использована в качестве основы для осуществления соотнесения психологических концепций (данная схема неоднократно публиковалась, см., например, Мазилев, 2001, 2007). Предложен и описан вспомогательный аппарат коммуникативной методологии, представлена конкретная технология интеграции психологического знания, разработанная на основе коммуникативной методологии.

Остановимся несколько подробнее лишь на некоторых характеристиках коммуникативной модели. В ее структуре представлен предмет науки (как определенная проблема). Различные концепции часто представляются несоизмеримыми из-за того, что трактовка предмета в них различна. Тем не менее, сопоставление различных концепций оказывается возможным, если следовать уровневому пониманию предмета. Поясним это. Вряд ли кто из психологов-исследователей не согласится с утверждением, что он изучает «психику». Назовем это декларируемым предметом. Правда, психику как таковую изучать довольно сложно, поэтому предмет трансформируется обычно либо в «отражение», либо в «регуляцию». Назовем это рационализируемым предметом. Но когда происходит реальное исследование (в котором исследуется реальный предмет), ученый ориентируется на те или иные характеристики либо поведения, либо самосознания. Причем реальный предмет представляет собой

мыслительную конструкцию, изменение которой и будет представлять реальный результат исследовательского процесса. Понятно, что соотнесение концепций должно происходить с учетом различия данных уровней и осуществляться на уровне реального предмета.

«Опредмеченность» проблемы (латентное присутствие в сопоставительной модели трактовки предмета психологии) «подсказывает» идею метода. Дальнейшее уточнение связано с выбором базовой категории. Базовая категория – понятие, которое, в конечном счете, определяет общую ориентацию исследования. В качестве базовых категорий, как показали исследования, выступают понятия структура, функция, процесс, генезис, уровень или их сочетание. Базовая категория определяет тип организующей схемы. Организующая схема - способ организации исследования, которое может быть направлено на раскрытие структуры, функции изучаемого явления или на выявление его процессуальных характеристик и т.д.

Аналогично обстоит дело с такими структурными элементами как «базовая категория», «моделирующие представления», «метод» и др., включенными в соотносительную схему. Скажем, исследования одних и тех же явлений, но исходящие из различных моделирующих представлений не смогут быть соотнесены и сопоставлены в должной степени, пока не будет осуществлен специальный анализ моделирующих представлений (Мазиллов, 2007).

Таким образом, возникает реальная возможность выявить, в каких моментах сопоставляемые концепции имеют сходство (или совпадают), а в каких различаются и за счет чего это происходит. Становится реальностью интеграция психологического знания.

На наш взгляд, на этой основе возможно сопоставление теорий, которые в действительности оказываются соизмеримыми. Естественно, речь идет о сопоставлении теорий одного и того же уровня и одного и того же явления. Особая роль в процедуре соотнесения отводится предтеории. Дело в том, что предтеория обычно плохо осознается самим исследователем, поэтому ее содержание, как правило, остается имплицитным. Предполагается

осуществление специальных методологических процедур, эксплицирующих структуру и содержание предтеории. Поэлементное сопоставление содержания предтеорий сопоставляемых концепций, а также других компонентов, представленных в схеме психологического исследования, позволяет выявить «точки соприкосновения» и «зоны расхождения», что является принципиально важным для соотнесения сравниваемых концепций.

Вернемся к проблеме осуществления интеграции психологического знания в ходе учебного процесса. Представляется, что в решении задачи обеспечения интеграции психологического знания роль курса истории психологии значительно больше, чем об этом принято думать. Включение специального спецкурса по коммуникативной методологии (наряду с преподаванием «Методологических основ психологии», в котором идеи коммуникативной методологии также освещаются) позволяет осуществить интеграционную работу в расширенных масштабах и распространить ее на содержание общей психологии, психологии развития и других психологических дисциплин.

Разработана система самостоятельной работы студентов-психологов, изучающих историю психологии (Мазилев, Слепко, 2012) и методологические основы психологии (Мазилев, Слепко, 2012а). Самостоятельная работа студентов строится таким образом, что предусмотрено большое число заданий, требующее от студентов сопоставления различных подходов, теорий, концепций. Авторы курса ставили своей специальной задачей подчеркивание сходства между разными теориями, поэтому часть заданий для самостоятельной работы направлена именно на обнаружение сходных моментов в разных подходах. Поскольку согласованная самостоятельная работа предполагается и по курсу методологических основ психологии, студенты на историко-психологическом материале отрабатывают умения и навыки методологического анализа, в частности выделение структурных элементов того или иного исследовательского подхода. Большое внимание уделяется классификации и типологизации исследовательских подходов.

Вернемся к проблеме осуществления интеграции психологического знания в ходе учебного процесса. Представляется, что в решении задачи обеспечения интеграции психологического знания, роль курса истории психологии значительно больше, чем об этом принято думать. Включение специального спецкурса по коммуникативной методологии (наряду с преподаванием «Методологических основ психологии», в котором идеи коммуникативной методологии также освещаются) позволяет осуществить интеграционную работу в расширенных масштабах и распространить ее на содержание общей психологии, психологии развития и других психологических дисциплин.

Как мы полагаем, такого рода интеграция психологического знания способствует более эффективному формированию профессионального сознания будущего психолога.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Мазиллов, В. А. Теоретический анализ компетенций в области образования / Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций: Монография / Под науч. ред. д.ист.н. М.В. Новикова. – Ярославль: ЯГПУ, 2009. – С. 15-33.

2. Мазиллов, В. А. История психологии – необходимость нового историко-методологического подхода // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее. Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26-29 июня 2006 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – С. 98-106.

3. Мазиллов, В. А. Методология психологии. – Ярославль: МАПН, 2007.

4. Мазиллов, В. А. Проблемы подготовки психолога в современной высшей школе // Человеческий фактор: Социальный психолог, выпуск 2(24), 2012. – С. 35-42.

5. Мазиллов, В. А., Слепко, Ю. Н. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Методологические основы психологии» для студентов

направления «Психология» (квалификация – бакалавр психологии). – Ярославль: МАПН, 2012.

6. Мазилев, В. А., Слепко, Ю. Н. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «История психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация – бакалавр психологии). Издание второе, стереотипное. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012а.

*И.В. Новгородцева
г. Киров, Россия
Кировская государственная медицинская академия*

**ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В
КУРСЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА»
APPLICATION OF TEACHING LEARNING TECHNOLOGIES IN THE
COURSE OF TRAINING COURSES «PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY»**

Аннотация: Представлен опыт применения педагогических технологий обучения в медицинском вузе, направленных на формирование профессиональной компетентности в рамках учебной дисциплины «Психология и педагогика».

Abstract: There is the experience in the using of modern learning technologies in the Medical University, aimed at creating professional competence within the discipline «Psychology and Pedagogy».

Гуманистическая образовательная парадигма построена на базе личностно-ориентированного подхода. По мнению ряда исследователей в условиях личностно-ориентированного подхода педагог выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности обучаемых, консультантом и помощником [40], а студент выступает

действующим лицом, соучастником, инициатором своего образования, творцом и создателем себя, собственной деятельности.

И.С. Якиманская подчеркивает, что организация личностно-ориентированного обучения требует новых технологий, целью которых на всех этапах обучения является не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опыта творчества; формирования механизма самоорганизации и самореализации личности каждого ученика. Технологии личностно-ориентированного образования способствуют созданию условий развития профессионально обусловленных структур личности. Обучаемый становится субъектом профессии.

Не претендуя на всесторонний охват средств и путей развития профессиональной компетентности будущих медицинских работников остановимся на педагогических технологиях, основанных на принципах гуманной педагогики – системе научных теорий, утверждающих обучаемого в роли активного, сознательного, равноправного участника учебно-воспитательного процесса и личностно-ориентированного обучения, и используемых в учебном курсе «Психология и педагогика», преподаваемом на лечебных специальностях.

Следует отметить, что в ходе анализа психолого-педагогических источников, определено, что психологический подход использования данных технологий базируется на формировании и развитии личностных качеств будущего медицинского работника, а педагогический подход предполагает формирование практических умений, необходимых в процессе взаимодействия с пациентами.

Все занятия проводились в соответствии с разработанной структурой, т.е. занятие строится так, что оно содержит две части – информационную и практическую. Такое построение обусловлено следующим. Во-первых, применение теоретической части способствует разрешению основных информационных задач и позволяет студентам-медикам увидеть широту изучаемого вопроса, его взаимосвязь с другими проблемами, выработке

потребности в общении; использование беседы изменяет позицию студента из пассивно воспринимающего в активного участника, так как студент думает, анализирует факты, делает выводы, определяет свое отношение к изучаемому материалу. Во-вторых, применение практических форм предоставляет студентам возможность освоения материала, достижения поставленных целей, осознание того, что было сделано на занятии, как можно применить знания на практике.

Опыт показывает, что зачастую вне поля зрения будущего медика оказываются аспекты грамотного слушания друг друга как важнейшего аспекта компетентности, направленного восприятия. На занятии акцентируется внимание на том, что слушание в профессиональной деятельности медицинского работника является сложным процессом восприятия, осмысления, понимания, структурирования и запоминания поступающей информации от пациента, фундаментальным навыком, влияющим на качество отношений в повседневном общении с пациентами, на успешное взаимодействие и взаимопонимание.

В процессе обучения уделяется внимание раскрытию роли и значения общения в межличностных и профессиональных отношениях, внутреннего мира, душевных состояниях человека. На занятиях рассматриваются понятия, функции, виды, особенности, закономерности, механизмы психических процессов, свойств и состояний.

Основные формы организации учебной деятельности: фронтальная, в мини-группах, групповая. Используются дидактические материалы, аудиовизуальные средства, работа с учебными пособиями, справочно-информационной литературой, дополнительным материалом в рамках учебных тем. Использование дидактических материалов связано с тем, что учебный материал способствует саморазвитию личности, стимулированию интереса к процессу общения, формированию позитивного принятия себя и других. На занятиях студентам предлагается работа с учебным текстом.

Большое внимание в процессе обучения уделяется беседе, что важно в ходе формирования знаний и качеств личности. Как отмечали студенты, во

время беседы они не ощущали себя участниками учебного процесса, а становились участниками процесса «на равных», а преподаватель воспринимался как обычный участник учебного процесса, что стирало грань на уровне «студент-преподаватель». Студенты перестают быть только исполнителями инструкций преподавателя, они становятся активными участниками процесса «на равных». Было отмечено сближение и на уровне «студент-студент», чему способствовала организация совместной деятельности. Атмосфера занятий позволяет обеспечить «ответственную свободу», при которой, с одной стороны, студенты осознавали важность соблюдения всех предписаний преподавателя, а с другой стороны, отсутствовала боязнь сделать ошибки и наблюдалась готовность студентов к взаимодействию. Однако, среди студентов есть студенты, которые испытывают трудности при выполнении предлагаемых заданий, что может быть связано с неразвитой рефлексивностью.

Не менее важно использование сочинений на темы: «Послание потомкам», «Медицинский работник – это...». В ходе обсуждения сочинений студенты высказали мнение о проблемах, связанных с дальнейшей профессиональной деятельностью, была затронута проблема возрастающей технократизации общества и, в связи с этим, обезличение человека, потеря его образа «Я», индивидуальности. Студенты отметили, что при написании сочинений они испытывали затруднения в определении профессиональных знаний, умений, качеств личности и их значимости для профессиональной деятельности. После обсуждения сочинений студенты получили информацию о том, что профессия медицинского работника, являясь профессией высококвалифицированного труда, представляет собой сложную творческую деятельность; структура медицинской деятельности сложна, многогранна и для успешной профессиональной деятельности необходимы умение работать в команде, оценивать свои достоинства и недостатки, контролировать свои эмоции, воспринимать критику, слушать и отстаивать свою позицию. Для актуализации знаний было использовано практическое задание, направленное на составление краткой психологической характеристики хорошо знакомого человека (не более 10 личностных черт) и составлении психологических

рекомендаций, предписывающие наиболее разумные способы взаимодействия с ним.

На практических занятиях использовалось проведение самопрезентаций. Использование данного приема связано с тем, что учебная программа направлена на создание условий для проявления и осознания студентами своих личностных особенностей. Предлагаемые задания были интересны студентам, т.к. применялись тщательно подобранные тесты, которые предоставляли студентам информацию к размышлению о своих личностных особенностях.

На занятиях используется учебный тренинг, направленный на актуализацию коммуникативных знаний, овладение целесообразными способами решения профессиональных задач, повышение мотивационного уровня в самопознании за счет обращения к личности каждого студента. Следует отметить, что выбор технологии учебного тренинга обоснован тем, что этот метод представляет собой планомерно осуществляемую программу разнообразных педагогических технологий с целью формирования и совершенствования профессиональных знаний и умений. Данный метод развивает умение слушать своего собеседника, держать себя уверенно с другими людьми, строить эффективную модель взаимоотношений с партнерами по коммуникации, личностные качества будущего медицинского работника.

Основу тренинга составили интерактивные технологии, включающие групповые дискуссии, ролевые игры, беседы, коммуникативные упражнения. Рассмотрим содержание занятий коммуникативного тренинга.

В цикле тренинговых занятий рассматривались вопросы, связанные с самопониманием, самопознанием, самопринятием, жизненной позиции себя как будущего специалиста.

Практическая часть учебного тренинга насыщена деловыми, ролевыми играми, имитирующими и моделирующими реальность, условия профессиональной среды и предоставления участникам группы возможности взглянуть на себя и свою профессиональную компетентность со стороны.

С целью формирования профессиональной компетентности, использовался метод деловой игры. В процессе профессиональной подготовки в вузе игра является своеобразной формой имитационного моделирования, т.е. моделью взаимодействия партнеров по общению в обстановке имитации условий будущей профессиональной деятельности, в ходе реализации которой участники игры развивают или совершенствуют профессиональные умения и качества личности. Ролевым играм присущи свободная развивающая деятельность, предпринимая лишь по желанию учащегося, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата; творческий характер деятельности, в значительной мере импровизационный; эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность и т.п.; наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую последовательность ее развития. Ролевая игра, во-первых, является мультилогом, организованным вокруг специально построенной имитационной модели. Во-вторых, ролевая игра в целом сама есть модель определенного фрагмента реальности. В-третьих, игра – динамическая модель, она воспроизводит деятельность в развитии. От участника требуется понимать решения в конкретной обстановке, что вытекает из динамического характера игры.

Главный интерес в ролевой игре представляют не отдельные решения участника, а целостная линия поведения и скрытая за ней стратегия. Для того чтобы «обыграть» мысль и слово, надо выразить их на языке действий и «проиграть» на динамической модели. Игра, по мнению О.А. Олейник, должна быть воспринята как неповторимая ситуация глубоко личностного общения.

Ролевая игра позволяет создать необходимый контекст, моделирующий ситуацию профессиональной деятельности, создать комфортную обстановку, способствующую эффективности совершенствования профессиональных умений.

В структуру игры как процесса входят: роли; игровое употребление предметов; реальные отношения между играющими; сюжет (содержание).

На первом этапе – подготовке к игре – студенты принимают участие в выборе актуальной темы для моделирования ролевой игры. Они могут получить готовый сценарий от преподавателя или готовить его вместе с преподавателем. Применение ситуационного моделирования вовлекает в круг действующих лиц значительное количество участников-студентов и охватывает широкий круг вопросов. Одновременно студенты осуществляют поиск материала для игры и изобретательность в ходе обсуждения поставленных задач. Сценарий должен содержать проблемы в области инженерно-профессиональной деятельности и практические методы решения выдвинутых вопросов. В период подготовки каждая группа выбирает роль игрока на поле обсуждаемых проблем. Во время подготовки к ролевой игре формируется 4-5 команд, в каждой команде может быть 4-6 студентов. Деление студентов на команды на первоначальном этапе проводится под руководством преподавателя для того, чтобы избежать заведомо «слабых» и «сильных» групп. Распределение ролей между участниками группы проводилось в соответствии с принципом добровольности, что обеспечивало подлинный интерес и желание студентов участвовать в работе. Обычно во время подготовки к игре разрабатывается сценарий игры, изучается основная проблема игры, вырабатывается стратегия и тактика каждой группы участников, готовятся демонстрационные материалы, которые в ходе игры будут распространяться среди участников. Игра обычно проходит в течение одного занятия в так называемом «режиме реального времени».

Следующим этапом ролевой игры стало моделирование ситуации. Под моделированием ситуации понимаются ролевые действия, которые выполняют студенты, играя определенную роль. На этом этапе игры группы студентов выполняют заранее распределенные в соответствии со сценарием роли. С помощью преподавателя группы проводят внутренние переговоры для выработки собственной позиции, достижения поставленной цели и стратегии поведения и проведения будущих действий. Команды-группы готовят демонстрационные материалы, с помощью которых они объясняют свои позиции по ключевому вопросу игры.

На третьем этапе – разборе игры, создается возможность для студентов применить полученные знания и опыт к ситуациям профессиональной деятельности; послеигровое обсуждение создает определенную динамику в процессе обучения и повышает интерес к предмету.

На заключительном этапе – оценке игры, преподаватель совместно со студентами оценивает подготовку студентов и степень их участия в игре; также оцениваются ответы на поставленные вопросы противоборствующих команд.

После проигрывания каждой ролевой игры, ведущий тренинга предоставляет возможность всем участникам ролевой игры поделиться своими эмоциями, чувствами, возникшими в ходе игры, стимулируя участников вопросами: «Какие чувства вы испытывали при общении с партнерами?», «Какие цели вы ставили перед собой? Удалось ли их достичь?», «Какие приемы, средства общения использовали вы и какие другие участники?».

После обсуждения игры ее участниками слово предоставлялось наблюдателям (участникам тренинга, не участвующим в игре). Для активизации и управления процессом обсуждения использовались следующие вопросы: «Какие способы и приемы взаимодействия использовали участники игры?», «Кто из участников игры достиг поставленной цели, и что этому способствовало?» и т.п. В завершении ведущий анализировал игру в целом, ход ее обсуждения, обращая внимание на трудности, возникающие при профессиональном общении, на факторы, влияющие на эффективность, и, прежде всего, на профессиональную компетентность. После ролевой игры проводилось коллективное обсуждение с обязательной аргументацией, критикой или соглашением, обсуждением возможностей осуществления качеств в профессиональной деятельности, что способствует развитию мотивации для профессиональной деятельности.

Самоанализ собственных качеств является одним из показателей профессиональной компетентности медицинских работников, позволяющего эффективно осуществлять процесс осуществления взаимодействием. Именно на этом этапе проявлялся элемент разочарования в собственных возможностях для некоторых студентов. Ощущение, что я знаю, как это нужно делать

сталкивалось с отсутствием реальных умений взаимодействия. Возникшее разочарование выражалось в потере интереса к занятию, возникающей агрессии на ведущего, на других участников и на самого себя. В связи с этим, одной из задач ведущего являлся перевод скрытых негативных эмоций участников в открытое конструктивное обсуждение с последующим совместным анализом и переработкой информации. Данная процедура не легко давалась участникам, несмотря на принятые в начале тренинга правила и принципы групповой работы, периодически наблюдалась тенденция к привычным формам поведения работы группы: обвинениям, обидам, агрессии. Анализ и осмысление возникающих ситуаций позволил участникам группы снять эмоциональное напряжение и осознать происходящие с ними процессы.

Таким образом, использование в процессе изучения дисциплины «Психология и педагогика» педагогических технологий, направленных на формирование профессиональной компетентности студентов медицинских специальностей, способствует росту эмоционального настроения в процессе обучения; возрастанию желания продолжить изучение вопросов профессиональной коммуникации; использованию полученной информации и субъект-субъектной позиции в межличностном взаимодействии; демонстрации сопереживания аудитории, говорящим, принятию их мнений и позиций; росту самомотивации к эффективному взаимодействию; пониманию необходимости сотрудничества во взаимодействии. Интересен тот факт, что некоторые студенты, которые ранее не очень принимали участие в групповой работе на занятиях, были достаточно активны в высказывании своего мнения относительно проблем одногруппников, выслушивании мнений участников группы.

*И.В. Новгородцева
г.Киров, Россия
Кировская государственная медицинская академия
И.Б. Слюзина
г.Ветлуга, Россия
Ветлужское медицинское училище (техникум)*

**ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ
УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СЕСТРИНСКОГО
ДЕЛА»**

**APPLICATION OF MODULAR TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF
STUDY DISCIPLINE «THEORY AND PRACTICE OF NURSING»**

Аннотация: В статье представлен опыт внедрения программы модульного обучения, основанной на компетентностном подходе.

Abstract: The article presents the experience of implementation of modular training programs, which are based on the competence approach.

Модернизация образования в средних специальных медицинских учебных заведениях в настоящее время связана с реализацией компетентностного подхода, в основу содержания которого положены ключевые и профессиональные компетенции – способность осуществлять деятельность, как привычную, так и новую, применяя знания, умения, навыки в знакомых и незнакомых жизненных ситуациях. Построение образовательного процесса с учетом потребностей и возможностей каждого студента возможно только лишь с применением новых образовательных технологий, так как традиционная методика обучения, основу которой составляет объяснительно-иллюстративный метод, не позволяет педагогу раскрыть учебно-познавательный потенциал обучающихся. Такой

технологией является модульная технология обучения, ориентированная на развитие учебно-познавательной деятельности и повышение успеваемости обучающихся.

Сущность модульного обучения заключается в том, что студент самостоятельно или с помощью преподавателя достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем.

В связи с этим была разработана программа модульного обучения по дисциплине «Выполнение работ по профессии младшая медицинская сестра по уходу за больными. Решение проблем пациента путем сестринского ухода».

Данная модульная программа представляет собой многослойную структуру, состоящую из модулей разного порядка. Программа «трехслойная», ограничивается уровнем темы. В такой программе были разработаны модули 1, 2 и 3-го порядков, которым соответствовали: комплексная дидактическая цель темы, интегрирующие дидактические цели занятия. Модульные занятия подразделялись на учебные элементы и для каждого учебного элемента разрабатывались свои частные дидактические цели.

Представим программу модульного обучения междисциплинарного курса (МДК) 04.01 «Теория и практика сестринского дела»

Тема 1: «Предмет, место и роль общественного здравоохранения и здоровья. Система здравоохранения в России».

Комплексная дидактическая цель представлена триединой целью: учебная: изучить предмет, место и роль общественного здравоохранения и здоровья, систему и социальную политику здравоохранения в РФ, роль сестринского персонала в системе ПМСП населению, основные направления ее деятельности; развивающая: развивать познавательную активность студента, умение преодолевать трудности; воспитательная: побуждать учащихся к проявлению воспитательной активности, воспитывать стремление к глубокому усвоению знаний.

В состав программы по данной теме входит четыре модуля: Модуль 1 «Система и социальная политика здравоохранения в РФ»; Модуль 2 «Роль сестринского персонала в системе ПМСП населению»; Модуль 3 «Типы ЛПУ»; Модуль 4 «Основные направления деятельности сестринского персонала в различных ЛПУ».

Тема 2: «История сестринского дела».

Комплексная дидактическая цель представлена триединой целью: учебная: изучить историю развития сестринского дела за рубежом и в России, организацию создания Красного Креста и Красного полумесяца, основные направления реформирования сестринского дела в России, участие общин сестер милосердия в военных компаниях, задачи всемирной организации здравоохранения; развивающая: развивать познавательную активность студента, умение преодолевать трудности для достижения цели; воспитательная: побудить учащихся к проявлению воспитательной активности, воспитывать стремление к глубокому усвоению знаний, воспитать патриотические качества учащихся, чувство ответственности.

В состав программы по данной теме входит три модуля: Модуль 1 «Основные вехи истории сестринского дела»; Модуль 2 «Деятельность сестер милосердия XIX – XX века»; Модуль 3 «Основные направления и события в процессе сестринского дела в РФ на современном этапе».

Тема 3: «Философия сестринского дела».

Комплексная дидактическая цель представлена триединой целью: учебная: изучить необходимость философского осмысления сестринской практики для дальнейшего прогресса в сестринском деле; основополагающие понятия: человек, здоровье, окружающая; содержание философии сестринского дела; миссия, цели, задачи сестринского дела, сестринский персонал и пациент; этические элементы философии сестринского дела; развивающая: развивать познавательную активность студента, умение преодолевать трудности для достижения цели; воспитательная: побудить учащихся к проявлению воспитательной активности, воспитывать стремление

к глубокому усвоению знаний, воспитать нравственные качества учащихся, чувство ответственности.

В состав программы по данной теме входит три модуля: Модуль 1 «Принципы философии сестринского дела в России»; Модуль 2 «Фундаментальные понятия философии сестринского дела»; Модуль 3 «Этические компоненты как основа философии сестринского дела».

Тема 4: «Общение в сестринском деле».

Комплексная дидактическая цель представлена триединой целью.

Учебная: изучить биоэтику, морально-этические нормы, правила и принципы профессионального сестринского поведения, этические основы современного медицинского законодательства, права пациента и медицинской сестры, понятие медицинской тайны клятва Ф.Найтингейл, этический Кодекс Международного Совета медицинских сестер, этический Кодекс медицинских сестер России, понятие и функции общения, элементы эффективного общения, типы общения, стили общения, средства общения, факторы, способствующие или препятствующие эффективному общению. Развивающая: развивать познавательную активность студента, умение преодолевать трудности для достижения цели; воспитательная: побудить учащихся к проявлению воспитательной активности, воспитывать стремление к глубокому усвоению знаний, воспитать нравственные качества учащихся, чувство ответственности.

В состав программы по данной теме входит три модуля: Модуль 1 «Проблемы современной этики в истории медицины и на современном уровне»; Модуль 2 «Мастерство общения в сестринском деле»; Модуль 3 «Общение как средство сестринской помощи и социальной поддержки».

Тема 5: «Модели сестринского дела».

Комплексная дидактическая цель представлена триединой целью.

Учебная: знать концептуальные модели сестринского дела в профессиональной сестринской практики; основные положения модели сестринского дела: цель, пациент, роль медицинской сестры, источник

проблем, направленность действий, способы сестринских вмешательств, оценка качества и результатов ухода; разнообразие моделей сестринского дела; сравнительные характеристики наиболее известных моделей сестринского дела. Теории и модели, направленные на преодоление дефицита самоухода у пациента (например, В. Хендерсон, Д. Орем, Н.Роупер). Основные положения модели В. Хендерсон. Взаимосвязь основных потребностей человека по А. Маслоу и видов повседневной деятельности по Вирджинии Хендерсон. Потребности пациента в адекватном дыхании, питании и приёме жидкости, физиологических отправлениях, движении, сне, осуществлении мероприятий личной гигиены и смене одежды, поддержании нормальной температуры тела, безопасности, общении, труде и отдыхе. Значение для сестринского дела. Теории и модели, направленные на адаптацию пациента и членов его семьи к ситуации, связанной со здоровьем (например, К. Рой). Теории и модели, направленные на укрепление здоровья пациента и его близких (например, М.Аллен, Пендер). Развивающая: развивать познавательную активность студента, умение преодолевать трудности для достижения цели. Воспитательная: побудить учащихся к проявлению воспитательной активности, воспитывать стремление к глубокому усвоению знаний, воспитать нравственные качества учащихся, чувство ответственности.

В состав программы по данной теме входит два модуля: Модуль 1 «Концептуальные модели сестринского дела в сестринской практике, основные понятия»; Модуль 2 «Характеристики известных моделей сестринского дела»;

Тема 6: «Иерархия потребностей по А. Маслоу. Модель сестринского дела В. Хендерсон».

Комплексная дидактическая цель представлена триединой целью.

Учебная: знать понятие потребностей, основные теории и классификации потребностей, сущность теории потребностей А.Маслоу, характеристики основных потребностей человека, условия и факторы, влияющие на способ и

эффективность удовлетворения потребностей, роль медсестры в восстановлении и поддержании независимости пациента в удовлетворении его основных потребностей. Основные положения модели В. Хендерсон. Взаимосвязь основных потребностей человека по А. Маслоу и видов повседневной деятельности по Вирджинии Хендерсон. Развивающая: развивать познавательную активность студента, умение преодолевать трудности для достижения цели. Воспитательная: побудить учащихся к проявлению воспитательной активности, воспитывать стремление к глубокому усвоению знаний, воспитать нравственные качества учащихся, чувство ответственности.

В состав программы по данной теме входит три модуля: Модуль 1 «Основные концепции теории А. Маслоу»; Модуль 2 «Основные положения модели сестринского ухода В. Хендерсон, основанной на фундаментальных потребностях повседневной жизни пациента»; Модуль 3 «Роль медицинской сестры в восстановлении и поддержании независимости пациента в удовлетворении потребностей».

Тема 7: «Сестринский процесс. Документация к сестринскому процессу».

Учебная: знать основные понятия сестринского процесса и термины; цель сестринского процесса; этапы сестринского процесса, их взаимосвязь и содержание каждого этапа:

- первый этап: сестринское обследование
- второй этап: выявление проблем пациента
- третий этап: определение целей сестринского ухода
- четвёртый этап: планирование объёма сестринских вмешательств
- пятый этап: оценка результатов и коррекция ухода в случае

необходимости;

- осуществление сестринского процесса в соответствии с концептуальной моделью сестринского дела.

Развивающая: развивать познавательную активность студента, умение преодолевать трудности для достижения цели. Воспитательная: побудить учащихся к проявлению воспитательной активности, воспитывать стремление

к глубокому усвоению знаний, воспитать нравственные качества учащихся, чувство ответственности.

В состав программы по данной теме входит три модуля: Модуль 1 «Сестринский процесс как метод организации оказания сестринской помощи»; Модуль 2 «Этапы сестринского процесса»; Модуль 3 «Документация сестринского процесса».

Тема 8: «Обучение в сестринском деле».

Комплексная дидактическая цель представлена триединой целью.

Учебная: знать задачи обучения в сестринском деле, сферы, виды и способы обучения, цели обучения, факторы, способствующие и препятствующие общению, приемы и методы обучения. Развивающая: развивать познавательную активность студента, мыслительную деятельность учащихся при работе с литературными источниками, внимание, память, умение преодолевать трудности для достижения цели; навыки самостоятельной работы. Воспитательная: побудить учащихся к проявлению воспитательной активности, воспитывать стремление к глубокому усвоению знаний, воспитать нравственные качества учащихся, чувство ответственности

В состав программы по данной теме входит два модуля: Модуль 1 «Терапевтическое обучение как элемент лечебного процессам»; Модуль 2 «Этапы обучения в сестринском деле».

В программе отражены: название модуля, цели обучения, результаты обучения, критерии оценки результатов. Название модуля отражает содержание модуля. При описании целей обучения указывается совокупность учебных задач и функций, которые осуществляет учащийся по окончании изучения модуля. В качестве результатов обучения представлен перечень знаний (умений), составляющих компетенции, которые предъявляются к оцениванию. Результаты устанавливают, что обучающийся будет знать по завершению обучения. При этом критерий оценки результата получается непосредственно из результата обучения и содержит описание способа выполнения деятельности.

В программе оценивается выполнение каждого учебного элемента. Оценки накапливаются в ведомости (контрольный лист оценки), на основании которой выставляется итоговая оценка за работу над модулем (темой – модуль 3-го порядка). Учебный элемент включает: блок информации, целевую программу действий студента, рекомендации о возможности использования в процессе обучения существующих учебных материалов с указанием необходимых ссылок на источники в целом или их отдельные фрагменты. В программе широко используются активные и интерактивные методы обучения. Учащийся оказывается в роли исследователей, находясь в постоянном поиске. Большую часть времени он занят самостоятельной работой, которая носит творческий характер. Такая организация учебной деятельности стимулирует развитие познавательных процессов: улучшается внимание, развиваются оперативная, кратковременная зрительная и слуховая, долговременная память, развивается мышление.

Результатом освоения междисциплинарного курса «Теория и практика сестринского дела» является овладение обучающимися профессиональными (ПК) и общими (ОК) компетенциями:

ПК – Эффективно общаться с пациентом и его окружением в процессе профессионально деятельности. Соблюдать принципы профессиональной этики.

ОК – Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес. Организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достижения, определенных руководителем. Анализировать рабочую ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей работы. Осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности. Работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.

Бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, уважать социальные, культурные и религиозные различия.

Таким образом, модульное обучение, в основе которого лежит компетентностный подход, в качестве одной из основных целей преследует формирование у выпускника навыков самообразования. На всех этапах преподаватель выступает как организатор и руководитель процесса, а студент выполняет роль самостоятельного исследователя последовательности проблем, разрешение которых приводит к заранее определенной структуре знаний, умений и навыков. Такая функциональная педагогическая система стремится к наилучшим результатам учебного процесса – достижение каждым учащимся максимально возможного для него в данный период уровня успеваемости и развитости учебно-познавательной деятельности.

*Л. Р. Польская, Л. Ф. Ахметзянова
г. Киров, Россия
Кировский медицинский колледж*

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ

PROBLEMS OF ADAPTATION OF STUDENTS OF MEDICAL COLLEGE OF THE FIRST YEAR OF TRAINING

Аннотация: Данная статья посвящена проблемам, которые возникают у студентов медицинского колледжа первого года обучения с точки зрения самих студентов, а также выявлению степени их удовлетворенности студенческой жизнью.

Abstract: This article is devoted to problems which arise at students of medical college of the first year of training from the point of view of students, and also to identification of degree of their satisfaction of student's life.

Подходит к концу первый семестр студенческой жизни. Есть возможность сделать некоторые выводы, а также поделиться наблюдениями.

Наверное, все студенты-первокурсники сталкиваются с огромным множеством проблем, связанных с обучением. Но как нам показалось, что поступившим в колледже на базе 9 классов, в силу их возраста (16-17 лет), возникшие проблемы решать немного сложнее.

Для того, чтобы подтвердить или опровергнуть наши предположения, мы решили провести небольшое исследование в своей группе. Исследование состояло из анкетирования, бесед и собственного наблюдения.

Цель анкетирования: изучение мнения студентов первого года обучения о наличии или отсутствии у них проблем и степени удовлетворенности студенческой жизнью. Количество респондентов составило 20 человек, это студенты в возрасте 16-17 лет. Распределение по полу: девушек – 19, юноша – 1.

Всем была предложена анкета, состоящая из 8 вопросов. На каждый вопрос, мною был предложен вариант ответа.

Первый вопрос анкеты был сформулирован так: «Нравится ли тебе учиться в медицинском колледже?». Положительно на этот вопрос ответили 100% респондентов. «Оправдались ли твои школьные представления о колледже с его реальной действительностью?». Большинство студентов ответило «да» - 70%, а у 30% такие представления не оправдались.

Следующий вопрос также подразумевал ответы «да» или «нет» и звучал следующим образом: «Трудно ли тебе было привыкнуть к студенческой жизни?». Ответы распределились так: «да» - 35% и «нет» - 65%.

Четвертый вопрос содержал в себе шесть подпунктов, ответы на которые показали степень удовлетворенности респондентов студенческой жизнью:

- своими результатами в учебе – 45%;
- обеспеченностью литературой – 80%;
- технической оснащённостью аудиторий – 90%;
- отношением преподавателей – 90%;

- отношением внутри группы – 90%;
- возможностью заниматься спортом – 85%.

На вопрос «Что вызвало наибольшие проблемы в студенческой жизни?» было предложено 5 вариантов ответа, которые распределились следующим образом:

- недостаток свободного времени – 25%;
- перегруженность учебными занятиями – 35%;
- недостаточный уровень школьной подготовки – 10%;
- неумение организовать себя- 10%;
- особых проблем не было- 45%.

В шестом вопросе интересовало мнение родителей о том, каким стал их ребенок после поступления в колледж:

- ответственным – 50%;
- не изменился – 50%;
- изменился в худшую сторону – не отметил никто.

Вопрос материального стимулирования студентов был затронут в следующем вопросе: «Получение стипендии для тебя – это?»:

- относительная независимость – 20%;
- не имеет никакого значения –5%;
- стимул учиться лучше – 75%.

Задавая последний вопрос, хотелось узнать, хотят ли студенты вернуться в школу. Только 10% опрошенных студентов хотели бы вернуться в школу.

В результате проведенного анкетирования, можно сделать следующие выводы:

1. Всем опрошенным студентам нравится учиться в медицинском колледже, а у 45% особых проблем в студенческой жизни нет.

2. Подавляющее большинство первокурсников удовлетворены отношением внутри группы, отношением преподавателей и возможностью заниматься спортом, а также технической оснащенностью аудиторий и обеспеченностью литературой.

3. Почти половина опрошенных студентов (45%) удовлетворены своими успехами в учебе, хотя 35% студентам мешает лучше учиться загруженность учебными занятиями.

4. Благодаря поступлению в колледж (по мнению их родителей) половина респондентов стала более ответственной и подавляющее большинство (75%) считает получение стипендии стимулом учиться лучше.

5. Только 2 человека (10%) ответили положительно на вопрос о возможности возвращения в школу. При личной беседе было выяснено, что это студены, приехавшие из других регионов, и в основном возвращение в школу у них ассоциируется с возвращением домой к родителям.

Положительным моментом, на наш взгляд, является то, что обучение в колледже является более продуктивным, чем обучение в школе, отношение преподавателей к студентам мы считаем очень хорошим и чувство сожаления от поступления не возникает ни у кого.

*Л.Р. Польская, С.Ю.Фетисова
г.Киров, Россия
Кировский медицинский колледж*

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К
ОКАЗАНИЮ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ ПРИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ
СИТУАЦИЯХ**

**TRAINING OF STUDENTS OF MEDICAL COLLEGE OF
PSYCHOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL READINESS FOR
RENDERING MEDICAL CARE AT EMERGENCY SITUATIONS**

Аннотация: Статья посвящена психологическим и физиологическим проблемам, которые могут возникнуть у средних медицинских работников при

оказании первой медицинской помощи при чрезвычайных ситуациях. Авторы делятся опытом решения вышеназванных проблем.

Abstract: Article is devoted to psychological and physiological problems which can arise at average medical workers at first aid in emergency situations. Authors impart experience of the solution of the above-named problems.

«Медицина катастроф» - это междисциплинарный комплекс, который согласно ФГОС СПО включен в профессиональный модуль ПМ 03 «Оказание доврачебной медицинской помощи при неотложных и экстремальных состояниях» и проводится для обучения студентов по специальности 060501 «Сестринское дело» на 3 курсе, т.е. последней году обучения.

В современном мире чрезвычайные ситуации получают все более широкое распространение. С каждым годом чаще взрослые и дети становятся жертвами стихийных бедствий, техногенных катастроф, подвергаются воздействию террористов. Изучать виды катастроф, способы оказания медицинской помощи пострадавшим, не беря во внимание психологическую составляющую в поведении людей при чрезвычайной ситуации, было бы не правильно. Если человек физически стал участником ЧС, то и психологически он вовлечен в нее как инициатор или жертва, очевидец или спасатель. Поэтому совершенно очевидно, что роль среднего медицинского персонала при оказании первой медицинской и доврачебной помощи не должна сводиться только к проведению медицинских манипуляций. Психологическую помощь и поддержку пострадавшим необходимо начинать оказывать как можно раньше. Но медицинские работники такие же люди, и им, после оказания помощи пострадавшим, тоже бывает необходима психологическая помощь и реабилитация.

На учебных и практических занятиях по междисциплинарному курсу «Медицине катастроф» преподавателями цикловой методической комиссии хирургических дисциплин было принято решение больше уделять внимания вопросам психологической и физиологической готовности средних

медицинских работников к оказанию первой медицинской и доврачебной помощи.

Проанализировав существующую статистику причин, объясняющих пассивность окружающих при ЧС, мы выделили ряд самых распространенных причин: растерянность медицинского персонала при большом количестве пострадавших; опасение заразиться; неуверенность в отношении пострадавшего; опасение сделать что-то неправильно; присутствие других медицинских работников или посторонних, а также вопросы правовой ответственности. На наш взгляд, осознание этих проблем и внутренняя готовность к действию в неотложной ситуации помогут будущим средним медицинским работникам их преодолеть.

Для того чтобы помочь нашим студентам разобраться в существующих психологических проблемах при ЧС, нами при проведении лекционных и практических занятий, проводится обзор и разбор клинических ситуаций, возникающих при чрезвычайных ситуациях в нашем регионе, стране, мире. Разбор данных ситуаций проводится в разных направлениях: медицинских, правовых, этических, психологических. Этот опыт позволяет прогнозировать поведение пострадавших при чрезвычайных ситуациях и возникновение различных психологических проблем у медицинских работников. По опыту мировой медицины, мы учим студентов правильно реагировать при нестандартных ситуациях, владеть простейшими приемами саморегуляции и самопомощи.

Чтобы преодолеть растерянность медицинского персонала при большом количестве пострадавших при изучении МДК «Медицина катастроф» целый раздел посвящен медицинской сортировке в очаге. Студенты на практических занятиях разбирают сортировочные группы пострадавших, сортировочные признаки, правила работы сортировочных бригад и многое другое. Знание такого материала, на наш взгляд, способно предотвратить растерянность медицинских работников при невозможности оказать медицинскую помощь всем пострадавшим.

Многие люди, в том числе и медицинские работники, испытывают страх заразиться от пострадавших при оказании медицинской помощи. Особенно это свойственно студентам. Для решения таких психологических проблем, мы на занятиях систематизируем полученные студентами знания при изучении других дисциплин. Инфекционная безопасность изучается студентами медицинского колледжа с первого года обучения. Соблюдение мер личной безопасности должно быть первым и необходимым условием при оказании любой медицинской помощи. Повторяем алгоритм действий медицинского персонала при аварийных ситуациях, меры личной безопасности и т.д. Что касается чувства брезгливости, то, безусловно, выбрав профессию медицинского работника, необходимо с ним бороться, так как помощь пострадавшим и больным может быть связана с рвотными массами, кровью, испражнениями, гноем и т.д. Мы учим студентов правилу «относится к своим пациентам так, как хотел бы, чтобы отнеслись к тебе в подобных случаях».

Преодоление неуверенности в отношении пострадавших также входит в комплекс психологических проблем, стоящих перед медицинским персоналом. На месте происшествия нуждаться в помощи по отношению к медработнику могут лица иной веры или расы, противоположного пола, разного возраста, а также в состоянии алкогольного или наркотического опьянения. Необходимо абстрагироваться от собственных убеждений и сомнений и видеть перед собой только человека, который может погибнуть, если ему во время не окажется первая медицинская помощь.

Опасение сделать что-то неправильно – это естественный страх допустить ошибку и навредить пострадавшему. Для этого мы учим студентов знаниям четких алгоритмов при оказании ПМП, не прерывать уже начатое оказание медицинской помощи до приезда скорой помощи, а также позаботиться о том, как правильно провести эвакуацию пострадавшего, т.е. в какой позе, на каких носилках, каким транспортом и т.д.

Присутствие других медицинских работников или посторонних на месте ЧС может вызвать у любого человека некоторое замешательство. Если помощь

уже оказывается кем-то, необходимо предложить свое содействие, если рядом находится врач, нужно соблюдая субординацию, выполнять назначения врача.

Вопросы правовой ответственности вызывают у ряда медицинских работников чувство страха, а, значит, являются психологической проблемой. В этом плане обучение студентов сводится к следующим моментам. При условии, что ваши действия осторожны и целесообразны, вопросы правовых разбирательств вас не коснутся. Главное, необходимо действовать в соответствии с полученными знаниями и умениями, не выходить за рамки своих полномочий и всегда руководствоваться здравым смыслом.

*М.Н. Прозорова
г. Киров, Россия
Кировский медицинский колледж*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

THE FORMING OF THE EDUCATIONAL REFLECTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация: Статья посвящена актуальной в современном образовании проблеме формирования образовательной рефлексии. Автор подчеркивает значимость и необходимость формирования образовательной рефлексии в процессе подготовки специалистов; рассматривая понятие «рефлексия», «образовательная рефлексия»; выделяет основные критерии развития образовательной рефлексии и педагогические условия, необходимые для ее формирования.

Abstract: The article is devoted to an actual problem in the modern education of educational reflection. The author emphasizes the importance and necessity of formation of educational reflection in the process of specialists training; considering the concept of «reflection», «educational reflection», it outlines the main criterion of

development of educational reflection and pedagogical conditions necessary for its formation.

В настоящее время общепризнано изменение приоритетов в системе образования, в частности, провозглашен и осуществляется поворот к «личностно-гуманной ориентации» [1]. «Федеральная целевая программа развития образования на 2012–2015» в качестве одного из приоритетных направлений отмечает переход на новые «Федеральные государственные образовательные стандарты» [5].

Обновление содержания образования – одна из главных задач современного общего образования в России. Наряду с предметными знаниями ставится вопрос о формировании универсальных способов мышления и деятельности учащихся. Эти умения позволили бы выпускникам средних специальных учебных заведений быть успешными, находить себя в профессиональной сфере и целенаправленно строить жизненные планы.

В связи с этим, существенно меняется социальный заказ к системе среднего профессионального образования. Ставится задача по подготовке компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста, способного самостоятельно оценивать, анализировать и строить свою деятельность. Отсюда возникает потребность в формировании педагогической рефлексии учащихся.

Рассматривая формирование рефлексивных умений педагогу необходимо корректировать цели, содержание и средства учебного процесса. Для педагога, перед которым стоит задача формирования у студента образовательной рефлексии, радикально меняется смысл учебного процесса.

В педагогике рефлексия исследовалась многими учеными К.А. Абульхановой-Славской, О.С. Анисимовым, М.М. Берулава, А.А. Бодалевым, А.А. Деркач, Л.П. Качаловой и др. Все учёные считают, что «результативность воздействия педагога на учащихся повышается благодаря активизации рефлексивных процессов».

Т.М. Ковалёва под образовательной рефлексией понимает осмысление учащимся своей образовательной истории и построение проекта собственного образования через создание образа себя в будущем. Здесь базовым процессом образовательной рефлексии выступает процесс самоопределения личности. Автор выделяет двухплановую концептуальную модель образовательной рефлексии:

1. Операциональный уровень (конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты, отражающиеся в рефлексивном сознании).

2. Собственно личностный уровень (профессионально-личностная субъектная ориентация педагога в его деятельности и личностная, субъектная включенность в рефлексивную ситуацию).

Таким образом, рефлексирующий педагог – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог. Это, как сказал Дьюи Д., «вечный ученик своей профессии» с неутомимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию.

По мнению ряда исследователей в основе данного развития лежит творческая рефлексия. Так педагог С.В. Васьковская полагает, что «будущие специалисты с развитой рефлексивностью будут обладать более высоким уровнем мастерства. Способность к рефлексии важный аспект самосознания». В.И. Андреев в работе «Педагогика творческого саморазвития» [2] выдвигает научные положения о рефлексирующем мышлении, обеспечивающем непрерывное осознание осуществляемой деятельности и на этой основе ее совершенствования. Это закономерность лежит в основе одного из важнейших принципов саморазвития и профессионального совершенствования личности.

Все выше изложенное позволяет рассматривать образовательную рефлексия в качестве базового компонента профессионального совершенствования личности.

Студент может осваивать программу формирования образовательной рефлексии, только активно действуя в конкретной ситуации, а затем осознавать

свои действия. То есть рефлексия каждого студента становится необходимой составляющей процесса образования и особым средством освоения программы, поскольку лишь выходя в рефлексивную позицию, студент может осознать, что ему недостаёт для успешного действованиа в ситуации, а чему он уже научился. Педагог организует рефлексивную ситуацию не только в случае проблематизации («тупика») студента, но и в случае успеха. Студент с помощью педагога анализирует действия, приемы, техники, которые использовал в ситуации (успеха или неудачи). И совместно с педагогом находит возможные действия по выходу из сложившейся ситуации или пониманию, какие его качества и действия позволили ему быть успешным.

Для успешной организации учебно-воспитательного процесса педагогу необходимо обладать не только знания по тому или иному предмету, но и техники организации понимания и выведения в рефлексивную позицию. Для того чтобы видеть ситуацию и организовать ситуативную рефлексию, педагогу необходимы разные игротехнические средства, прежде всего, он должен обладать приемами проблематизации и схематизации (процесса, ситуации, содержания текста).

Таким образом, чтобы сформировать образовательную рефлексю студента необходимо: делать рефлексю одним из компонентов содержания образования, предоставлять возможность студенту активно действовать в каждой конкретной ситуации, а затем осознавать свои действия, педагогу самому владеть техниками организации понимания и выведения в рефлексивную позицию, постоянно использовать специальные средства для организации учебного процесса.

Методика организации образовательной рефлексии студента может включать в себя следующие этапы [2]:

1. Остановка предметной (дорефлексивной) деятельности. Если при выполнении деятельности по учебному предмету возникла непреодолимая трудность, то решение приостанавливается и всё внимание обращается к «разбору предыдущего полета».

2. Восстановление последовательности выполненных действий. Устно или письменно описывается все, что сделано, в том числе и то, что не окажется важным обучающемуся на первый взгляд.

3. Изучение составленной последовательности действий с точки зрения ее эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам и т.п. Параметры для анализа рефлексивного материала выбираются из предложенных преподавателем или определяются обучающимся на основе своих целей.

4. Выявление и формулирование результатов рефлексии. Выделяют несколько видов таких результатов: предметная продукция деятельности - идеи, предположения, закономерности, ответы на вопросы и т.п.; способы, которые использовались или создавались (изобретались) в ходе деятельности; гипотезы по отношению к будущей деятельности.

5. Проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности. В качестве опоры для рефлексивной деятельности обучающимся можно предложить следующие ориентировочные вопросы: каковы ваши главные результаты, что вы поняли, чему научились? какие задания вызвали наибольший интерес и почему? как вы выполняли задания, какими способами? Что вы чувствовали при этом? с какими трудностями вы столкнулись и как вы их преодолевали? каковы замечания и предложения на будущее (себе, преподавателям, организаторам)?

Систематичность рефлексивных занятий может быть различна (еженедельно, ежедневно и т. д.). Образовательный период, например подготовка к итоговой проверке знаний или изучения определенной дисциплины, могут завершаться индивидуальной или групповой рефлексией.

Продуктом образовательной рефлексии является потребность у студента воспринимать окружающее, делиться своими впечатлениями, мнениями с другими людьми, потребность быть выслушанным [3]. Умение рефлексировать по поводу своей деятельности формируется в специально созданной среде для рефлексии, которая включает:

1. Особое пространство (семинары, межсессионные встречи, «круглые столы», учебные гостиные).

2. Положительное восприятие друг друга в процессе рефлексии, дружелюбность.

Таким образом, на формирование образовательной рефлексии, влияют, как внешние факторы: содержание «пропедевтики», методы преподавания, целенаправленность, обстановка в аудитории, достаточность, так и внутренние: «зона актуального развития» педагога, установка педагога на изменения, способность воспринимать чужое мнение, мотивация педагогов.

В связи с этим можно сделать вывод о том, что необходима организация специальной работы по развитию у студентов способности к образовательной рефлексии. Главная задача педагога в этом аспекте - сделать так, чтобы студент сознательно и постоянно анализировал и корректировал свою деятельность.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Амонашвили, Ш. А., Загвязинский, В. И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика. 2000. № 2. – С. 11.

2. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.

3. Запятая, О. В. Общие умения коммуникации как компонент содержания образования. – Красноярск, 2005.

4. Качалова, Л. П. Рефлексия как педагогический феномен. Педагогическая рефлексия // Актуальные проблемы современного образования: сб.мат– ов конф-ии. – Шадринск, 2006.

5. Рефлексия. Педагогическая рефлексия: лекции и практикум по психологии [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: [http:// vashpsixolog.ru](http://vashpsixolog.ru).

6. Ушева, Т. Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: Методическое пособие. – Красноярск, 2007. – С.88.

*Н.А. Русина, И.В. Хабарова
г.Ярославль, Россия
Ярославская государственная медицинская академия*

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
ХАРАКТЕРИСТИК МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО
ВУЗА**

**EXPERIMENTAL STADY OF THE INDIVIDUAL
CHARACTERISTICS OF THE THINKING OF STUDENTS OF MEDICAL
HIGER SCHOOL**

Аннотация: В работе экспериментально изучены особенности стилей мышления и показателей когнитивных стилей (полнезависимости, гибкости познавательного контроля, широты диапазона эквивалентности), выявлены их взаимосвязи с возрастом, полом, успешностью обучения и опытом работы в медицине у студентов медицинского вуза.

Abstract: The work peculiarities thinking styles and indicators of cognitive styles (independence from the field, flexibility cognitive control, the wide range of equivalence) which are experimentally studied, their relationship to age, sex, and the success of training and experience in medicine students of medicine are revealed in this work.

В настоящее время ведется активное изучение проблемы соотношения стилевых и продуктивных аспектов деятельности человека, и в частности, его познавательной деятельности. Выявлены связи когнитивно-стилевых свойств и обучаемости [1, 2]. Однако, представления о функциональных системах, стиле, как воплощении межуровневых связей в целостной индивидуальности, позволяют понять малопродуктивность поисков прямой линейной детерминации сложных видов деятельности (например, учебной) со стороны той или иной особенности когнитивного стиля.

Материалы и методы исследования. В исследовании принимали участие студенты педиатрического факультета ЯГМА 2 и 5 курсов в количестве 60 человек (по 30 студентов каждого курса) в возрасте от 19 до 26 лет (средний возраст $20,95 \pm 1,51$). На добровольной основе проводилось анонимное психологическое тестирование участников исследования, регистрировались их пол, возраст, успеваемость, опыт работы в медицине.

Для определения стиля мышления студенты заполняли опросник «Стили мышления», рассчитанный на диагностику 5 стилей мышления (синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический) [3].

Для выявления когнитивного стиля «узкий – широкий диапазон эквивалентности» выполнялась методика «Свободной сортировки объектов», в модификации В. Колга [4]. В качестве материала сортировки выступали написанные на отдельных карточках 35 слов, характеризующие различные аспекты категории «время». Оценивались: 1) количество выделенных групп; 2) количество объектов в наибольшей по объему группе.

Для выявления когнитивного стиля «полезависимый-полнезависимый» проводилась методика «Фигуры Готтшальдта» в сжатой модификации [4].

Для диагностики когнитивного стиля «гибкость – ригидность когнитивного контроля» предлагалась методика словесно-цветовой интерференции.

Статистическая обработка полученных результатов осуществлялась с помощью статистического пакета «Statistica» версии 7.0. В тексте приводятся медианы значений и относительные частоты встречаемости признака (в процентах).

Результаты исследования и их обсуждение. При изучении общей характеристики студентов установлено, что в исследовании чаще участвовали девушки, чем юноши ($66,67 > 33,33\%$, $p=0,0005$), что характерно для педиатрического факультета в связи с большей приверженностью девушек к работе с детьми. Юноши были младше девушек ($19,5 < 21,0$ года, $p=0,003$). Студенты с повышенной стипендией участвовали в исследовании достоверно реже в сравнении со студентами, получающими обычную стипендию и не

получающими ее ($6,67 < 43,33 < 50,0\%$, $p=0,0001$), что отражает реальный уровень студентов, обучающихся только на «отлично». Количество студентов, не получающих стипендию и получающих обычную стипендию, достоверно не отличались. Опыт работы в медицине имелся лишь у 28,33% студентов. Преобладающим стилем мышления является аналитический, однако достоверной разницы в частотах встречаемости идеалистического, аналитического и реалистического стилей выявлено не было (рис.1). Представителей аналитического стиля отличает серьезное отношение к обучению, ориентированность на теорию. Синтетический стиль, характеризующийся способностью к созданию обобщенных концепций, объединяющих разные, а зачастую, противоположные позиции, представлен лишь у 5% опрошенных студентов. Полнезависимость выявлена у 33,3% опрошенных, с ней связывают высокие показатели невербального интеллекта (образного мышления), более высокую обучаемость, успешность в решении задач на сообразительность, критичность.

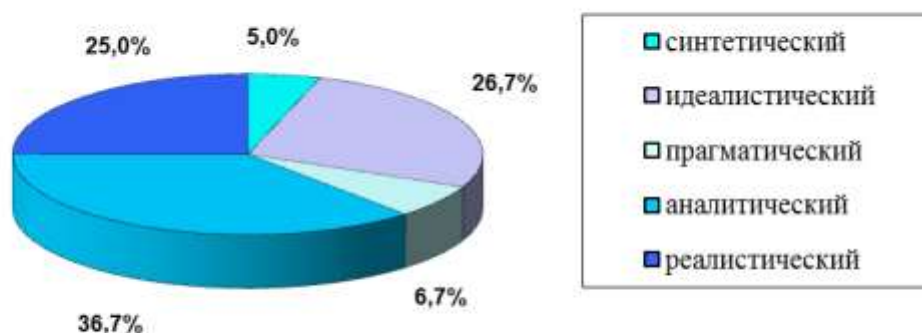


Рисунок 1. Общая характеристика (стили мышления)

При сравнительной характеристике студентов 2 и 5 курсов выявлена большая распространенность реалистического стиля мышления на 5 курсе в сравнении со 2 курсом ($p=0,02$), на 2 курсе в сравнении с 5 курсом преобладал аналитический стиль, однако достоверной разницы получено не было (рис. 2). Для реалистического стиля характерен эмпиризм, т.е. восприятие только того, что можно непосредственно почувствовать: ощутить запах, прикоснуться к чему-то, лично увидеть или услышать, самому пережить и т.д.

Также пятикурсники характеризуются большей частотой полнезависимости ($83,33 > 50\%$, $p=0,01$), что предполагает более низкую обучаемость, трудность в смене установок, зависимость от других; более ригидным познавательным контролем ($46,5 > 34,0$ с, $p=0,0007$), а значит, сложностью (низким автоматизмом) перехода от вербальных функций к сенсорно-перцептивным.

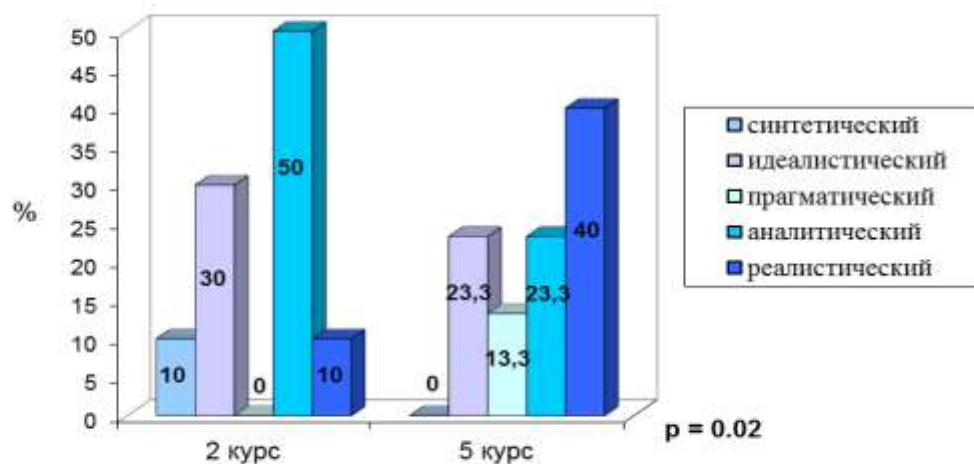


Рисунок 2. Стили мышления

При изучении распространенности различных стилей мышления в зависимости от пола наблюдалась тенденция к большей распространенности реалистического стиля мышления среди девушек (табл. 1).

Таблица 1

Стиль мышления	юноши (n=20)	девушки (n=40)	p
синтетический	3 (15,0)	-	-
идеалистический	6 (30,0)	10 (25,0)	0,9
прагматический	-	4 (10,0)	-
аналитический	9 (45,0)	13 (32,5)	0,5
реалистический	2 (10,0)	13 (32,5)	0,1

Примечание: в скобках указаны проценты.

У юношей выявлена тенденция к большей гибкости когнитивного контроля, а также преобладание вербального способа переработки информации ($1,53 > 1,44$, $p=0,006$), по сравнению с девушками, что может быть связано с возрастными (полнезависимость) или гендерными (более активное участие в дискуссиях, практической работе) особенностями.

Успешно обучающиеся студенты (получающие стипендию) чаще используют вербальный способ переработки информации ($1,46 > 1,43$, $p=0,006$), наблюдается тенденция к более гибкому познавательному контролю. Также среди успешно обучающихся студентов чаще встречались полнезависимые, однако различие не было достоверным. Эти отличия, вероятно, связаны со спецификой обучения в медицинском вузе – высокой степенью заинтересованности в практической составляющей, необходимостью высокого развития коммуникативных способностей.

При изучении сравнительной характеристики студентов в зависимости от наличия опыта работы в медицине достоверных различий выявлено не было. Среди имеющих опыт работы в медицине не выявлено студентов, использующих синтетический стиль мышления (табл. 2).

Таблица 2

Стиль мышления	Имеют опыт работы в медицине (n=17)	Не имеют опыта работы в медицине (n=43)	p
синтетический	-	3 (6,98)	-
идеалистический	6 (35,29)	10 (23,26)	0,5
прагматический	2 (11,77)	2 (4,65)	0,3
аналитический	7 (41,18)	15 (34,88)	0,9
реалистический	2 (11,77)	13 (30,23)	0,2

Примечание: в скобках указаны проценты.

При проведении корреляционного анализа были выявлены достоверные связи полнезависимости с узким диапазоном эквивалентности (высокой понятийной дифференциацией) ($R_s=0,30$), преимущественным распространением синтетического стиля мышления ($R_s=0,30$); гибкого познавательного контроля и более высокого показателя вербальности Бровермана ($R_s=0,27$); показателя вербальности Бровермана и большей встречаемости синтетического стиля мышления ($R_s=0,38$). Однако выраженной (сильной) связи обнаружено не было.

По данным литературы описана общая закономерность: чем выше уровень развития интеллектуальных возможностей субъекта, тем меньше связей между конкретными интеллектуальными способностями обнаруживается на уровне корреляционного анализа [5].

Выводы: 1. У студентов 5 курса преобладает реалистический стиль мышления (при отсутствии синтетического), полезависимость, более ригидный познавательный контроль с низким автоматизмом перехода от вербальных функций к сенсорно-перцептивным в связи с недостаточным уровнем освоения практических навыков. 2. У юношей преобладает вербальный способ переработки информации. 3. Успешно обучающиеся студенты преимущественно пользуются вербальным способом переработки информации.

Доказано, что недостаточная включенность чувственно-сенсорного компонента значимо снижает отражательные возможности понятийной структуры (5). В связи с этим представляется необходимым увеличение времени в структуре практического занятия, отводимого на освоение и закрепление практических навыков.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М., 1987.
2. Колга, В. А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: Дисс. канд. психол. наук. – Л., 1976.
3. Harrison, A. F., Brainson, R. M. Theart of thinking. N. Y. Berkley Books, 1984. P. 189-193.
4. www.psylab.info/Категория: Методики.
5. Холодная, М. А. Сенсорно-эмоциональный опыт как когнитивная составляющая в структуре индивидуального интеллекта // Психологические проблемы индивидуальности. Вып. I. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – С. 59-61.

*Е.И. Ситникова
г.Киров, Россия
Кировская государственная медицинская академия*

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ
ОБУЧЕНИЯ**

**DEVELOPMENT OF POSITIVE MOTIVATION FOR FOREIGN
LANGUAGE LEARNING BY PART-TIME STUDENTS**

Аннотация: В статье раскрываются особенности формирования положительной мотивации изучения иностранного языка студентами-заочниками. Определяются необходимые условия оптимизации процесса обучения.

Abstract: The article deals with development of positive motivation for foreign language learning by part-time students. The necessary conditions for improvement of teaching process are determined.

Мотивация отвечает за направленность образовательной деятельности, интенсивность и длительность сохранения ее основных параметров. Она формируется во взаимосвязи с развитием мировоззрения, общих, индивидуальных и специальных способностей и с осознанием личностью своего места в жизни. Мотивация сложна, противоречива и изменчива.

Для формирования положительной мотивации при изучении иностранного языка в неязыковом вузе большое значение имеет учет возрастных и психологических особенностей студентов. Взрослые обучающиеся отличаются наличием производственного, житейского и образовательного опыта, мотивацией к обучению. Все это может как способствовать, так и препятствовать успешному обучению, поэтому желательно не только

предупредить возникновение возможных проблем, но и превратить их в стимулы к обучению.

Знание иностранного языка делает специалиста любой области более конкурентоспособным на рынке труда. Образовательная роль иностранного языка связана с возможностью приобщиться к новым источникам информации, с расширением общего и профессионального кругозора, с овладением навыков общения с зарубежными коллегами, с повышением культуры речи. Воспитательный потенциал реализуется в готовности содействовать налаживанию межкультурных связей, относиться с пониманием к духовным ценностям других народов.

В связи с этим важно отметить, что овладение иностранным языком должно осуществляться на функциональном уровне, в результате чего освоенные иноязычные знания и сформированные умения должны быть достаточно мобильны для их использования в реальной жизни, для расширения возможностей в социальной, культурной и профессиональной сферах общения с представителями других стран, для получения доступа к иноязычным источникам информации. Это также позволяет продолжить образование и осуществлять трудовую деятельность с использованием иностранного языка.

Опыт работы со студентами-заочниками показывает, что наиболее важными условиями, способствующими формированию мотивации к изучению иностранного языка, являются: формирование ситуации успеха, поощрение за успешно выполненное задание, формирование у обучающихся уверенности в своих силах, а также установление четких сроков преподавателем, которые предоставляются студентам-заочникам для выполнения того или иного задания, что ведет к развитию личной ответственности студентов; обязательный контроль знаний.

Большая роль при этом отводится целенаправленности процесса обучения, осознанию теоретической и практической значимости усваиваемых знаний, эмоциональной форме изложения материала, профессиональной направленности учебной деятельности, выбору заданий, создающих

проблемные ситуации в процессе учебной деятельности, поддержанию доброжелательной атмосферы в учебной группе.

Необходимо строить процесс обучения так, чтобы изучение иностранного языка происходило как решение какой-либо проблемы, требующей от студента интеллектуальных усилий, а не механического заучивания. Этому способствуют чтение и обсуждение профессионально-ориентированных текстов, дискуссии по профессионально значимым темам, выступление с докладами, презентации.

Дискуссия является одним из наиболее эффективных методов преподавания. Она способствует активизации речевой деятельности обучающихся под руководством преподавателя. Обмен мнениями стимулирует принятие самостоятельных решений, формирование у студентов собственного понимания проблемы. Дискуссия учит излагать и отстаивать свою позицию, считаться с мнениями других. Дискуссия может проводиться со всей группой, в подгруппах или же между преподавателем и студентами. Условие действенности метода состоит в тщательной подготовительной работе, проводимой обучающим, и в наличии определенных знаний, умений, зрелости и самостоятельности мышления у обучающихся. Наиболее актуальны для проведения дискуссий такие темы занятий, как «Социальная работа в России и опыт зарубежных стран», «Система здравоохранения в Германии», «Проблема наркозависимости» и т.д.

Важно также отметить, что в условиях проблемного обучения и творческого характера деятельности в действие вводятся резервные возможности организма. Возникающие при этом эмоции активизируют человека, порождают и повышают мотивацию деятельности. Обучение развивает личность, если оно приносит удовлетворение, интересно, полезно и требует затраты интеллектуальных усилий. При этом эффективность развития зависит как от самой личности, ее индивидуальных качеств, так и от мастерства педагога.

Представление подлежащего усвоению материала в виде проблемных задач, требующих умственных усилий для своего решения, способно создавать познавательную мотивацию и повышать самооценку студентов-заочников. А это, в свою очередь, создаст в дальнейшем благоприятные условия для самостоятельного совершенствования в иностранном языке.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Раздел 3. Психолого-педагогическое сопровождение на разных уровнях образования

Р.Н. Вербицкий

г.Киров, Россия

Средняя общеобразовательная школа № 16

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» В УСЛОВИЯХ СИРОТСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL ESCORT OF TEENAGERS "GROUPS OF RISK" IN THE CONDITIONS OF ORPHAN ESTABLISHMENT

Аннотация: В статье раскрыт психологический принцип работы психолого-педагогической технологии психолого-педагогического сопровождения подростков «группы риска» в условиях сиротского учреждения. Одним из ключевых компонентов данной технологии является развитие индивидуальности воспитанников. Основным принципом организации психолого-педагогического сопровождения является деятельный подход.

Abstract: The article deals with the psychological principle of work of the psychological and pedagogical technology of the psychological and pedagogical support of teenagers in the «group of the risk» in the conditions of the orphan institution. One of the key components of this technology is the development of children's individuality. The main principle of the organization of the psychological and pedagogical support is the activity approach.

Психолого-педагогическое сопровождение в стенах сиротского учреждения является единственной реальной возможностью оказания подростку помощи в преодолении возникающих проблем. Анализ литературных источников по

данной проблеме позволяет считать, что психолого-педагогическое сопровождение представляет собой систему средств, которые обеспечивают помощь подросткам в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском, профессиональном самоопределении, а также помощь в преодолении препятствий (трудностей, проблем) самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности. Данную точку зрения высказывают следующие авторы: О.С. Газман, А.Г. Асмолов, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, С.Д. Поляков, С.И. Попова, В.И. Слободчиков; Мелвин Роуз; Т.А. Шилова Т.И. Шульга и др.

Одиннадцатилетний опыт работы по данной проблеме позволил сделать вывод, что одним из основных принципов организации психолого-педагогического сопровождения является деятельностный подход. Условно деятельность психолога по организации психолого-педагогического сопровождения можно разделить на три периода.

Первый: «Я хочу». Рефлексивный, коммуникативный.

Кто Я? Какой Я?

Цель: сориентировать воспитанников на самопознание, на осмысление своих потребностей, желаний, способностей и возможностей.

Продолжительность данного периода: от 2 до 5 месяцев.

Прогнозируемые результаты: снятие психологических барьеров между взрослыми и воспитанниками, между воспитанниками.

Формирование адекватных представлений воспитанников о своих личностных качествах и возможностях работы с ними, личностных проблемах и индивидуально приемлемых путях их преодоления; формирование понятия «выбор» как сознательного акта; развитие коммуникативных качеств; постановка целей и их реализация. Подросток, основываясь на знании своих способностей, возможностей, выдвигает перед собой определенные цели и задачи. Изучая себя, пробуя себя в различных видах деятельности, он начинает четко понимать, чего ему хочется, и тем самым отвечает на важный вопрос: что

он может? Появляется стремление объективно оценивать себя, свои возможности.

Подросток приходит со своими запросами «Я хочу...». Это «Я хочу...» бывает разным: научиться играть на гитаре, иметь по литературе оценку «пять», узнать себя, справиться со своими проблемами и т.д. Тем самым воспитанник начинает поиск своего места в школе, задавая вопрос «Кто Я? Что Я из себя представляю?». Должен кто-то задавать этот вопрос, должен кто-то гордиться найденным ответом. Именно в этот период психологу требуется внимательное, заинтересованное отношение к желаниям, чувствам, мыслям, поступкам подростка. Главное – помочь осознать воспитаннику его способности, склонности, интересы, ценности. Очень важно дать понять, что он не такой, как другие, тем самым подвести его к самопознанию, самоисследованию.

Самоисследование – принцип комплексного подхода к изучению самого себя. На этом этапе возникает необходимость обучения воспитанника приемам, формам, методикам самоисследования.

Методы изучения индивидуальности воспитанников:

- Методика незаконченных предложений.
- Методика изучения самооценки.
- Методика диагностики личностного роста. Т.В. Степанов; Д.В. Григорьев; И.В. Кулешова.
- Проективная методика исследование личности. Т.Н.Курбатова; О.И. Муляр.
- Методика изучения самоэффективности. Р. Шварцер; Ерусалем.
- Методика «Целевая карточка» Т.И. Шульга; Х. Спаниард; В. Спот.
- Методика проективных рассказов.
- Карта интересов Голомштока.
- Методика «Личный сайт». Н.В. Чернушевич; Е.Н. Степанов.
- Ведение личных дневников.
- Дневник достижений.
- Сочинение размышления. «Я и моё будущее»

- Опрос - размышления «Что я знаю о своём «Я»».
- Проективная методика саморазвития.
- Анкета самооценки знаний, умений и качеств, учащихся в области самосовершенствования личности. Г.К.Селевко.
- Сочинения – самоисследование «Портрет моего «Я»». Т.В. Лодкина; Ф.И. Кевля.

Примеры упражнений

«Целевая карточка»

Данное упражнение представлено в книге «Методика работы с детьми «группы риска»» (автор Т.И.Шульга, В.Спот, Х.Спаниард). Самое важное в этой методике то, что она дает возможность психологу и подростку работать с запросами, возникающими проблемами через постановку общей цели. Методика позволяет результативно и целенаправленно помочь подростку решать возникающие проблемы.

«Карточки желаний» и «Линия жизни»

Это увлекательные упражнения, имеющие отношение к планам подростка на будущее и его идеалам. Их можно использовать, когда нужно получить больше информации о воспитаннике. Сделать карточку желаний – это значит расспросить воспитанника о его планах на короткий или длительный период. Многим подросткам сложно их сформулировать. Дети не хотят менять свою жизнь, потому что не видят возможностей внести изменения в сложившуюся ситуацию. Чтобы как-то помочь им нарисовать в воображении картину будущего, можно предложить обсудить их линию жизни.

В работе используются разнообразные методы изучения личности подростков. Вот лишь некоторые из них:

- Сочинение-размышление.
- Анкеты «Я о себе».

Дают возможность ребёнку самому задать себе вопросы в свободной форме и найти на них ответы.

- «Письмо самому себе» и «ответ на письмо самому себе».

Позволяет воспитанникам выступить в роли соавторов, проанализировать свою жизнь, поступки, чувства, события и дать ответ.

- Работа с метафорами, понятиями.

Помогает воспитанникам понять отношение к себе, к миру, к тем явлениям, которые происходят вокруг них.

- Упражнение «О чём я до сих пор молчал (а)».

Это упражнение предоставляет возможность написать всё, что не высказано: слова симпатии, нежности, страха, разочарования.

Важно донести до воспитанников мысль о том, что нельзя навязать кому-либо знания, вылечить человека без его желания – но можно поддерживать его, поддерживать до тех пор, пока он сам не будет готов к тому, чтобы начать борьбу ради своего - же блага.

Второй период: «Я могу». Самоопределенческий.

Цель: помочь самоутверждению индивидуальности воспитанника в различных сферах жизнедеятельности.

Продолжительность: два-три года.

Прогнозируемые результаты: вера в свои силы и возможности, желание двигаться вперёд, выявление и анализ своих интересов, определение возможных способов их реализации.

Подросток реализует себя в различных сферах жизнедеятельности, знает и управляет своими желаниями, способен правильно оценивать себя и уметь планировать свое дальнейшее развитие. Ребёнок, проявляя себя в деятельности, имеет возможность, оценить свои личностные качества, силы и реализовать себя, что в конечном итоге будет являться самоутверждением.

Психолого-педагогическое обеспечение процесса становления индивидуальности воспитанников предполагает использование форм (таблица 1).

Таблица 1.

**Формы психолого-педагогического обеспечения процесса становления
индивидуальности воспитанников**

Содействие подростку в проявлении и развитии индивидуальности	Психолого-педагогическая коррекция индивидуальных особенностей	Помощь в решении проблем ребёнка	Групповые и другие формы психолого-педагогической помощи
1. Мотивировать к участию в конкурсе стихов.	1. Посещение тренинговых занятий клуба «Общение».	1. Индивидуальные беседы с вновь прибывшими (адаптация).	1. День знаний.
2. Организовать сольный концерт.	2. Провести беседу по теме «Мои друзья»	2. Консультации с психологом по проблеме «Неуверенное поведение»	2. Работа в органах ученического самоуправления.
3. Организовать персональную выставку рисунков.	3. Провести беседу с учителями. «наш десятый класс»	3. Тренинг «Уверенность в межличностных отношениях» 10-11 классы.	3. День дублёра.
4. Дать творческое задание по подготовке поделок из природного материала к осеннему балу.	4. Рекомендовать Гену.О. на должность мэра 10-11 класса.	4. Создание и решение жизненных ситуаций «Я – выпускник» 11-й класс.	4. Осенний бал. Выступление на тему «Вот и лето прошло»
5. Подготовить подборку стихов в школьную газету «Мы растём»	5. Рекомендовать участие в психологических сборах: «Я среди людей» (10-11 классы)	5. Провести исследование по изучению поведенческой сферы.	5. Создание личных сайтов школьников. Ведение личных дневников достижений, самопознания.

Данная деятельность оказывает неоценимую поддержку и помощь, даёт возможность самореализации. Более подробно хочется остановиться на некоторых групповых формах работы:

- Школьное самоуправление.

В этой деятельности каждый проявляет себя по-разному. Тот, кто не умеет подчиняться, учится этому в процессе деятельности, кто-то наоборот, должен научиться руководить. Таким образом, идёт процесс овладения деловым общением, формируется активная жизненная позиция, инициатива, требовательность, принципиальность к себе и к окружающим.

- Психологические сборы.

Данная форма работы направлена на развитие личности подростков и старшеклассников, на удовлетворение их основных потребностей в самопознании себя и других, в общении, в развитии способностей, умении выстраивать свои отношения с людьми и окружающим миром. Психологические сборы содействуют развитию индивидуальности воспитанников, творческих способностей, повышению социальной активности, психологической готовности к преодолению жизненных трудностей, успешной социально-психологической адаптации.

- Конкурс «Лучший воспитанник школы-интерната».

Активизирует развитие личности, помогает поднять авторитет воспитанника, поддерживает творческое начало, даёт возможность самоутвердиться в различных сферах жизнедеятельности.

- Конкурс «Звёзды школы».

Принимает во внимание достижения учащихся, педагогических работников и сотрудников школы- интерната. Это своеобразное подведение итогов за год.

Важно то, что не каждый сам по себе, а все вместе идут к достигнутому результату.

- Клуб «Общение».

Одиннадцать лет воспитанники школы посещают тренинговые занятия, при разработке которых важно исходить из того, что подросткам важно утвердить своё «Я». Для этого необходимо не только позитивно оценивать самого себя, но и получать подтверждение собственной значимости со стороны окружающих. В данной деятельности индивидуальность воспитанника проявляется, прежде всего, в отношении к происходящему. Наступает новый виток развития, на котором ребёнок осознаёт, что ценностью является его уникальность и возможность её выражения. Воспитанник даёт реальную оценку своих способностей, возможностей, своего личностного потенциала.

Третий период: «Я надо». Деятельностный.

Продолжительность: 1-2 года (10-11 класс).

Цель: подготовить воспитанников к дальнейшему саморазвитию как гармоничной, творческой личности, способной к самостоятельной организации своей жизни, осознающей ресурсы своего потенциального развития.

Прогнозируемые групповые приобретения: включение воспитанников в различные виды личностно-значимой и социально-одобряемой деятельности. Организация реального самоуправления. Становление деятельности самоанализа в ситуациях выбора.

Прогнозируемые личностные приобретения: самоутверждение через различные виды деятельности. Умение проектировать (ставить цели, задачи, определять пути их достижения), осуществлять анализ и коррекцию собственной деятельности. Умение осуществлять самостоятельно осознанный выбор на основе всестороннего анализа (ситуации, собственной личности, своих целевых установок) и принимать за него ответственность. Определение своих жизненных целей, планов их реализации. Готовность к развитию новых способов анализа себя, направленных на формирование осознанной позиции в процессе жизнедеятельности и самоопределения.

Результат:

Личность: способная творить, думать, ставить цели; обладающая умением сознательно выбирать, утверждать свою жизненную позицию; способная самостоятельно ориентироваться в жизненных ситуациях, соотносить собственные возможности с объективной сложностью задач.

Для ребенка-сироты профессиональное самоопределение можно рассматривать как средство для личностного самоопределения. Через выбор профессии он определяет свое место в жизни и ту систему отношений, в которых будет чувствовать себя значимым и востребованным.

Профессиональная (Кем быть?).

Личностная (Каким быть? С кем быть?).

Духовная (Во что верить? Выбор ценностей).

Для достижения результата необходимо решить следующие задачи:

- Оказание помощи в самопознании, самореализации, самоопределении, в раскрытии и развитии личностного потенциала воспитанников, в принятии и освоении собственного опыта, ответственности за жизненные выборы.

- Ознакомление воспитанников со спецификой профессиональной деятельности и формами организации труда в условиях новых социально-экономических отношениях.

- Ознакомление воспитанников с различными социальными институтами, правами, обязанностями.

- Оказание помощи в осознании и принятии своего социального опыта, формировании представления о своей будущей семье.

Работа по данному направлению ведется через программу «Личностного и профессионального самоопределения старшеклассников». Важное значение в которой отводится дискуссиям, профориентационным играм, тренинговым формам.

Подростков ориентируют на:

1. возможность использования собственных ресурсов, на самостоятельные действия по решению проблемных ситуаций (психологические сборы, клуб «Общение»).

2. использование элементов самоподдержки – обращение к средствам, которые в дальнейшем могут быть использованы подростками самостоятельно в критических ситуациях;

3. стимулирование желания подростка обнаруживать и анализировать собственные интересы;

4. организацию рефлексивного пространства.

Психолого-педагогическое сопровождение актуально и в дальнейшем становлении выпускника как зрелой личности. Оно не ограничивается рамками школы. Предметом деятельности педагога-психолога выступает процесс совместного с воспитанником преодоления препятствий, мешающих самостоятельно достигать результата. Попадая в другие образовательные учреждения, выпускники так же нуждаются в сопровождении. Преемственность

между сиротскими учреждениями и учреждениями профессионального начального образования необходима.

Направления работы с сиротами в учреждениях профессионального образования:

- Развитие и организация индивидуального общения.

(дает возможность более качественно и своевременно решать возникшие проблемы).

- Включение воспитанников в сферу действия всех специалистов, работающих в учреждении.

- Развитие профессиональной целенаправленной деятельности.

(умение видеть весь комплекс проблем, знать и понимать, в каких направлениях воспитанники могут развиваться дальше).

О.И. Кокорева

г. Тула, Россия

Тульский государственный педагогический университет

имени Л.Н. Толстого

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PHYSICAL EDUCATION OF
PRESCHOOL CHILDREN: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL
ASPECT**

Аннотация: Основное внимание в статье акцентируется на выделении основных методологических подходов к разработке интегрированной модели психологического сопровождения физического воспитания детей. Выделяются структурные компоненты модели: диагностический, проективно-конструктивный и развивающий модули.

Abstract: The focus of the article accents on the allocation of methodological approaches to the development of an integrated model of psychological support of physical education of children. There are structural components of the model: Diagnostic projective constructive and developmental modules.

Психологическое сопровождение в системе образования рассматривается как система организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий, направленных на создание оптимальных условий, при функционировании которой обеспечивается взаимодействие и координация субъектов образовательной деятельности. Психологическое сопровождение физического воспитания детей должно быть направлено на активизацию, расширение и использование ресурсов ребенка. Основным принцип стратегии психологического сопровождения при этом должен исходить из наличия в психологическом арсенале ребенка необходимых ресурсов для решения возникающих перед ним задач. Для этого следует предусмотреть поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности. В этом случае успешно организованное психологическое сопровождение будет содействовать открытию перспектив личностного роста, поможет ребенку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна.

В основе системы психологического сопровождения физического воспитания детей должен лежать личностно-ориентированный (личностно-центрированный) подход, определяющий приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности ребенка при построении системы психологического сопровождения образовательного процесса, максимальный учет индивидуальных, субъектных и личностных особенностей детей. С этих позиций сопровождение должно ориентироваться на потребности и интересы конкретного ребенка, логику его развития, а не на заданные извне задачи.

Однако недостаточная разработанность концепции психического развития детей в процессе физического воспитания приводит к тому, что предлагаемые технологии сводятся к обучению движениям и обеспечению двигательной

активности. Сложившаяся педагогическая практика исходит в основном из соображений полезности занятий физическими упражнениями для оздоровления организма и повышения уровня физической подготовленности, что само по себе является важным, но не исчерпывает развивающую функцию физического воспитания. Развивающий потенциал физических упражнений для психического развития детей используется далеко не в полной мере.

Поэтому разработка системы психологического сопровождения физического воспитания детей, адекватной возрастным и индивидуально-типологическим особенностям психофизиологического развития и потребностям каждого ребенка является актуальной и важной проблемой. Трудности создания такой системы на практике во многом обусловлены тем, что современные программы в этой области направлены на функциональные изменения психофизических свойств организма ребенка в рамках возраста. Они ориентированы на уже имеющиеся психические достижения детей, а не на складывающееся психическое развитие ребенка, что в известной степени противоречит принципу развивающего характера обучения и не способствует активизации, расширению и использованию ресурсов личности.

Кроме того, имеет место тенденция интенсификации физического развития детей, обусловленная высокой лабильностью детского организма, выражающаяся в необоснованном усложнении содержания занятий и неадекватными физическими нагрузками, что негативно сказывается на здоровье ребенка, создает стрессовые для его организма и психики ситуации.

В то же время в рамках дошкольного образования вполне возможно осуществление физического воспитания детей как адаптивно развивающей деятельности, стимулирующей их потенциальные возможности, обеспечивающей не только их физическое, но и психическое развитие.

Для этого необходимо создание концепции интегрированной модульной системы психологического сопровождения, направленной на выявление, активизацию, расширение и использование ресурсов психического и физического развития ребенка, методологической базой которой будут являться

системно-динамический (нейропсихологический) подход к локализации и развитию высших психических функций А.Р. Лурия и теория многоуровневого построения движений Н.А. Бернштейна. Модель психологического сопровождения должна предусматривать выделение и содержательно-технологическое наполнение диагностического, проективно-конструктивного и развивающего модулей. Создание такой модели обеспечит реализацию индивидуально-дифференцированного и личностно-ориентированного подходов в процессе физического воспитания детей с учетом разноуровневого и неоднородного характера их психофизического развития.

Для эффективного функционирования модели необходимы, во-первых, создание комплексных диагностических программ, ориентированных на выявление актуального уровня психического и физического развития конкретного ребенка, а во-вторых, разработка технологии их реализации на основе нейропсихологического подхода. С этой целью должна быть выполнена работа по систематизации физических упражнений как адаптивно развивающей деятельности, стимулирующей потенциальные возможности детей с учетом их воздействия на определенную психическую функцию (психический процесс) и участок мозга, обеспечивающий ее реализацию.

Следует также отметить, что как в теоретической, так и в методической литературе практически не разработан вопрос о взаимодействии психолога и специалиста по физической культуре. Существующие институциональные основы их взаимодействия не обеспечивают эффективного сотрудничества профессионалов в решении задач физического и психического развития детей в процессе физического воспитания, вследствие чего она не находит достаточной реализации в повседневном образовательном процессе. Совместная деятельность психолога и специалиста по физической культуре должна быть ориентирована на концепцию психического и психологического здоровья детей (И.В. Дубровина), рассматривающую в качестве предмета работы практического психолога в образовании проблемы развития личности в

условиях конкретного образовательного пространства, влияющие на состояние ее психологического здоровья.

Основными методологическими подходами к разработке системы психологического сопровождения физического воспитания детей являются:

- положение об индивидуальном развитии человека, как о процессе, характеризующемся единством и взаимосвязью всех органов и систем организма во взаимодействии с окружающей средой, при котором локальным изменениям психофизических функций сопутствуют изменения в других (Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия);

- положения Л.С. Выготского об актуальном уровне и зоне ближайшего развития ребенка, которая рассматривается как пространство реализации потенциала ребенка, что обуславливает выбор наиболее оптимального направления развития и правильного соотношения между ходом детского развития и возможностями обучения;

- системно-динамический (нейропсихологический) подход к локализации и развитию высших психических функций А.Р. Лурия и теория многоуровневого построения движений Н.А. Бернштейна;

- теоретические положения о возрастных особенностях психического развития детей (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин), выступающих в качестве предпосылок построения системы психологического сопровождения развития детей дошкольного возраста;

- теоретические положения о психологическом сопровождении развития детей, сформулированные в работах М.Р. Битяновой, И.В. Дубровиной, Т.И. Чирковой.

Основой системы психологического сопровождения физического воспитания детей должен стать нейропсихологический подход, разработанный в трудах А.Р. Лурия, Э.Г. Симерницкой, Л.С. Цветковой, А.В. Семенович. Он позволяет выполнить анализ системно-динамических перестроек, сопровождающих психическое развитие ребенка с точки зрения его мозгового

обеспечения, понять механизмы его психического статуса и спланировать адекватную онтогенезу конкретного ребенка программу психологического сопровождения. С точки зрения нейропсихологического анализа там, где продолжается морфогенез той или иной мозговой структуры, имеет место функциональная несформированность, обусловленная возрастом. Особую роль при этом приобретают абилитационные упражнения, как комплекс мероприятий, направленных на формирование новых, а также на развитие имеющихся функциональных систем организма и способностей ребенка. Использование абилитационных физических упражнений базируется на положениях Л.С. Выготского о сензитивных периодах развития и зонах актуального и ближайшего развития и рассматривается как комплекс мероприятий, направленных на усиление психологических и физических ресурсов развития ребенка, его саморазвитие.

Психическое развитие ребенка на каждом этапе обусловлено не только потенциальной готовностью определенных мозговых структур к его обеспечению, но и востребованностью извне того или иного психического фактора. Двигательные задачи, которые ставятся перед дошкольником в процессе физического воспитания, вызывая у него интерес и создавая внутреннюю мотивацию к выполнению физических упражнений, являются таким внешним стимулом.

Использование нейропсихологического подхода позволит обеспечить воздействие физических упражнений на определенную функцию (психический процесс) и участок мозга, где она локализована, в период его созревания с целью развития или коррекции.

Системно-динамический (нейропсихологический) подход к локализации и развитию высших психических функций А.Р. Лурия тесно связан с теорией многоуровневого построения движений Н.А. Бернштейна. Диагностика психомоторного развития и развивающие или коррекционно-развивающие меры должны базироваться на определении ведущих и фоновых уровней управления движениями. В этом случае возможно организовать адресное

воздействие на тот или иной участок мозга, обеспечивающий как выполнение данного упражнения, так и определенную психическую функцию, то есть обеспечить развитие двигательной деятельности и психической функции в едином процессе.

Развивающее воздействие осуществляется через целенаправленное задание физических свойств внешней среды осуществления движений, изменение условий решения двигательной задачи, вариативность выполнения упражнений, что обеспечивает внешнюю востребованность психической функции, а, значит, и психическое развитие ребенка.

Организация работы в соответствии с выделенными выше подходами обеспечит реализацию необходимых составляющих психологического сопровождения: интеграцию психологических технологий в образовательный процесс и разработку и реализацию индивидуальных образовательных программ с использованием данных психологического обследования.

В качестве основных характеристик психологического сопровождения физического воспитания детей выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную повседневную жизнь ребенка. Главными принципами психологического сопровождения должны стать гуманное отношение к личности и вера в ее силы; квалифицированная помощь и поддержка естественного развития.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С
НАРУШЕНИЕМ СЛУХА
PROFESSIONAL MOTIVATION OF OLDER ADOLESCENTS WITH
HEARING IMPAIRMENT**

Аннотация: Профессиональная мотивация. Особенности профессиональной мотивации подростков с нарушенным слухом в сравнении с нормально слышащими сверстниками.

Abstract: Professional motivation. Features professional motivation of adolescents with less hearing compared with normal hearing peers.

В связи с интеграционными процессами в современном обществе, расширяются возможности обучения и трудоустройства людей с особыми возможностями здоровья. Профориентация и профессиональная мотивация для старших подростков с нарушениями слуха важным звеном социальной адаптации. Это ответственный этап школьного образования, который определяет направление, характер и способ последующей социальной интеграции молодых людей средствами образования (профильного, начального профессионального, среднего профессионального и т.д.).

Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей жизни. Но в период отрочества, на завершающем этапе обучения в школе вопросы выбора профессии приобретают особую остроту. Подростковый возраст – период становления человека как гражданина, в это период происходит социальное самоопределение человека, его активное включение в общественную жизнь, а также формирование духовных качеств. Еще А.Н. Леонтьев говорил о двух рождениях личности: первый раз – в дошкольном возрасте, когда выстраивается первая иерархия мотивов и появляется

способность от чего-то отказываться; и второй раз – в подростковом возрасте, когда молодой человек по-новому осознает свои мотивы и начинает руководить своим поведением. Профессиональная мотивация – это действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией.

Профессиональная подготовка детей с нарушениями слуха – это область образования, базирующаяся на общих принципах педагогической науки и, вместе с тем, требующая специальных исследований. Важно учитывать особенности развития личности ребенка с нарушением слуха в средних и старших классах (подростковый и юношеский возраст).

Для подростков данной категории в целом свойственны те же мотивационные стимулы, что и для подростков с нормальным слухом. Наиболее важной является внутренняя мотивация, что говорит о высоком значении деятельности самой по себе, для меньшего количества приоритетнее внешняя положительная мотивация. Внешняя отрицательная мотивация (наихудший мотивационный комплекс) наименее свойственна данной категории лиц. Вполне возможно, что для этих детей менее значимо осуждение, боязнь санкций, так как для них в стенах учебного заведения создаются условия, стимулирующие профессиональное самоопределение и развитие необходимых навыков, педагоги и классные руководители поддерживают и высоко оценивают их труд. Так же к внешней отрицательной мотивации относится страх отвержения, который у детей с данным нарушением направлен скорее на сферу общения, чем на профессиональную деятельность. Сфера общения у подростков с нарушением слуха сужена в силу первичного дефекта.

Слабость и неудачливость в какой-либо одной области подросток стремится компенсировать успехами в другой, поэтому для старшеклассников со сниженным слухом характерна направленность на дело, ориентация на выполнение работы как можно лучше, поскольку эта область является для них доступной, а так же поощряется в учебном заведении и УПК.

При нарушении слуха у старших подростков имеет место рассогласование взаимосвязи между основными компонентами мотивации профессиональной деятельности в силу незрелости профессиональной мотивации.

Таким образом, у старших подростков с нарушением слуха, в сравнении с профессиональной мотивацией подростков с нормальным слухом, отмечаются особенности профессиональной мотивации в сфере общения, эмоциональных отношений с людьми, в направленности на себя, а также имеет место рассогласование взаимосвязи между основными компонентами мотивации профессиональной деятельности, что объясняется структурой дефекта, вторичными отклонениями и их восприятием.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Выготский, Л. С. Принципы социального воспитания глухих детей / Л. С. Выготский // Проблемы дефектологии – М.: Просвещение, 1995. – С. 58-70.
2. Кон, И. С. Психология старшеклассника: Учеб. пособие / И. С. Кон – М.: Просвещение, 1999. – 396 с.
3. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев – М.: Академия, 1971. – 48 с.
4. Реан, А. А. Психология подростка / А. А. Реан – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 480 с.

*Ю.П. Санникова
г.Киров, Россия
Вятский социально-экономический институт*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТРУДОУСТРОЙСТВА
ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА НА РЫНКЕ ТРУДА
PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE OF EMPLOYMENT OF
UNIVERSITY GRADUATES ON THE LABOUR MARKET**

Аннотация: Статья посвящена некоторым проблемам трудоустройства выпускников вуза, также поиску путей их решения.

Abstract: Article is devoted to some problems of employment of the graduates from the University, and also searching the ways of their decision.

Все чаще в последнее время говорят о том, что общество XXI в. бросает вызов современной системе образования. Это связано с уже ясным теперь осознанием того факта, что результаты системы образования на всех ее уровнях не соответствуют новым социально-экономическим задачам. Высокая динамичность современного общества, глубина и характер происходящих в нем глобальных изменений стимулируют выход на историческую арену новых субъектов, объективно повышая активность человека, его более глубокую рефлексию на мир и, что очень важно, на себя. В соответствии с новыми веяниями в образовании, порожденными необходимостью адаптировать задачи и результаты образования к социально-экономической ситуации в России, первоочередной задачей стало формирование компетентностей выпускников, рассматриваемых теперь как наиболее важный результат образования.

Компетентностная парадигма в образовании предусматривает формирование способности индивида самостоятельно отбирать и пользоваться уже накопленными знаниями в различных ситуациях и сферах жизни, что предполагает изменения во внутренней психологической организации человека, произошедшие под влиянием и в результате образования. В связи с этим в

последнее время все чаще стали говорить об аутопсихологической компетентности, именно она определяет зрелость личности и представляет собой готовность и способность личности к целенаправленной психологической работе по изменению личностных черт и поведенческих характеристик.

Аутопсихологическая компетентность личности обеспечивает не только осведомленность о собственных сильных и слабых сторонах, особенностях характера, мышления, эмоциональных реакций, но и позволяет индивиду компенсировать негативные проявления и слабые стороны, усовершенствовать имеющиеся способности, формировать в себе новые качества и умения. Аутопсихологическая компетентность способствует формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности, развитию креативности, формированию эффективных стратегий карьерного и жизненного развития [2]. На наш взгляд, именно аутопсихологическая компетентность должна выступать ядерной в парадигме компетентностного подхода в сфере образования. Важным следствием этого станет не только высокий профессионализм с высоким качеством труда сотрудника, но и решение множества важных проблем в социальной и индивидуальной жизни человека.

Вместе с тем итоги обучения часто находятся вне зоны осознания студентов выпускных курсов. Специальные исследования по данной тематике показывают, что многие молодые специалисты, получив в учебных заведениях определенные профессиональные знания, выходят на рынок труда психологически и социально неподготовленными к его жестким условиям. В частности, заканчивающий учебное заведение молодой человек зачастую не имеет представления о состоянии рынка труда, не может объективно оценить, насколько его подготовка и запросы соответствуют возможностям их удовлетворения. На фоне пониженной самокритичности и повышенной требовательности к другим нередко формируется иждивенческая, пассивная позиция, что проявляется в отношении к поиску работы и выполнению

трудовых обязанностей. Сложной оказывается для выпускника постановка конкретной цели при определении того, какую работу искать, а также того, что молодой специалист может предложить работодателю как потенциальный кандидат на вакансию. Типичной проблемой выпускников является отсутствие умения выделить и сформулировать собственные знания и навыки по приобретенной профессии. Молодой специалист нередко не может не только выделить, но и представить имеющийся у него «товар»: свои достижения и умения, полученные во время практики, научной работы, общественной деятельности. Невозможность мгновенно осуществить свои замыслы, необходимость предпринимать серьезные усилия для овладения той или иной профессией, жесткая конкуренция на рынке труда оказываются для многих выпускников вузов неожиданными, порождают разочарование и неуверенность в себе.

Как показывает многолетний опыт преподавания учебной дисциплины «Основы адаптации на рынке труда» в качестве отдельных трудностей трудоустройства выпускников можно выделить желание опереться на чужие готовые советы, рецепты, например, «как правильно себя вести на рынке труда», как правильно отвечать на вопросы работодателя, одеться на собеседование, написать резюме и пр. Студенты-очники часто не имеют реального опыта взаимодействия на рынке труда и свои представления о нем выстраивают на основе чужих представлений, чаще всего родителей, друзей. Студенты-заочники, с одной стороны, имеют опыт трудовых отношений, но с другой, они еще не имеют реального опыта работы по вновь получаемой специальности, поэтому также склонны опираться на свои представления о том, как «нужно» и «должно» себя вести на рынке труда, эти представления зачастую существенно отличаются от реальной картины и, более того, не дают ее увидеть. Кроме того, в процессе обучения в ВУЗе преподаватели настолько интроецируют студентов недостижимыми идеалами, что после этого студенты, так и не достигнув совершенства и поняв его недостижимость, иногда приобретают невротические состояния или испытывают сильное напряжение и

чувство вины, агрессию к себе в работе по специальности, снижается их самооценка [1]. Среди типичных представлений, мешающих поиску работы выпускникам, можно назвать такие как «У меня нет опыта работы», «Все хорошие места уже заняты», «Заработная плата сразу должна быть достойной» (при этом называются нереалистические цифры с учетом среднего уровня оплаты в данной должности, а также с учетом реального незначительного опыта работы). Наличие данных ожиданий и представлений существенно снижает поисковую эффективность выпускников на рынке труда, а также блокирует реальные действия студентов, направленные на подготовку эффективных письменных презентационных документов (резюме, сопроводительных, рекомендательных писем), а также получение опыта прохождения собеседования и проведения поисковых телефонных звонков. В практике типична подмена реального контакта с новой информацией собственными догадками и объяснениями. Очень многое «навешивается» на работодателя в ситуации неизвестности, собственные эмоции, мысли, планы и т.д. У студентов существует много предсказаний возможного поведения работодателя в ходе собеседования, приема на работу, которые по своей сути проективны. Из опасений часто указывают на возможность обмана, недооценки по достоинству, жесткого, грубого обращения. Из ожиданий – достойную заработную плату, хорошие условия работы, самореализацию на рабочем месте.

Одним из самых сложных для студентов, несмотря на их направление подготовки и получаемую специальность, возраст, форму обучения, являются вопросы о том, каковы их сильные и слабые стороны, профессиональные знания, умения и навыки, полученный опыт. Другими словами, трудность представляет формулировка студентами того, каковы основные результаты полученного образования, кто они как специалисты и с чем выходят на рынок труда. Дисциплины специализации и специальные дисциплины, которые отражают суть получаемой специальности или направления подготовки, начинают читаться на более ранних курсах и со временем их содержание и полученные знания, умения и навыки «стираются» из зоны четкого

осознавания. Огромный пласт неосознанного неассимилированного опыта не позволяет выпускникам в процессе поиска работы опираться на себя и свой опыт, делая нестабильной и заниженной их самооценку. Практически вся литература, посвященная трудоустройству, по своей сути – есть ассимиляция имеющегося опыта, причем неважно, что при этом делает соискатель – готовит ли презентационные документы (резюме, сопроводительные, благодарственные письма), готовится ли к телефонному разговору или собеседованию. Суть одна – надо научиться говорить о своих успехах и достижениях без ложной скромности, опираться на имеющийся опыт. Чем более выпускник осознает свою индивидуальность, свои потребности, свое отношение к выбранной профессии, знаниям и к процессу образования, тем целостнее он будет включен в «картину мира», социализирован и успешен.

На наш взгляд, комплексная программа психологического сопровождения трудоустройства выпускников вуза, как минимум, должна предполагать три основных направления работы с целью преодоления обозначенных выше трудностей. Обозначим эти направления: 1) осознание своих личностных особенностей и оптимизация отношения к себе, к своей личности; 2) осознание себя в системе профессионального и личностного общения и оптимизация межличностных отношений с коллегами, администрацией и деловыми партнерами (клиентами); 3) осознание себя в системе профессиональной деятельности и оптимизация отношений к этой системе. Первое направление должно предполагать процедуры, ориентированные на то, чтобы сфокусировать внимание выпускников вуза на собственной личности, на своих переживаниях, мыслях, привычных способах поведения, на своих представлениях о самом себе. Основная задача – создать такие условия и такие ситуации, которые могли бы обеспечить возможность наиболее ярко, отчетливо увидеть себя и в зеркале собственных представлений и самооценок, и в зеркале мнений других людей, оценить свои личные качества, прислушаться к своим переживаниям. Второе направление должно включать осознание привычных способов общения, анализ ошибок в межличностном взаимодействии. Большое значение в этом

направлении имеет смысл уделить системе приемов невербальной коммуникации, отработке навыков оптимального общения. Третье направление основной упор должно делать на закрепление новых поведенческих паттернов, отработку навыков самоанализа профессиональной деятельности, а также приемов саморегуляции. Обозначенные выше направления, на наш взгляд, органично могут быть включены в блок дисциплин специализации и специальных дисциплин, преподаваемых на старших, особенно выпускных курсах, а также обязательно в рамках учебных дисциплин психолого-педагогического блока, в рамках факультатива под условным названием «Технологии трудоустройства», «Технологии поиска работы» или «Основы адаптации на рынке труда и карьерного роста». Все перечисленные выше направления могут составить содержательную часть системы психологического сопровождения трудоустройства выпускников вуза в рамках профессионального образования.

Таким образом, центральным понятием процесса сопровождения трудоустройства выпускников вузов выступает категория «отношение» в связи с тем, что отношения могут рассматриваться как интегративная характеристика личности, поскольку отношения влияют на деятельность, становления характера человека, сами выступают проявлениями характера, способностей человека и т.д. В ходе психологического сопровождения влияние должно быть оказано именно на развитие и осознание этих отношений (к себе как специалисту, к профессиональной деятельности, коллегам, клиентам и пр.). Психологическое сопровождение трудоустройства на рынке труда может трактоваться как помощь выпускникам в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несут они сами. Таким образом, сущностной характеристикой психологического сопровождения трудоустройства выпускников на рынке труда выступает формирование так называемой аутопсихологической компетентности студентов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Желателев Д. В. Опыт гештальт-педагогике в высшей школе// 6 выпуск альманаха Санкт-Петербургского Института Гештальта. – СПб., 2011. – С. 73-89.
2. Степанова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности: овладение акмеологическими технологиями. – М., 2001.

*С.И. Смирнова, Т.Э. Адурян
г. Киров, Россия*

Вятский государственный гуманитарный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

USING PLAY THERAPY IN WORKING WITH INFANTILE AUTISM

Аннотация: В статье рассматривается использование метода игротерапии при работе с детьми с ранним детским аутизмом. Суть метода заключается в психотерапевтическом воздействии на детей и взрослых с использованием игры.

Abstract: The article discusses the using of the play therapy when working with children with infantile autism. The method consists of the psychotherapeutic effects on children and adults using the game.

В настоящее время большинство учёных полагают, что причиной раннего детского аутизма является особая патология, в основе которой лежит недостаточность центральной нервной системы. Известно так же, что у аутичных детей нередко проявляются и нарушения биохимического обмена. Эта недостаточность может быть вызвана широким кругом причин: генетической обусловленностью, хромосомными аномалиями, врожденными обменными нарушениями, последствием нейроинфекции, рано начавшегося шизофренического процесса. Аутизм может проявиться вследствие самых

разных заболеваний, например врожденной краснухи или туберозного склероза. Американский исследователь Э. Орниц выявил более 30 различных патогенных факторов, которые способны привести к формированию аутизма. Таким образом, специалисты указывают на полиэтиологию (множественность причин возникновения) синдрома раннего детского аутизма и его полинозологию (проявление в рамках разных патологий) [3].

К наиболее ярким внешним проявлениям синдрома детского аутизма можно отнести следующие особенности: предельное одиночество ребенка, снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации, трудности установления глазного контакта; стереотипность в поведении, стремление сохранить постоянные, привычные условия жизни; раннее проявление указанных расстройств (до 2, 5-3 лет) [4].

Трудности психологической реабилитации и адаптации детей с ранним детским аутизмом в значительной степени обусловлены сложной структурой и степенью тяжести их дефекта. Эти особенности необходимо учитывать в процессе психологической и коррекционно-педагогической помощи детям с аутизмом как одних из важнейших звеньев системы их реабилитации.

В узком смысле психологическая помощь является одним из способов психологического воздействия, направленного на гармонизацию развития личности ребенка, его социальной активности, адаптации, формирование адекватных межличностных отношений. Коррекционно-педагогическая помощь представляет собой систему педагогических воздействий, направленную на исправление и реконструкцию индивидуальных качеств и недостатков поведения аномальных детей, создание необходимых условий для их личностного развития, адекватной интеграции в социум [1; 2].

Правильно подобранные методы психологической помощи с учетом индивидуально-психологических особенностей детей и подростков с проблемами в развитии оказывают положительное влияние на динамику их умственного и личностного развития. Самым важным в коррекционно-педагогической и психологической помощи детям с аутизмом является

установление эмоционального контакта. Наиболее эмоционально насыщенной формой контакта специалиста с ребёнком является метод игротерапии [2; 3].

В терапевтической процедуре игра была использована впервые З. Фрейдом (1913). Этот опыт вошел в историю психоанализа под названием «случай маленького Ганса». Терапевтическая задача заключалась в выявлении через цепь ассоциаций «истинного» источника символической игры и в доведении его до сознания ребенка. Спустя два десятилетия последовательница Фрейда М. Клейн опубликовала книгу «Психоанализ детей» (1932), в которой описывала опыт детской психоаналитической терапии, где игра становится центральным, основным методом. Она пришла к выводу, что все игровое поведение детей представляет собой символизацию неосознаваемых желаний, страхов, предчувствий и удовольствий. В процессе же игры терапевт вступает с ребенком в специфические отношения, действуя как пассивная фигура, которой ребенок передает ряд ролей, соответствующих его реальным отношениям к другим людям или его чувствам к ним. Таким образом, в игре терапевт как бы в фокусе конфликтов ребенка и его задача заключается в доведении этих конфликтов до сознания путем интерпретации ему же его собственной игры. М. Клейн так же настаивала на том, что отдельные символические моменты игры нельзя интерпретировать в отрыве от всего контекста игрового поведения ребенка. В работе терапевта подчеркивался обучающий аспект. Он должен активно вызывать и поддерживать у ребенка чувства доверия, любви, привязанности. А. Фрейд также настаивала на привлечении родителей к терапевтической процедуре и на необходимости разъяснения им фактов неправильного поведения по отношению к детям. Исследования М. Клейн и А. Фрейд положили начало терапевтической технике, известной теперь под названием «терапия игрой» или «детская психотерапия», если используются только игровые методы.

Современные приемы, игровой терапии широко варьируют, например: 1) по степени, в которой терапевт считает необходимым быть активным (директивная и недирективная игротерапия); 2) по степени, в которую родители

включаются в процессе терапии (выделена специальная семейная терапия); 3) по количеству участников (групповая и индивидуальная терапия); 4) по количеству и составу игровых предметов и другого оборудования (игра в куклы, использование игрушек-полуфабрикатов, применение песка или глины, использование мозаики или рисования пальцами); 5) по частоте игровых сеансов.

Методические приемы недирективной игровой терапии были разработаны одной из самых популярных исследовательниц этого направления В. Акслайн (1947). По мысли В. Акслайн, в этом виде игротерапии главным является предоставление ребенку полной самостоятельности в игре, в ходе которой он сам преодолевает свои трудности, изживает конфликты. Задача терапевта сводится к созданию теплых, дружеских отношений с ребенком. Этому способствуют сформулированные В. Акслайн принципы, по которым строится поведение терапевта в ходе недирективной игровой терапии: 1) принципы принятия ребенка (доведение до сознания ребенка, что терапевт полностью принимает его таким, каков он есть); 2) установление дозволенности (ребенок выбирает свой путь сам, а терапевт терпеливо следует за ним); 3) отказ от форсирования терапии (закон «готовности» ребенок тогда выражает свои чувства, когда он созрел для этого); принцип отражения чувств (терапевт должен пользоваться в игре теми же символами, которые использует сам ребенок)

По мнению терапевтов, применяющих недирективный метод игровой терапии, эта техника наиболее показана тем детям, аутистические реакции которых уже прочно устоялись. Этот подход оказывает положительное воздействие на детей, которые проявляют тормозимость, подавленность, чрезмерную или крайнюю враждебность, сверхагрессивность, принося наибольшую пользу по сравнению с другими методами лечения.

Существенно отличается тактика терапевта в директивной игровой терапии. Основная характеристика директивного метода состоит в создании определенной стратегии терапии, в постановке конкретных задач при работе с

ребенком. Эти задачи формулируются на основании наблюдений за спонтанной игрой ребенка, анализа истории болезни, бесед с родителями. В результате терапевт имеет дело с конкретными симптомами, специфическими затруднениями и конфликтами пациента в ходе приспособления к окружающей жизни. В директивной игротерапии широко используются советы, обсуждения, разъяснения. Терапевт помогает ребенку правильнее понять и разрешить возникающие конфликты. Примером директивного подхода к игровой терапии служат так называемые «контролируемые техники», использующие стандартные игровые ситуации.

Помимо терапевта в игротерапии важное значение приобретает тот игровой материал, который предлагается ребенку, и вся окружающая его в ходе терапевтических сеансов обстановка. Игровая комната должна быть просторной, светлой и уютной, чтобы ребенок мог свободно двигаться, ползать, сидеть. Очень важным условием считается постоянство обстановки в комнате, внесение новых игрушек должно быть всегда обдуманным и оправданным нуждами терапии. Особое значение в игротерапии приобретают структурированные игрушки. Принадлежностью игровой комнаты обязательно является набор игрушек под названием «картина мира», предложенный для диагностики и терапии М. Ловенфельдом. В него входят миниатюрные фигурки людей, животных, домов, деревьев, мостов, рек, заборов и т.д. Широко используется в терапевтических процедурах игра в куклы. Куклы могут быть выполнены из самого разнообразного материала, размеры их также не ограничиваются. Обычно используются реалистически одетые куклы, которым можно придавать различные положения. Ребенку предлагается стандартная кукольная семья, состоящая из папы, мамы, дочери, сына и маленького ребенка. Этот набор может быть сокращен или увеличен.

Оценивая терапевтическое значение игровых сеансов, Д.Б. Эльконин пишет: «Эффект игровой терапии определяется практикой новых социальных отношений, которые получает ребенок в ролевой игре. Именно практика новых реальных отношений, в которые ролевая игра ставит ребенка как со взрослыми,

так и со сверстниками, отношений свободы и сотрудничества взамен отношений принуждения и агрессии приводит в конце концов к терапевтическому эффекту».

Однако терапевтическое значение игры нельзя ограничить лишь созданием условий для свободного и неподавляемого проецирования чувств ребенка. Игра оказывает значительно более важное воздействие на все детское развитие, являясь ведущей деятельностью, создавая «зону ближайшего развития». Однако «вести за собой развитие» может лишь полноценная деятельность, в тех же случаях, когда игра патологически искажает, она может фиксировать уже сложившиеся патологические черты развития и приводит к дальнейшему формированию патологических новообразований. Следовательно, коррекционная работа должна, прежде всего, основываться на изучении уже сложившихся форм игровой деятельности и ее нарушений [5].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Коррекция в воспитательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.libsid.ru/pedagogicheskaya-diagnostika-i-korreksiya-v-vospitate/korreksiya-v-vospitatelnom-protssesse/vse-stranitsi>, свободный. – Загл. с экрана.
2. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
3. Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 2000. – 336 с.
4. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с ранним детским аутизмом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://regvest.narod.ru/val-gadj.htm> /, свободный. – Загл. с экрана.
5. Шпицина, Л. М. Детский аутизм: Хрестоматия. – СПб.: Дидактика плюс, 2001. – 368 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ОДАРЕННЫМ ДЕТЯМ С
ДИСГАРМОНИЧНЫМ ТИПОМ РАЗВИТИЯ
PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO GIFTED CHILDREN FROM
DISHARMONIC TYPE OF DEVELOPMENT**

Аннотация: В статье раскрыто понятие «детская одаренность», рассмотрены типы развития одаренных детей, представлены особенности психологической помощи одаренным детям.

Abstract: The article reveals the concept of «children genius», considered the types of development of gifted children, the features of the psychological assistance to gifted children.

История знает немало одаренных людей, деятельность которых не только приносила пользу обществу, но порой негативно сказывалось на его развитии. Но каждый одаренный человек когда-то был одаренным ребенком и успешная социализация одаренного ребенка напрямую зависит от организации и успешности деятельности педагогов и психологов, работающих с ним. Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [3]. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями, которые обусловлены наличием у ребенка определенных природных задатков и социокультурной среды, в которой находится одаренный ребенок (в первую очередь таких ее элементов, как семья и образовательное учреждение).

Специалисты выделяют два типа развития одаренных детей: гармоничный и дисгармоничный.

Гармоничный тип одаренного развития можно назвать «счастливым» вариантом жизни ребенка. Такие дети отличаются соответствующей своему возрасту физической зрелостью. Их высокие, объективно значимые достижения в определенной предметной области обычно сочетаются с высоким уровнем интеллектуального и личностного развития. Как правило, эти дети, став взрослыми, добиваются экстраординарных успехов в выбранной ими профессиональной деятельности. Стремление к творческой деятельности считается отличительной характеристикой таких одаренных детей. Эти учащиеся, как правило, проявляют повышенную самостоятельность в процессе обучения. Она связана со сформированностью «саморегуляторных стратегий». Развитию одаренности таких детей способствуют высокие познавательные интересы самих родителей, не только занятых в сфере интеллектуальных профессий, но и имеющих разного рода интеллектуальные «хобби». В общении таких родителей с ребенком очень рано представлена совместная познавательная деятельность. Часто родителей с детьми объединяют общие познавательные интересы, на основе которых в семье складываются дружеские отношения. Содержательная сторона развития ребенка для таких родителей всегда более приоритетна, чем оценки сами по себе. Сверстники относятся к таким одаренным детям в основном с большим уважением. Благодаря более высокой обучаемости и творческому отношению к процессу обучения многие одаренные дети с гармоничным типом развития пользуются популярностью в коллективе сверстников [4].

Другая ситуация у одаренных детей с дисгармоничным типом развития. Основу этого варианта одаренности может представлять другая структура с нарушением интегративных процессов, что ведет к неравномерности развития различных психических качеств ребенка, а подчас ставит под сомнение вопрос наличия одаренности, как таковой. Процесс становления одаренности таких детей почти всегда сопровождается сложным набором разного рода

психологических, психосоматических изменений, в силу чего такие дети могут быть зачислены в «группу риска». У части детей, одаренных в какой-либо одной области, отмечается ярко выраженная неравномерность психического развития, которая прямо влияет на личность в период ее становления и является источником многих проблем у таких детей [1]. Свои особенности у одаренных детей с дисгармоничным типом развития имеет и самооценка, характеризующаяся их представлениями о себе и своих силах. Для них вполне характерна завышенная самооценка. Но иногда у особо эмоциональных детей самооценка отличается противоречивостью – от очень высокой самооценки в одних случаях тот же подросток бросается в другую крайность в других, считая, что он ничего не может и не умеет. И в том, и в другом случае ребенок нуждается в психологической помощи. Для этой категории детей также характерно стремление добиться совершенства (перфекционизм) [2]. В целом оно носит позитивный характер, однако повышенная требовательность может превратиться в болезненную неудовлетворенность собой и результатам своего труда, что негативно влияет на жизнь и развитие способностей таких детей. Нередко у таких детей имеются проблемы в эмоциональном развитии, которые выражаются в повышенной впечатлительности и связанной с ней особой эмоциональной чувствительности. Эта чувствительность имеет избирательный характер и связана, прежде всего, со сферой предметного интереса таких детей. Повышенная реактивность в некоторых случаях проявляется в склонности к бурным аффектам. Одаренные дети с дисгармоничным типом развития могут производить впечатление истеричных, когда в сложных ситуациях проявляют явную инфантильную реакцию, например, критика вызывает у них незамедлительные слезы, а любой неуспех приводит к отчаянию. В других случаях их эмоциональность носит скрытый, внутренний характер, что обуславливает их застенчивость в общении. Весьма трудной с точки зрения помощи этим детям является проблема формирования волевых навыков. Для одаренных детей с таким типом развития ситуация часто складывается так, что они занимаются только интересной и легкой для них деятельностью,

составляющую суть их одаренности. Любую другую деятельность, которая не входит в сферу их склонностей, большинство одаренных детей с дисгармоничным типом развития избегает. В итоге возникает ситуация, когда одаренные дети, проявляя очевидную склонность к определенной деятельности, не умеют трудиться в тех случаях, когда от них требуются выраженные волевые усилия. Для становления личности и одаренности таких детей особенно важно повышенное внимание родителей. Такое внимание приводит к тесному переплетению познавательных и личностных интересов родителей и ребенка, хотя оно же впоследствии может стать тормозом для его душевной автономии. Фанатичное желание родителей развить способности одаренного ребенка нередко имеет и отрицательные стороны. К примеру, в этих семьях наблюдается определенная попустительская позиция в отношении развития у своего ребенка ряда социальных и бытовых факторов. У многих одаренных школьников с дисгармоничным типом развития особое познавательное развитие идет в какой-то степени за счет других сфер [4]. Так, до определенного времени общение со сверстниками в сфере личностных интересов занимает у них гораздо меньше места, чем у других школьников того же возраста. Поэтому эти дети крайне редко становятся лидерами. Как было сказано ранее, у одаренных детей с дисгармоничным типом развития часто отсутствуют достаточно сформированные и эффективные навыки социального поведения и возникают проблемы в общении. Это может проявляться в излишней конфликтности. Во многих случаях такая одаренность сопровождается необычным поведением и странностями, что вызывает у одноклассников недоумение и насмешку. Нередко таких детей не принимают в коллективе. Присущая всем одаренным детям некомфортность в этом случае усиливает и без того сложные взаимоотношения в группе. В результате это приводит к отчужденности ребенка от сверстников. Учителя также неоднозначно относятся к особо одаренным детям, однако все зависит от личности самого учителя. Если с ним работает педагог, обладающий достаточной педагогической компетентностью, то повышенная критичность интеллектуально одаренного ребенка, его высокое

умственное развитие вызовут у него уважение и понимание. В других случаях взаимоотношения с учителем характеризуются конфликтностью, неприятием друг друга. Некоторые особенности личности таких одаренных детей вызывают у учителей негодование, связанное с представлением об этих детях как о крайних индивидуалистах. Поэтому понимание особенностей личности одаренного ребенка с дисгармоничным типом развития является принципиально важным для успешной работы учителя с таким контингентом детей и подростков[4].

Для того, чтобы обеспечить успешное развитие одаренности таких детей, необходимо наладить психологическую помощь. Психологическая помощь – область практического применения психологии, ориентированная на повышение социально-психологической компетентности людей и оказания психологической помощи, как отдельному человеку, так и группе или организации. Это непосредственная работа с людьми, в данном случае – с детьми, направленная на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, а также глубинных личностных проблем.

Существует несколько видов психологической помощи: психопрофилактика (система мероприятий, цель которых – изучение причин, способствующих возникновению психических заболеваний и нарушений, их своевременное выявление и устранение); психологическое просвещение (раздел профилактической деятельности психолога, направленный на формирование у населения (учителей, воспитателей, школьников, родителей, широкой общественности) положительных установок к психологической помощи, деятельности психолога и расширение кругозора в области психологического знания); психодиагностика (выявление проблем и др. психологических показателей); психологическое консультирование (психологическая помощь людям, находящимся в пределах психологической нормы в адаптации, развитии и расширении личностного потенциала); психотерапия (направлена на решение глубинных личностных проблем и глубинную трансформацию

личности), бывает клиническая и неклиническая; психокоррекция (восстановление нормы, как с точки зрения эмоционального состояния, так и с точки зрения личностных черт) [5].

Прежде чем организовать психологическую помощь, психологу необходимо выявить одаренных детей. Для этого необходима психодиагностика. В психологии проблема диагностики одаренности рассматривается на двух уровнях: теоретическом и методическом (психометрическом). Условно их можно обозначить как «теоретический» и «методический». Первый уровень (теоретический) предполагает определение концепции одаренности, выяснение, кого и по каким критериям можно отнести к одаренным. Второй уровень (методический) предполагает разработку в соответствии с принятой концепцией самих диагностических процедур – методик, позволяющих идентифицировать одаренных.

В соответствии с результатами психодиагностики психолог выявляет одаренных детей с гармоничным и дисгармоничным типом развития. Для более успешного развития способностей одаренного ребенка и его личности ему будет оказываться психологическая помощь. Педагогические работники образовательных учреждений осуществляют комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите таких детей. Социальный педагог в случае возникновения у одаренных детей трудностей, проблем и конфликтных ситуаций с другими обучающимися своевременно оказывает им социальную помощь и поддержку. Семейный психолог помогает решать родителям вопросы воспитания и развития такого ребенка и устранения проблем в его общении с родителями и сверстниками. Осуществление психолого-педагогического изучения одаренных детей для обеспечения индивидуального подхода к ним на протяжении всего периода обучения, обеспечение полноценного личностного и интеллектуального развития таких детей на каждом возрастном этапе, проведение психопрофилактической, диагностической, коррекционной и консультативной работы с одаренными детьми являются обязанностями детского практического психолога.

Таким образом, знание аспектов психологической помощи одаренным детям, как с гармоничным, так и с дисгармоничным типом развития необходимо всем, кто работает с одаренными детьми: учителям, тьюторам, социальным педагогам, логопедам и дефектологам, педагогам и психологам, а также педагогам дополнительного образования, чья деятельность напрямую связана с развитием способностей одаренного ребенка. Но даже в этом случае психологическая помощь одаренному ребенку будет эффективной только при условии консолидации усилий всех тех, кто окружает ребенка, помогая ему в развитии способностей и успешной социализации.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Грачева, Н. Н. Особенности одаренных детей // Одаренный ребенок. – 2013. - №2. – С. 16-21.
2. <http://www.rabota.ru/> Кириченко, С. И. Психологические основы консультативной работы с одаренными детьми [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru>, свободный. – Лаборатория педагогического мастерства.
3. Лопатина, И. С. Одаренность ребенка: раскрыть, понять, поддержать // Одаренный ребенок. 2013. - №3. – С. 122-128.
4. <http://nsportal.ru/> Работа с одаренными детьми [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xreferat.ru>, свободный. – Загл. с экрана.
5. <http://xreferat.ru/> Психодиагностика одаренности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gua.convdocs.org>, свободный. – Загл. с экрана.

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА
DEVELOPMENT OF THE SPEECH BY THE CHILDREN WITH
HEARING IMPAIRMENT**

Аннотация: Развитие речи детей с нарушением слуха – это важный аспект становления личности ребенка с атипией. В данной статье рассмотрены особенности формирования речи у детей с недостатками слуха, также последовательность и содержание коррекционной работы по развитию речи детей с нарушением слуха.

Abstract: Development of the speech by the children with hearing impairment is a very important aspect of the formation of the personality of the child with atypia. In this article features of the speech development of the children with hearing impairment are viewed, succession and support of the correction work on the speech development by children with hearing impairment.

Речь – одна из центральных, важнейших психических функций. Она имеет огромное влияние на формирование психических процессов ребёнка и на его общее развитие. Речь лежит в основе овладения грамотой и другими дисциплинами. Она является основным средством общения людей между собой. Речь играет большую роль в регуляции поведения и деятельности ребёнка на всех этапах его развития.

Для развития речи ребёнка решающее значение имеет полноценный слух. Слыша речь взрослых, подражая ей, ребёнок самостоятельно учится говорить. Слушая объяснения взрослых, малыш знакомится с окружающим миром, овладевает сложным познанием действительности. С помощью слуха ребёнок получает возможность контролировать собственную речь, сравнивать её с

речью окружающих, усваивая не только правильное звукопроизношение, но и лексико-грамматический строй языка [2].

При отсутствии специального обучения дети с нарушениями слуха (глухие и слабослышащие) не овладевают речью, что приводит к тяжёлым нарушениям в их развитии. Поэтому формирование у детей с нарушением слуховой функции устной речи является одной из главных задач программы обучения и воспитания в коррекционных образовательных учреждениях. В настоящее время в отечественной сурдопедагогике создана система формирования устной речи у детей с нарушениями слуха как одного из важных факторов полноценного и гармоничного развития личности, полной адаптации в обществе. Достаточно свободное владение устной коммуникацией в дальнейшем позволяет более свободно осуществлять выбор учебного заведения для профессионального обучения, способствует успешному трудоустройству, профессиональной карьере и социальной адаптации [1].

Речь – это процесс использования языка для общения, реальный процесс оперирования языком, а язык – это система знаков и правил их преобразования. В психологии выделяют две основные функции речи, связанные между собой. Первая – коммуникативная, благодаря реализации которой осуществляется процесс общения между людьми, вторая – интеллектуальная, вследствие которой речь выступает как средство выражения мыслей, их образования и развития, благодаря чему человек становится способным планировать и прогнозировать собственное поведение. Усваивая язык как общественно-заданную знаковую систему, человек овладевает соответствующими формами и операциями мышления. Речь становится средством анализа и синтеза, сравнения и обобщения предметов и явлений действительности. При каких-либо отклонениях в психическом развитии ребенка гармония в становлении основных функций речи нарушается. Подобная дисгармония наблюдается в психическом развитии детей с нарушениями слуха [2].

Важной особенностью психического развития глухих детей является почти одновременное овладение ими несколькими различными видами речи –

словесной (устной и письменной), дактильной и жестовой, т.е. своеобразная полигlossия, как называл ее Л. С. Выготский.

Рассмотрим последовательно, как глухой ребенок овладевает разными видами речи и какие при этом наблюдаются психологические особенности.

При этом у глухих детей иные, чем у слышащих, сенсорные основы формирования первичных образов слов. У слышащих первичным образом слова является слуховой, у глухих детей – зрительный, подкрепляемый двигательными ощущениями (артикуляцией, дактилированием или письмом).

В последние десятилетия XX в. большое внимание уделялось развитию у глухих детей остаточного слуха. По мнению видных сурдопедагогов Ф. Ф. Рау и Е. П. Кузьмичевой, специалистов по формированию устной речи и по развитию слухового восприятия у глухих, главной задачей работы по совершенствованию речевого слуха является развитие у глухих детей остаточного слуха, на базе которого создается слухозрительная основа восприятия устной речи.

Следующая особенность овладения речью, отличающая глухих детей от слышащих, выделенная Ж. И. Шиф, – разный порядок анализа речевого материала. Овладевая речью, слышащий ребенок схватывает фонетический образ слова, практически членит его на слоги, затем на морфемы, потом на «азбучные звуки». Умение выделять слово из речевого потока появляется гораздо позднее, чем умение говорить, и позднее – при обучении грамоте – происходит точный фонетический анализ состава слов [3].

И, наконец, своеобразны и неблагоприятны у глухих по сравнению со слышащими условия формирования речедвигательных навыков. Если исходить из представления о структуре нарушения, то чем ближе вторичные отклонения к первичному нарушению, тем труднее осуществляется их коррекция. Произносительная сторона речи находится в наиболее тесной зависимости от нарушений слуха, поэтому ее формирование оказывается наиболее трудным делом. Кроме того, речевое общение глухих остается ограниченным даже при наилучшей организации обучения.

При овладении словесной речью глухие дети испытывают целый ряд трудностей, связанных с особенностями усвоения словарного состава языка, грамматического строя, речедвигательных навыков. Все это обедняет их познавательную деятельность, хотя предпосылки ее развития сохранены. Чем раньше глухого ребенка начинают обучать словесной речи, тем в большей степени будут использованы предпосылки развития познания, тем лучше такой ребенок будет усваивать словесную речь. Развитие наглядных форм мышления у глухих детей опережает развитие речи, в то время как у слышащих мышление и речь развиваются в единстве. Однако опережающее развитие мышления существенно помогает глухому ребенку в усвоении речи.

Работа по развитию речи у детей с нарушением слуха должна носить систематический характер и начинаться сразу же с момента выявления нарушения слуха.

Определяя последовательность и содержание коррекционной работы, необходимо опираться:

- а) на закономерности развития речи ребенка в норме;
- б) на имеющийся запас речевых навыков [1].

При легкой степени снижения слуха оказывается достаточным усиление громкости разговорной речи на занятиях. Это помогает активизировать ослабленный слух ребенка.

При тяжелых степенях снижения слуха необходимо использовать сохраненные анализаторы, в первую очередь зрительный: детей приучают считывать с губ, что помогает с наибольшей полнотой понимать речь окружающих. В свою очередь это способствует дальнейшему речевому развитию на основе подражания.

Коррекционно-воспитательная работа со слабослышащими детьми осуществляется по следующим направлениям: развитие понимания речи, уточнение и расширение лексического запаса, формирование грамматического строя речи, а также звукопроизношения. Одновременно проводятся занятия по обучению грамоте – чтению и письму.

На всех видах занятий обязательно используется остаточный слух детей, который усиливают с помощью специальной аппаратуры.

Коррекционное обучение осуществляется в специальных яслях, детских садах для детей с нарушениями слуха, где они находятся с 2 до 7 лет. С 7 лет они продолжают обучение в школе для слабослышащих детей [1].

В речевом развитии детей с нарушениями слуха наиболее наглядно и ярко выступает их своеобразие по сравнению с нормально слышащими детьми – поздние сроки начала овладения словесной речью, одновременное и параллельное усвоение разных видов речи (словесной и жестовой; устной, письменной, дактильной), характерное для многих глухих словесно-жестовое двуязычие, трудности овладения словарным составом и грамматическим строем словесной речи. Все эти особенности влияют на развитие других познавательных процессов, прежде всего мышления, сказываются на формировании личности детей, их познавательных интересов [3].

Формирование устной речи является важнейшим условием психического и речевого развития глухих и слабослышащих детей. Работа по развитию устной речи является одним из центральных разделов программы воспитания и обучения, так как в процессе систематической работы устная речь приобретает качества, которые позволяют ей быть средством общения и оказывать влияние на различные сферы развития дошкольника.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 203 с.

2. Волкова, Л. С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

3. Психология глухих детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед./ Под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – М.: «Педагогика», 1971. – 448 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ
PSYCHOLOGICAL SUPPORT TO PARENTS RAISING A CHILD WITH
DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

Аннотация: Семьи, которые воспитывают ребенка с отклонениями в развитии, нуждаются в комплексном психолого-педагогическом сопровождении, так как дефект ребенка непосредственно влияет на родителей, что, в свою очередь, сказывается на психофизиологическом развитии ребенка.

Abstract: Families, who are raising a child with developmental disabilities, need a psychological complex and educational support as the defect affects the parents of the child, which in turn affects the psychophysiological development of the child.

Рождение в семье ребенка с отклонениями в развитии является огромным стрессом. Перед родителями встает проблема воспитания и развития «особого» ребенка. Такая семья оказывается в очень сложной психологической ситуации, родители испытывают чувство вины, неизмеримого горя, чувство собственной неполноценности и даже впадают в отчаянье. Таким семьям необходимо психологическое сопровождение, они нуждаются в оказании им комплексной психолого-педагогической помощи.

Важным аспектом, в воспитании ребенка с отклонением в развитии, является его социальное окружение, в данном случае внутрисемейная атмосфера («климат семьи»). Ведь такой ребенок проходит специфический путь развития, поэтому семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, нужно оказывать полноценное психологическое сопровождение, для того, чтобы родители смогли правильно передать социально-культурный опыт ребенку и сформировать в нем положительные черты личности.

Своевременное оказание психологической поддержки семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, благоприятно влияет на развитие ребенка и способствует снятию или смягчению психологических проблем в семье.

О том, что в семье появился ребенок с отклонением в развитии, семья узнает непосредственно в родильном доме, где и получает первичную информацию. Эта информация имеет констатирующий медицинский характер, которая еще больше шокирует и пугает родителей. Оставляя их с чувством растерянности, беспомощности и безысходности. Рождение ребенка, имеющего нарушения в развитии, непосредственно наносит родителям и всей семье психологическую травму. От того, в какой форме и как была сообщена данная информация зависит степень тяжести данной психологической травмы.

Любая информация негативного характера воспринимается в этот момент матерью такого ребенка особенно остро. Одной из самых важных задач специалистов, окружающих мать и ребенка в первые часы его жизни, помимо обеспечения физического здоровья, является формирование положительного эмоционального «климата». Ведь без этого становится невозможным налаживание гармоничных отношений между матерью и ребенком, которые являются базовыми для дальнейшего роста и развития малыша в семье.

Семья является особым микросоциумом, в котором ребенок не только растет и развивается, но в котором формируются: его нравственные качества, отношение к окружающему его миру и т.д. В современных исследованиях показывается прямая зависимость влияния семьи на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка.

Семья является реабилитационной структурой, которая обладает потенциальными возможностями для максимального развития способностей ребенка с отклонением в развитии и его воспитании.

Для этого нужно создать в семье гармоничную атмосферу, которая будет положительно влиять на воспитание и обучение такого ребенка. Также она

позволит сформировать в ребенке нравственные качества, доброе отношение к окружающему его миру и непосредственно повлияет на его душевное состояние.

Под психологической помощью семьям, воспитывающих детей с отклонением в развитии, подразумевается система профессиональной деятельности, куда включены взаимосвязанные компоненты, направленные на создание специальных условий в семье для активизации и коррекции развития ребенка, а так же для формирования и поддержания гармоничных отношений между родителями и ребенком, имеющим особенности здоровья.

В настоящее время помощь семье со стороны специалистов проходит лишь по некоторым методическим рекомендациям, включающих в себя несколько советов по обучению и воспитанию такого ребенка. Такие рекомендации не несут комплексной помощи, позволяющим родителям понять все стороны развития и воспитания такого ребенка. Мы считаем, что для социальной адаптации такой семьи нужно не только коррекционное воздействие на ребенка, но и на его родителей. Ведь рождение в семье ребенка с отклонением в развитии наносит непосредственно психологическую травму на самих родителей. Глубина этой травмы так же напрямую зависит от личностных особенностей матери и отца.

Впервые изучать эмоциональные характеристики родителей начали за рубежом. Западные исследователи изучали невротические расстройства родителей, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии.

Отечественные исследователи также рассматривали проблемы таких семей. Эти особенности были описаны в работах В.А. Вишневого, Е.М. Мастюковой, Т.Г. Багдановой, И.Ю. Левченко.

Выявление эмоциональных характеристик родителей позволяет составлению процесса коррекции их отрицательных особенностей. Для этого была разработана психолого-педагогическая методика коррекции. В данной методике выделяются два основных направления работы. Первое направление –

педагогическое (воздействие проводится непосредственно педагогическими средствами), второе – психокоррекционное.

Целью педагогического направления является переструктурирование жизненных ценностей родителей ребенка с отклонениями в развитии, которое достигается путем приобщения их к работе с ребенком через возможность личного участия в его развитии и воспитании. Мать и отец такого ребенка должны обучаться определенному набору специальных методических приемов, используемых в практике коррекционной педагогики. А психотерапевтическое воздействие должно достигаться путем личного участия родителей ребенка, в его образовательно-воспитательном процессе. Этот непростой процесс должен проводиться под руководством психолога. Данный тип коррекции достигается путем применения педагогических и психологических средств. Реализация этой задачи предполагает проведение психологом индивидуальных занятий с ребенком, в которых участвует и его семья.

Семьи, в которых растет и воспитывается ребенок с особенностями здоровья, как мы выясняли, подвержены большому стрессу, что в свою очередь усложняет внутрисемейные отношения. Не каждые родители способны принять такого ребенка и адекватно реагировать на постоянно возникающие проблемы в процессе его развития. Отклонение в развитии ребенка фрустрирующе воздействует на психику родителей и негативно влияет на отношение к нему (Р.Ф. Майрамян). Некоторые родители находят в себе силы противостоять свалившейся на них проблеме и самостоятельно начинают заниматься развитием и социализацией своего ребенка. Другие же не могут справиться со своими переживаниями и чувством горя, что поглощает их полностью и они не видят никаких перспектив и положительных сторон в данной ситуации.

Все эти факты указывают на необходимость проведения психокоррекционных мероприятий с семьями, которые воспитывают детей с отклонениями в развитии.

При проведении с родителями данных мероприятий психолог может оказать помощь семье в следующих аспектах:

1) Родители начнут относиться с пониманием к проблемам своего ребенка и перестанут отрицать наличие особенностей здоровья у своего ребенка.

2) Произойдет корректировка воспитательных приемов, используемых родителями по отношению к ребенку.

3) Нормализация внутреннего психологического состояния родителей.

4) Переход родителей от позиции переживания недуга ребенка к позиции творческого поиска реализации возможностей своего ребенка.

5) Повышение самооценки родителей, за счет оценивания ими масштабов своих трудов, которые позволили ребенку перейти на новый уровень развития.

Таким образом, семья – есть ближайшее окружение ребенка, она является главным звеном в системе его развития и воспитания, социализации, и профориентации. Когда в семье воспитывается «особый» ребенок, это всегда подразумевает под собой большие трудности, которые охватывают все аспекты семейной жизни. К сожалению, в нашей стране отсутствует комплексная государственная система психологической помощи и поддержки семьям, которые воспитывают ребенка с отклонениями в развитии. Отсутствие данной системы отрицательно влияет на микроклимат в семье, на взаимоотношения между родителями и ребенком. Неподготовленные родители неспособны полноценно воспитывать и развивать способности ребенка, что приводит еще к большей запущенности психофизиологических особенностей малыша. Поэтому, оказание специального психолого-педагогического сопровождения такой семьи поможет ей принять такого ребенка и воспитать его полноценной личностью.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: «Речь», 2008. – 220 с.

2. Ткачева, В. В. Исторический экскурс в проблему семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. – СПб., 2007.

3. Психология семьи и больной ребенок : учебное пособие : хрестоматия / Сост. И. В. Добряков, О. В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2007. – С. 9-18.

**Раздел 4. Психологические особенности познавательной,
эмоционально-волевой и личностной сфер детей разных типов
образовательных учреждений**

*Г.И. Захарова
г. Челябинск, Россия
Южно-Уральский государственный университет*

**О СВЯЗИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И КОМПОНЕНТОВ
НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
ON THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL ATTITUDES AND
COMPONENTS OF MORAL SPHERE PERSONALITY OF THE SENIOR
PRESCHOOL CHILDREN**

Аннотация: Представлены результаты анализа связи между типами родительского отношения и компонентами (когнитивным, эмоциональным и поведенческим) нравственной сферы старших дошкольников. Выявлено, что такие типы родительского отношения как отвержение ребенка, авторитарная гиперсоциализация, инфантилизация негативно сказываются на развитии нравственной сферы старшего дошкольника, в особенности её эмоционального и поведенческого компонентов.

Abstract: The analysis of the relationship between parenting attitudes and types of children's moral sphere components (cognitive, emotional and behavioral) are presented. It is educed that such types of parenting attitudes as rejection of the child, the authoritarian hyper-socialization and infantilization impact negatively on the development of preschooler's moral sphere, especially on its emotional and behavioral components.

Психическое развитие ребенка, формирование его личности наряду с личностными особенностями родителей и семейной атмосферой во многом

определяется такими феноменами как родительское отношение и родительская позиция. Отношение к ребенку с первых дней его жизни как к субъекту и неповторимой личности, эффективное общение с ним является, как считают отечественные и зарубежные психологи, важным фактором успешного продвижения ребенка в психическом развитии [1, 6].

Родительское отношение воздействует на все сферы личности ребёнка. В том числе, оно влияет и на нравственную сферу личности, которая интенсивно развивается в дошкольном возрасте. Нравственная сфера дошкольника включает в себя три компонента: осознание детьми нравственных норм и представления о нравственных качествах (когнитивный компонент); нравственные чувства ребенка, эмоциональное отношение к нравственным нормам (эмоциональный компонент) и формирование нравственного поведения (поведенческий компонент) [5, 6]. Сначала дети усваивают моральные знания («что такое хорошо и что такое плохо»). У них складываются первоначальные моральные суждения, представления и оценки, первоначальное понимание нравственных норм. В сфере морально ценных переживаний у ребёнка формируются нравственные чувства, например, сочувствие, сопереживание другому человеку, его бедам и радостям. Поведение ребенка старшего дошкольного возраста начинает опосредоваться нравственной нормой.

Проблема связи родительского отношения и нравственной сферы дошкольника актуальна в настоящее время в связи с кризисным состоянием современной семьи, увеличением количества проблемных семей и ростом отчужденности детей от родителей. От того, насколько родительское отношение благоприятно, зависит благополучие нравственной сферы ребёнка [2, 3, 6].

В отечественной научной литературе по проблеме родительское отношение рассматривается как система разнообразных родительских чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков, т.е. образа ребенка глазами родителей [3, 4].

В отечественной и зарубежной психологии предприняты многочисленные попытки построить типологию родительского отношения к ребенку. Это известные классификации типов родительского отношения А.В. Петровского, А.Я. Варги и В.В. Столина, Н. Штирмана, Д. Бомринд и др. [1– 4].

Под руководством и при непосредственном участии автора статьи выполнен ряд исследований, в которых изучались типы родительского отношения и их влияние на психическое развитие ребенка. В данной статье представлены результаты одного из таких исследований.

Цель исследования: выявление связи между разными типами родительского отношения и компонентами нравственной сферы личности старших дошкольников.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста (мальчики и девочки) из трех дошкольных образовательных учреждений г. Челябинска в количестве 60 человек и их родители (матери) в количестве 60 человек.

Методы и методики исследования

При проведении данного исследования были использованы психодиагностические методики и метод статистической обработки.

1. Методика для определения родительского отношения – опросник родительского отношения [4].

Результаты исследования по методике описываются по следующим 5 шкалам:

1) принятие–отвержение. Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку: при принятии родитель уважает своего ребенка, одобряет его интересы, а при отвержении родитель не принимает ребенка во всех его проявлениях, испытывает к нему разные негативные чувства, не уважает его личность;

2) кооперация как стремление к сотрудничеству. При таком типе отношения родитель старается быть с ребенком на равных, поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, доверяет ему;

3) симбиоз как характеристика меры ощущения родителем единства и целостности с ребёнком, стремления удовлетворить все потребности ребёнка, оградить его от жизненных трудностей;

4) авторитарная гиперсоциализация. При таком отношении родитель требует от ребёнка безоговорочного послушания и дисциплины, пристально следит за социальными достижениями ребёнка, его мыслями и чувствами, стремится все взять под контроль;

5) инфантилизация или «маленький неудачник». Отношение к ребенку как к маленькому неудачнику отражает стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личностную и социальную несостоятельность.

Тестовые нормы по шкалам приводятся в виде процентильных рангов тестовых баллов. Высокий процентильный ранг по соответствующим шкалам интерпретируется как отнесение к этому типу родительского отношения к детям.

2. Диагностика особенностей нравственной сферы дошкольников осуществлялась с помощью трех методик (Л.А. Головей, Е.Ф.Рыбалко [5]):

1) методики «Закончи историю», предназначенной для изучения осознания детьми нравственных норм (когнитивный компонент нравственной сферы).

2) методики «Сюжетные картинки», предназначенной для изучения эмоционального отношения к нравственным нормам (эмоциональный компонент нравственной сферы).

3) методики «Сделаем вместе», предназначенной для выявления и оценивания уровня развития нравственной направленности личности ребёнка, проявляющейся во взаимодействии со сверстником (поведенческий компонент нравственной сферы). При анализе поведенческого компонента нравственной сферы авторы методики выделяют признаки, которые объединяются в четыре комплексных параметра: «отрицательная направленность личности»; «положительная направленность личности»; «общительность, контактность ребёнка»; «заинтересованность в предложенной деятельности».

Результаты исследования и их обсуждение

Для выявления связей между разными типами родительского отношения и характеристиками компонентов нравственной сферы старших дошкольников (на общей выборке) подсчитывался коэффициент ранговой корреляции Пирсона. Были получены следующие значимые корреляционные связи:

– чем выше показатели отвержения в родительском отношении к ребенку, тем выше уровень отрицательной направленности личности, проявляющейся во взаимодействии со сверстником ($r = 0,294$);

– чем выше показатели гиперсоциализации в родительском отношении, тем выше уровень отрицательной направленности личности, проявляющейся во взаимодействии со сверстником ($r = 0,299$);

– чем выше показатели инфантилизации в родительском отношении к ребенку, тем ниже уровень эмоционального компонента нравственной сферы ($r = -0,301$);

– чем выше показатели инфантилизации в родительском отношении к ребенку, тем выше уровень отрицательной направленности личности, проявляющейся во взаимодействии со сверстником ($r = 0,321$).

Таким образом, если родитель отвергает ребёнка или применяет по отношению к нему чрезмерную строгость и контроль (шкала «авторитарная гиперсоциализация»), то у ребёнка и в поведении, и в отношениях со сверстниками преобладает отрицательная направленность личности (он не стремится к сотрудничеству, играет или выполняет задания один, часто критикует сверстника и его действия).

Если родитель воспринимает ребенка незрелым, приписывает ему личностную и социальную несостоятельность (шкала «инфантилизация или «маленький неудачник»»), то у ребёнка в отношениях со сверстником также преобладает отрицательная направленность личности: ребенок не понимает слова «вместе», стремясь выполнить задание, использует только свои фигурки, не оказывает помощи сверстнику, часто критикует его действия.

При стремлении родителя инфантилизировать ребёнка (шкала «инфантилизация или «маленький неудачник»») в нравственной сфере детей не

получает своего развития эмоциональный компонент. При таком типе родительского отношения затрудняется эмоциональное общение ребёнка с родителем, и это приводит к тому, что ребёнок испытывает трудности в выражении своих эмоций.

Выводы

1. В ходе исследования на общей выборке были выявлены положительные корреляционные связи между отвержением, инфантилизацией, гиперсоциализацией в родительском отношении к ребёнку старшего дошкольного возраста и отрицательной направленностью личности, проявляющейся во взаимодействии со сверстником.

2. Выявлена отрицательная корреляционная связь между инфантилизацией в родительском отношении и эмоциональным компонентом нравственной сферы дошкольника.

Таким образом, проведённое исследование позволило убедиться в том, что отвержение ребёнка, требования безоговорочного послушания и чрезмерно строгий контроль, восприятие ребёнка незрелым и несостоятельным негативно сказываются на развитии нравственной сферы старшего дошкольника, в особенности её эмоционального и поведенческого компонентов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Би, Х. Развитие ребёнка / Х. Би. – СПб.: Питер. – 2004. – 768 с.
2. Кайл, Р. Детская психология: Тайны психики ребёнка / Р. Кайл. – СПб.: Питер. – 2002. – 416 с.
3. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики. – 2005. – 319 с.
4. Минияров, В.М. Психология семейного воспитания: диагностико-коррекционный аспект: Методическое пособие / В.М. Минияров. – Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т; Рос. акад. образования; Моск. психол.-социал. ин-т – М.; Воронеж: МОДЭК. – 2000. – 248 с.

5. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2008. – 688 с.

6. Смирнова, Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.

*Д.О. Маторин
г. Саратов, Россия
Саратовский государственный университет
им. Н.Г. Чернышевского*

**ПРОЯВЛЕНИЕ ДЕТЬМИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ВОЛЕВЫХ
КАЧЕСТВ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
MANIFESTATION OF TEENAGE CHILDREN VOLITIONAL
QUALITONAL IN VARIOUS ACTIVITIES**

Аннотация: Проблема формирования, развития и проявлений волевых качеств школьниками подросткового возраста в процессе физической и умственной деятельности, на данный момент времени, остается не изученной в полной мере. Необходимость в разработке современных методик, коренным образом способствующих изменить эту ситуацию, представляется наиболее актуальным вопросом в современной педагогике и психологии.

Abstract: The problem of the formation, development and manifestations of volitional qualities adolescent students in the process of physical and mental activity at a given time, is not fully explored. Need to develop modern techniques fundamentally contribute to change this situation, it is the most pressing issue in modern pedagogy and psychology.

Волевые качества личности являются одним из основных механизмов волевой регуляции деятельности человека, важность и значение правильного и своевременного развития, как отдельных качеств личности, так и их

совокупности, является неотъемлемой задачей современных образовательных программ и стандартов.

Многие исследователи, говоря о составе волевых качествах, имеют в виду их совокупность (их количество, различия и связи между ними). Разные авторы выделяют от 10 до 34 волевых свойств личности (Н.Ф. Добрынин [1964], В.К. Калинин [1983], С.А. Петухов[1977], А.Ц. Пуни [1977], П.А. Рудик [1967], Р. Ассаджиоли [Assadgiolli, 1974]). На одной из конференций по воле было вынесено решение считать, что волевых качеств 20. Однако это не унифицировало перечень и определения волевых качеств в различных учебниках и учебных пособиях по психологии. В нашей статье рассматриваются наиболее часто встречаемые в научных исследованиях свойства личности школьника: настойчивость, смелость, терпеливость, упорство и др.

Как и любые качества личности, волевые качества имеют горизонтальную и вертикальную структуру. Горизонтальную структуру образуют задатки, в роли которых выступают типологические особенности свойств нервной системы. В этом случае каждое волевое качество имеет свою психофизиологическую структуру, которая в одних компонентах способна совпадать у разных волевых качеств, а в других – расходиться.

Что же касается вертикальной структуры, то все волевые качества имеют определенное сходство и в этом компоненте. Это сходство состоит в том, что каждое волевое качество, по мнению Е.П. Ильина, представляет собой так называемый трехслойный пирог. Нижняя его часть состоит из природных задатков – нейродинамические особенности свойств нервной системы; поверх располагается второй слой, состоящий из волевого усилия, которое иницируется и стимулируется образующими третий слой социальными, личностными факторами: мотивационной сферой, прежде всего нравственными принципами человека. И от того, насколько у человека выражена сила потребности, желания, насколько он развит в нравственном отношении, во многом зависит степень выраженности каждого волевого качества. Так же объяснено, что в каждом волевом качестве роль вертикальных компонентов

может быть разной, что вносит определенные коррективы в деятельность человека [3].

В связи с различной психофизиологической структурой волевых качеств и их дифференцированным проявлением, попытки определения выраженности силы воли как интегрального, а точнее суммарного показателя волевого развития, представляются недостаточно обоснованными, так же как и выделение типов волевой активности в качестве устойчивых характеристик личности, волевых компонентов характера (что имеет место в лаборатории В.И. Селиванова)

Интересно и то что, в работе А.С. Зобова выделены следующие типы волевой активности: «гармонически развитые», т. е. проявляющие волевою активность как в умственной, так и физической деятельности; «практики», проявляющие высокую волевою активность только в физической деятельности; «теоретики», проявляющие волевою активность в основном в умственной деятельности, и люди «с ослабленным развитием воли», имеющие низкую активность в любой деятельности [1]. Очевидно, что выделение «практиков» и «теоретиков» основано на различном интересе учащихся к тем или иным предметам, на склонности к интеллектуальной или физической активности, т. е. на различной мотивации.

Уровень проявления волевого качества определяется не только константными факторами (способностью к волевому напряжению, которая, к сожалению, не измеряема, типологическими особенностями, устойчивыми свойствами личности), но и ситуативными (интенсивностью потребности, силой эмоции). Поэтому В.А. Иванников указывает на то, что часто трудно или невозможно определить, проявляется ли настойчивость, ответственность, дисциплинированность, принципиальность или другое волевое качество как личностное (т. е. постоянно актуализируемое) качество или как следствие действия определенного мотива, уровня притязаний, самооценки или внешних обстоятельств [2]

В случае занятости подростками в различной разноплановой деятельности, определяется существенные различия оценки и самооценки проявлений одного или целой группы волевых качеств. Для занятий спортивной гимнастикой, например, требуется смелость, однако оказалось, что даже среди мастеров спорта по гимнастике 20% составляют лица с низким уровнем смелости (Н.Д. Скрябин). Следовательно, вопреки убежденности А.Ц. Пуни в том, что спортивная гимнастика развивает смелость, ее не так-то легко развить, даже если деятельность требует проявления этого качества [4].

Установлено (Н.Д. Скрябин), что низкая степень смелости (боязливость) зависит от определенного комплекса типологических особенностей: слабая нервная система, преобладание торможения по «внешнему» балансу, подвижность торможения [6]. Среди представителей тех видов спорта, которые связаны с переживанием страха и отсутствием страховки (прыжки с парашютом, прыжки на лыжах с трамплина, прыжки в воду), почти нет спортсменов с этой типологической триадой. Высокая степень решительности обуславливается подвижностью возбуждения и преобладанием возбуждения по «внешнему» и «внутреннему» балансу нервных процессов, а в опасной ситуации – и сильной нервной системой. Кроме того, высокая степень решительности отмечается у лиц с низким уровнем нейротизма (И.П. Петяйкин).

Известно, что в процессе исследований В.И. Абраменко были зафиксированы следующие показатели: у школьников с высоким уровнем развития волевой регуляции различные волевые качества коррелируют между собой с коэффициентом r , равным 0,52-0,62; у школьников со средним уровнем развития воли $r=0,35-0,45$, а при низком развитии воли значимых связей не наблюдается ($r=0,01-0,16$).

Е.К. Фещенко изучал степень выраженности ряда «родственных» волевых качеств (терпеливости, упорства и настойчивости) в зависимости от имеющихся у испытуемых типологических особенностей свойств нервной системы – с одной стороны, и потребности достижения – с другой стороны. Для всех этих качеств была характерна связь с типологическим комплексом терпеливости, о

котором говорилось выше. Однако связь эта для каждого качества оказалась разной: более тесной – для качества терпеливости и менее тесной (слабой) – для качества настойчивости.

Подводя итог рассматриваемой проблемы, очевидно то, что в каждой деятельности – в физической или умственной, человек неоднозначно проявляет свою волевою активность. В каждом виде деятельности складывается определенный комплекс или спектр индивидуальных качеств человека, способствующих наиболее конкретно выявить и поставить перед собой цель, и, преодолевая трудности независимо от воздействия неблагоприятных внешних и внутренних факторов следовать к её выполнению.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Зобов, А. С. Особенности волевой регуляции поведения в эмоциогенных условиях (на примере школьников старшего возраста): Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1983.
2. Иванников, В. А. Проблема воли в современной психологии / В. А. Иванников. Психологические механизмы волевой регуляции. – М., 2006. – 56-66с.
3. Ильин, Е. П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2009. – с.149 -153
4. Пуни, А. Ц., Сурков, Е. Н. Психология: Учебник для техникумов физической культуры. – М., 1984. – 39с.
5. Селиванов, В. И. Избранные психологические труды. – Рязань, 1992. – 59-66с.
6. Скрябин, Н. Д. Возрастные особенности проявления смелости // Спортивная и возрастная психофизиология. – Л., 1974. – 78с.

*Д.А. Пегушина
г. Киров, Россия
Кировская государственная медицинская академия*

**ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ЭМПАТИИ УЧАЩИХСЯ 10-12 ЛЕТ С
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
PROBLEM STUDENTS STUDYING EMPATHY 10-12 YEARS
WITH MENTAL RETARDATION**

Аннотация: В статье представлены основные исследования эмпатии детей с задержкой психического развития. Рассмотрены особенности проявления эмпатии детьми с ЗПР в переходный период от 10 до 12 лет. Обозначены основные проблемы, возникающие при изучении эмпатии учащихся 10-12 лет с ЗПР.

Abstract: The article presents the main research empathy children with mental retardation. The peculiarities of manifestation of empathy children with the CRA in the transition from 10 to 12 years. The major issues arising in the study of empathy pupils of 10-12 years with the CRA.

Эмпатия, являясь ведущей социальной эмоцией, способствует установлению взаимоотношений между людьми, организует их взаимодействие и понимается, как способность человека эмоционально откликаться на чувства Другого [5].

Период 10-12 лет является переходным, так как заканчивается один этап развития – младший школьный возраст и начинается другой – подростковый. В это время идёт формирование личности человека, построение отношения с окружающим его миром. В данных процессах большую роль играет эмпатия.

В настоящее время исследований, направленных на изучение психологических особенностей проявления эмпатии данной группой школьников нет. Однако есть ряд работ, посвященных изучению нарушений

эмоциональной, личностной, коммуникативной сфер, которые оказывают непосредственное влияние на развитие эмпатии.

Е.Н. Васильевой подчёркивается, что дети с ЗПР имеют своеобразие эмоциональной сферы. Автор объясняет это незрелостью их психического развития [3].

Для них характерна эмоциональная лабильность, которая проявляется в неустойчивости настроения и эмоций, быстрой их смене, легком возникновении эмоционального возбуждения, иногда – немотивированных проявлений аффекта. Нередко у детей возникает состояние беспокойства, тревоги. В школе наблюдается состояние напряженности, скованности, пассивность, неуверенность в себе. В дальнейшем это сказывается на трудности эмоционального общения с окружающими людьми.

В исследовании Е.З. Стерниной было установлено, что у детей с ЗПР младшего школьного и подросткового возраста возникают трудности в определении эмоционального состояния персонажей сюжетных картин, в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Следовательно, и в реальной жизни у детей с ЗПР могут возникать трудности в определении эмоционального состояния человека в ситуации общения.

Также учащиеся с задержкой психического развития часто затрудняются охарактеризовать собственное эмоциональное состояние в той или иной ситуации. Это свидетельствует об определенном недоразвитии эмоциональной сферы, которое оказывается довольно стойким.

В возрасте 10-12 лет формируются важнейшие личностные качества, становление которых влияет на социокультурное развитие ребёнка и на то, как он в дальнейшем будет строить отношения с окружающими людьми.

Личностная сфера учащихся 10-12 лет с ЗПР имеет своё своеобразие: для них характерна низкая самооценка, неуверенность в себе. Слабо выражены реакции самоутверждения и самоопределения.

Перечисленные особенности эмоциональной и личностной сфер проявляются в ситуативном поведении и отражаются на общении, которое тоже имеет свои специфические особенности.

Дети с ЗПР как младшего школьного, так и подросткового периодов имеют тягу к контакту с детьми младше их по возрасту, которые лучше их принимают. Перед коллективом сверстников у них возникает страх и они, как правило, избегают его.

В связи с этим отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы – страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к отношениями со сверстниками. У них могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, они слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения. Ребенок не может регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил, не готов к волевой регуляции поведения.

Таким образом, нарушения в коммуникативной сфере учащихся 10-12 лет с задержкой психического развития выражается в неумение наладить продуктивные отношения с окружающими, в отклоняющемся типе поведения. Данные проявления могут способствовать развитию негативных личностных отношений и антисоциальных тенденций, которые особенно проявляются в подростковом возрасте.

Особенности развития эмоциональной, личностной, коммуникативной сфер непосредственно оказывают влияние на проявление учащимися с ЗПР эмпатии.

Изначально исследования эмпатии детей с ЗПР были посвящены дошкольному периоду. Е.Н. Васильева, изучая положительное эмоциональное отношение старших дошкольников с ЗПР к близким взрослым и сверстникам пришла к выводу, что у данной группы снижен уровень формирования социальных эмоций и связывает это с особенностями их психического развития [3].

Исследователь С.Н. Сорокоумова в своём диссертационном исследовании отмечает, что дошкольники с ЗПР адекватнее воспринимают состояние

благополучия, удовольствия, т.е. эмоционально положительное состояние; у них чаще выявляется сочувствие и эмоциональное содействие в эмоционально положительных ситуациях [6].

Н.В. Глоба в своем исследовании изучила особенности эмпатии детей с ЗПР младшего школьного возраста. В ходе исследования она обнаружила, что у изучаемой группы способности к сопереживанию и сочувствию в часто встречающихся ситуациях проявляются точно также как и у детей с нормальным психическим развитием [4].

Было выявлено, что у младших школьников с задержкой психического развития, как и у их нормально развивающихся сверстников существует зависимость от сложности ситуации, что находит отражение в снижении эмпатии. Однако дети с ЗПР в сложных ситуациях проявляют эмпатию гораздо меньше по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Дети с ЗПР отличаются от детей с нормальным развитием меньшей выраженностью эмпатии к животным и взрослым. Различий между выборками по проявлению эмпатии к сверстнику выявлено не было. Данный факт может указывать на то, что к концу младшего школьного возраста увеличение значения общения со сверстниками происходит не только у нормально развивающихся детей, но и у детей с ЗПР.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у младших школьников с ЗПР, также как и у их нормально развивающихся сверстников проявление эмпатии обнаруживает зависимость от ее объекта: по отношению к животному она реализуется чаще, чем по отношению к взрослому.

Младшие школьники с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися детьми проявляют эмпатию по отношению к сверстнику в зависимости от выполнения им школьных правил. В связи с этим можно предположить, что значительную роль в низком уровне эмоциональной отзывчивости на неблагополучие сверстника, нарушившего школьные нормы у младших школьников с ЗПР, может играть моральный реализм, который свойственен таким детям в конце младшего школьного возраста [4].

Также были проведены исследования эмпатии подростков с ЗПР, которые показали, что в большинстве случаев они имеют низкий уровень эмпатии, поэтому в большинстве случаев у них возникают трудности при установлении контактов и понимании эмоционального состояния другого человека [2].

Исследованием способности к эмпатии умственно отсталых подростков и подростков с ЗПР в сравнении с нормой проводил О.К. Агавелян. Результаты, полученные при обследовании детей с ЗПР по уровню проявления эмпатии, ближе к результатам нормально развивающихся сверстников, чем умственно отсталых. По направленности эмпатии к определённым объектам подростки с ЗПР сходны с нормально развивающимися сверстниками. У всех испытуемых способность к сочувствию сверстникам выше, чем к взрослым и животным [1].

Таким образом, по данным исследователей особенностей проявления эмпатии младшими школьниками и подростками с ЗПР можно сделать предположение о том, что учащиеся 10-12 лет с ЗПР незначительно отличаются по уровню эмпатии от детей с НПП, но имеют специфические особенности.

Проявление эмпатии у них зависит от сложности ситуации общения, что проявляется в младшем школьном возрасте и, возможно, сохраняется к началу подросткового периода.

В конце младшего школьного периода детям характерно наиболее сильное проявление эмпатии к сверстникам и животным. В начале подросткового возраста наблюдается большее проявление эмпатии к взрослым людям, в особенности к родителям.

Таким образом, изучение эмпатии учащихся 10-12 лет с ЗПР необходимо, так как феномен оказывает влияние на построение отношений с окружающими людьми и дальнейшую социализацию учащихся в обществе.

Выявление особенностей проявления эмпатии данной группой является достаточно сложным, так как недостаточно работ, направленных на описание особенностей эмпатии учащихся младшего школьного и подросткового периодов. Возраст 10-12 лет является переходным этапом между ними и имеет ряд своих специфических особенностей, которые нельзя просто суммировать

как набор качеств двух периодов. Также необходимо учитывать особенности развитие учащихся с ЗПР на данном возрастном этапе.

Таким образом, для получения более полной картины специфики развития такой социальной эмоции как эмпатии в период с 10 до 12 лет учащимися с ЗПР, исследование необходимо строить с учетом всех выше перечисленных особенностей изучения и развития данной группы детей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Агавелян, О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. – Челябинск.: изд. центр «Татьяна Лурье», 1999. – 356 с.

2. Белова, Е. А. Особенности развития эмпатии у подростков с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Е.А. Белова, Е.Ю. Борисов // Режим доступа: <http://www.docme.ru/doc/129292/belova-e.a.%2C-borisova-e.yu.-osobennosti-razvitiya-e-mpatii-u> - Загл. с экрана.

3. Васильева, Е. Н. Особенности формирования положительного эмоционального отношения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к близким взрослым и сверстникам: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Н. Васильева. – Н. Новгород., 1994. – 19 с.

4. Глоба, Н. В. О влиянии условий обучения на особенности эмпатии младших школьников с задержкой психического развития // Специальная психология. – 2012. - № 2. – С 9-13.

5. Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современные состояния психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – Т. II. – С. 110-125.

6. Сорокоумова, С. Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников с задержкой психического развития к сверстникам через оптимизацию детско-родительских отношений: автореф. дис. ... канд психол. наук / С.Н. Сорокоумова. – Н. Новгород, 2005. – 22с.

Н.А. Пешкова, А.В. Кумашева
г. Тула, Россия
Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»

**ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
PECULIARITIES OF SELF-ESTEEM SENIOR PRESCHOOL
CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

Аннотация: В статье отображены эмпирические данные, полученные в ходе изучения особенностей самооценки детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а также представлен анализ родительского отношения к детям, выступившим респондентами, которое также оказывает значительное влияние на формирование самооценки у детей.

Abstract: The article represents the empirical data obtained in the course of studying the peculiarities of self-esteem senior preschool children with General speech underdevelopment, as well as a survey of parental attitudes towards children, who performed by the respondents, which also has a significant influence on the formation of self-esteem in children.

Необходимым условием для становления ребенка как полноправного члена общества является развитие его самосознания. Важнейшим звеном в структуре личности, элементом самосознания, существенным регулятором поведения и деятельности выступает самооценка. Самооценка имеет различные характеристики и виды.

Ряд авторов определяет самооценку как сложно структурированное образование, которое оказывает существенное влияние на формирование личности, её деятельность, общение, психическое здоровье (У. Джеймс, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, К.К. Платонов, К. Рождерс, В.В. Столин, Э. Эриксон). Другие исследователи (Л.И. Божович, Р.Б. Стеркина и др.) рассматривают

самооценку как психологическое новообразование дошкольного возраста, важное звено мотивационно-потребностной сферы личности ребёнка. Проблеме генезиса, процесса развития разных сторон самооценки в дошкольном возрасте посвящен ряд исследований (Н.Н. Авдеева, Б.Г. Ананьев, Н.Е. Анкулина, А.И. Силвестру, И.И. Чеснокова, Д.Б. Эльконин и др.).

Вместе с тем, особенности самооценки у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи изучены еще не достаточно. В этом возрасте самооценка у детей становится общей, дифференцированной. Дети реально оценивают свои невозможности и недостатки. У детей с общим недоразвитием речи самооценка, соответственно, чаще всего искажена. Личность детей с патологией речи формируется в условиях своеобразного развития вследствие имеющегося дефекта. Поэтому ее рассмотрение у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является актуальной проблемой.

В связи с этим перед нами встала задача выявить особенности самооценки детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а также изучить детско-родительские отношения, которые также оказывают значительное влияние на формирование самооценки у детей.

Для исследования были использованы следующие методики:

- 1) модифицированная методика Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейн;
- 2) модифицированная методика «Лесенка» В.Г. Щур;
- 3) проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич;
- 4) методика Р.С. Немова «Какой я?»;
- 5) тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина.

Исследование проходило на базе общеобразовательного учреждения детский сад - начальная школа № 162 компенсирующего вида г. Тулы. По результатам диагностики были получены следующие результаты:

1) По результатам модифицированной методики Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн у 40 % испытуемых был выявлен завышенный уровень самооценки по всем показателям, у 40% выявлен как завышенный, так и адекватный уровень

самооценки, 20% детей имеют заниженную самооценку по некоторым показателям.

2) По результатам модифицированной методики «Лесенка» В.Г. Щур у 80 % испытуемых выявлена завышенная самооценка, у 20 % – адекватная.

3) Результаты проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич показали следующие особенности: у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в рисунках отмечается тревога, у некоторых – граничащая с подозрительностью; подавленность, угнетенность, у многих детей присутствует защитная агрессия против старших по возрасту, родителей, воспитателей; отмечается нерешительность, недовольство собой, сомнение в собственных силах, сожаление о сказанном (сделанном).

4) По результатам методики Р.С. Немова «Какой я?» 80% испытуемых показали завышенный уровень самооценки, т.е. по всем качествам они оценили себя максимально, и только 20% детей по ряду качеств дали себе адекватную оценку.

В ходе проведения теста-опросника родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина, нами были опрошены родители детей, принимающих участие в исследовании. И вот что показали результаты: часть родителей (40%) принимают ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, поддерживает во всем. Взрослый проявляет искренний интерес к тому, чем увлечен его ребенок, высоко оценивает его способности. Однако, зачастую, родитель ведет себя попустительски по отношению к своему ребенку (20%). Такие дети инфантильны, нейтрально относятся к своим поступкам, часто нарушают дисциплину, бывают одиноки. Другой тип отношений зафиксирован у 20% опрошенных – взрослый ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требует от него безоговорочного послушания. Почти во всем он навязывает ребенку свою волю. Родитель часто испытывает к ребенку отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду. Он не верит в будущее своего чада, практически не проявляет интерес к тому, чем увлечен его ребенок, недооценивает его способности, редко поощряет

инициативу и самостоятельность. Поэтому ребенок чувствует себя подавленным, угнетенным, скованным, недовольным собой, проявляя агрессию против старших по возрасту. Неадекватно завышенная самооценка таких детей – компенсаторная, это желание сказать, что он лучше, чем о нем думают его родители, что он ничем не отличается от своих товарищей. Часть родителей (20%) нейтрально относится к интересам ребенка, не поощряет самостоятельность, задавая при этом строгие дисциплинарные рамки. Родитель достаточно заботится о нем, при этом, не вникая в эмоциональную сферу ребенка. Взрослый не считает его неудачником, однако, чувства и мысли ребенка взрослому не важны. У таких детей заниженный уровень самооценки по показателю «уверенность в себе», они причисляют себя к «средним хорошим детям», у них отмечается повышенная тревожность и защита от взрослых.

Таким образом, анализируя все выводы, можно отметить некоторые особенности самооценки детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: у большинства из них она неадекватно завышена, у части детей это результат родительского отношения. Практически у всех детей отмечается нерешительность, излишняя робость, признаки агрессии, защиты, тревожности, замкнутости, у некоторых чувство подавленности и неуверенности в себе. И все они нуждаются в общении, друзьях. Поведение таких детей варьируется от крайней робости до театральной демонстративности. На фоне плохой речи отмечается скудный словарный запас (как при охарактеризовании нарисованного животного, так и во внеситуативном общении).

Таким образом, для формирования адекватной самооценки старших дошкольников с общим недоразвитием речи нужна всесторонняя помощь – логопеда, воспитателя, психолога. А также важным условием развития и коррекции самооценки у детей является работа с родителями, направленная на гармонизацию детско-родительских отношений.

ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И СЛУХА PROTECTIVE MECHANISM OF PERSONS WITH SIGHT AND HEARING VIOLATION

Аннотация: Статья посвящена изучению механизмов функционирования психологической защиты у лиц с нарушением зрения и слуха. Проводится теоретический анализ данной проблемы в психолого-педагогической литературе в контексте особенностей формирования защитных механизмов в условиях сенсорной депривации.

Abstract: The article is devoted to the actual problem of study of mechanisms of functioning of the psychological protection of persons with impaired vision and hearing. In this article held the theoretical analysis of this problem in psychological and pedagogical literature in the context of the features of formation of protective mechanisms in conditions of sensory deprivation.

Современная социально-экономическая и политическая ситуация в стране, характеризующаяся крайней нестабильностью, обуславливает и провоцирует резкое увеличение стрессовых факторов в общественной и индивидуальной жизни а, значит, и социальную, психическую дезадаптированность индивидов и групп. Для совладания с возросшим числом конфликтов внешнего и внутреннего плана люди вынуждены более интенсивно использовать механизмы психологической защиты и соответствующие формы защитного поведения.

Слабослышащие и слабовидящие люди, которые лишены одних из главных источников получения информации об окружающем мире, также используют различные защитные механизмы в процессе жизнедеятельности, которые, в свою очередь, имеют свои особенности.

Что же такое «психологическая защита»? В широком смысле под психологической защитой понимается специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги, дискомфорта [1].

Понятие «механизм психической защиты» было введено Зигмундом Фрейдом в 1894 году в работе «Нейропсихология защиты». В его работах психологическая защита рассматривается как особый механизм, ослабляющий напряжение (беспокойство) внутреннего конфликта между бессознательными импульсами и требованиями внешней среды [2].

Анна Фрейд понимает защитные механизмы как деятельность «Я», начинающаяся, когда «Я» находится в положении чрезмерной атаки со стороны побуждений и аффектов, представляющих для «Я» опасность.

В отечественной психологии вопросы психологической защиты рассматривали Ф. В. Бассин, М. Е. Бурно, Б. В. Зейгарник, В. А. Ташлыков, В. В. Столин и др. Они дают такие определения понятия «психологическая защита»:

- это психическая деятельность, направленная на спонтанное изживание последствий психической травмы (Ф. В. Бассин);
- частные случаи отношения личности больного травматической ситуации или поразившей его болезни (В. М. Банщиков);
- механизм компенсации психической недостаточности (В. Д. Вид)
- пассивно-оборонительная форма реагирования в патогенной жизненной ситуации (Р. А. Зачепацкий).

Субъектами психологической защиты могут быть: конкретный человек, другие люди, оказывающие личную поддержку, а также общество и государство (через деятельность определенных социальных институтов).

Согласно психоаналитической концепции З. Фрейда у детей защитные механизмы могут проявляться на определенных стадиях развития личности.

В раннем младенчестве происходит постепенное приобретение представлений о себе и о значимых объектах (матери, отце), потом постепенная дифференциация, выражающаяся в частичной идентификации, которая ведет к установлению идентичности. На этой стадии могут возникнуть следующие защиты: интроекция, проекция, отрицание, сонливость, смещение, обращение против себя. В младенчестве происходит приучение к туалету, продолжается развитие функций «Я». Виды защит: изоляция, реактивные образования, отмена, регрессия. В дошкольном возрасте «Я» завершает процесс своего отделения от «Оно». Эдипов комплекс разрешается посредством идентификации с родителем своего пола. Виды защит данной стадии: отрицание, болезненность. В школьном возрасте завершается развитие «Сверх-Я». Появляется защитный механизм подавления. В юношеском возрасте происходит усиление сексуальных и агрессивных тенденций. Возможно возникновение расстройств с целью ухода от трудностей, а также перепады настроения и стресс. Критический период для возникновения нарушений характера [3].

Особенностям развития механизмов защиты у подростков с нарушением слуха и зрения до сих пор не уделялось должного внимания в психологических исследованиях. Выявление особенностей развития и функционирования механизмов защиты и копинг-стратегий у подростков с нарушениями зрения и слуха важно для организации коррекционной работы, помогающей социальной адаптации и интеграции.

Наличие у ребенка сенсорного нарушения приводит к тому, что окружающие относятся к нему иначе, чем к обычным детям. Дефект способствует возникновению условий, неблагоприятно влияющих на формирование личности. К таким условиям относятся в равной мере как чрезмерная опека со стороны окружающих, так и отсутствие внимания, заброшенность ребенка. Ребенок вынужден адаптироваться на социальном и психологическом уровнях и строить позитивный образ «Я» с помощью образования и интенсивного использования механизмов защиты.

G. Backenroth (1983) значительное место при описании эмоциональных реакций родителей на глухоту ребенка отводит характеру психологической защиты от данной травмирующей информации. Отрицание является наиболее частой защитной реакцией, так же встречается замещение, проекция и образование реакции.

Одной из функций психологической защиты является сохранение положительной самооценки. У детей с нарушением зрения и слуха более ярко, чем в норме выражены переоценка и недооценка собственной деятельности, снижение критичности, зависимость самооценки от окружающих (В.Л. Белинский, И.Г. Корнилова, Р.А. Курбанов, О.И. Липкова, В.Г. Петрова, Т.Н. Прилепская, И.Е. Ростомашвили, И.М. Соловьев, А. Суславичус).

Можно предположить, что неблагоприятные варианты личностного развития лиц с нарушениями зрения и слуха вызваны гипертрофированным действием таких неэффективных форм психологической защиты, таких как отрицание, проекция, замещение, регрессия. В ответ на существующие трудности возникают сильные эмоциональные реакции. Для совладания с ними используются незрелые механизмы защиты.

В исследовании Терентьевой Натальи Петровны было представлено изучение специфики функционирования осознанных и бессознательных механизмов психологической защиты у подростков с нарушением зрения и слуха, а так же хода их формирования в специально организованных условиях.

В исследовании принимали участие 105 подростков в возрасте 11-15 лет. 1-я экспериментальная группа – 35 детей, имеющих снижение слуха (нейросенсорная тугоухость I-IV степени) с нормальным интеллектуальным развитием; 2-я экспериментальная группа – 35 детей – слабовидящие с остротой зрения на лучше видящем глазу от 0,05 до 0,2, сохранным цветоощущением и способностью к цветовосприятию (диагнозы – амблиопия, астигматизм, косоглазие, миопия, нистагм и др.) с нормальным интеллектуальным развитием. Контрольная группа – дети (35 человек) без особенностей в психофизическом развитии.

В исследовании показано, что у слабовидящих и слабослышащих подростков, так же как и в контрольной группе, зафиксированы проявления всех защитных механизмов. Не обнаружено достоверных отличий между экспериментальными и контрольной группами по таким защитным механизмам как проекция, регрессия и компенсация.

Общим в функционировании бессознательных механизмов психологической защиты у слабослышащих и слабовидящих подростков является то, что они чаще, чем подростки контрольной группы используют защитные механизмы отрицания и подавления.

Значимо более низкими по сравнению с контрольной группой являются результаты слабослышащих и слабовидящих подростков по использованию механизма интеллектуализации.

Таким образом, спецификой защитного функционирования детей со слабовыраженными сенсорными нарушениями является блокирование негативной информации на уровне восприятия, либо памяти и недостаточное использование психологической защиты по типу интеллектуализации, связанной с процессами мышления.

Для бессознательной переработки информации, связанной с трудными жизненными ситуациями подростки с нарушениями зрения и слуха используют перцептивные и мнемические процессы, что способствует низкому уровню осознания и большой степени искажения определенных аспектов объективной реальности.

Наряду с чертами сходства в защитном функционировании слабослышащих и слабовидящих детей обнаружены различия.

Первое отличие состоит в уровне функционирования психологической защиты по типу отрицания, который у слабослышащих выше, чем у слабовидящих, то есть искажение реальности благодаря этому механизму у слабовидящих происходит в меньшей степени, чем у слабослышащих.

Второе отличие состоит в более низком уровне функционирования психологической защиты по типу замещения у слабослышащих, в то время как слабовидящие по этому показателю практически не отличается от нормы.

Третьим отличием является более низкий по сравнению со слабовидящими уровень развития такого механизма защиты как реактивное образование.

В группе слабослышащих у испытуемых наиболее часто проявляются в невербальном поведении спонтанные телодвижения и выученные защитные телодвижения, соответствующие защитным механизмам отрицания и подавления. В группе слабовидящих чаще других фиксировались защиты по типу отрицания и регрессии. В контрольной группе к наиболее интенсивно используемым относятся защитные механизмы интеллектуализации и проекции.

Испытуемые во всех группах преимущественно использовали неэффективные механизмы защиты, однако у испытуемых контрольной группы разница в частоте использования эффективных и неэффективных механизмов психологической защиты сравнительно невелика, в то время как в обеих экспериментальных группах она существенна. В экспериментальных группах практически совпадает частота использования неэффективных механизмов защиты, однако, слабовидящие подростки чаще используют эффективные механизмы психологической защиты, чем слабослышащие и по этому показателю приближаются к контрольной группе.

Помимо того, что для снятия напряжения используются бессознательные механизмы защиты, дети используют и осознанные способы поведения (копинг-стратегии).

Отличием в использовании копинг-стратегий слабослышащими и слабовидящими подростками по сравнению с нормально развивающимися является склонность к фантазированию, идеальному разрешению ситуаций в воображении, с привнесением нереальных элементов, чем к ее анализу и практическому решению. Такой подход к проблемным ситуациям они считают эффективным.

Слабовидящие подростки достаточно часто прилагают осознанные усилия, чтобы забыть что-либо неприятное, в то время как у слабослышащих подростков забывание неприятных ситуаций, попытки освободить сознание от травмирующих событий носят преимущественно бессознательный характер [4].

Таким образом, дети с нарушениями зрения и слуха имеют общие и специфические закономерности функционирования механизмов психологической защиты и осознанных стратегий.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Грановская, Р. М. Психология в примерах / Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2002. – 247 с.

2. Киршбаум Э., Еремеева А. Психологическая защита / Э. Киршбаум, А. Еремеева. – СПб.: Изд-во «Смысл, Питер», 2005. – 86 с.

3. Сараева, Е.В. Защитные механизмы личности: учебное пособие / Е. В. Сараева. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – 101 с.

4. Терентьева, Н. П. Особенности психологической защиты у слабослышащих и слабовидящих подростков: Автореф. ... дис. канд-та псих. наук. – Самара, 2004. – 21 с.

*С.И. Смирнова, В.В. Лютиц
г.Киров, Россия*

Вятский государственный гуманитарный университет

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF MEMORY IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Аннотация: Данная статья посвящена особенностям развития образной и словесной памяти у детей с нарушениями слуха. В ней отдельно

рассматриваются характеристики образной и словесно-логической памяти, а также подчёркиваются определённые различия между этими видами памяти у детей с нарушениями слуха. Изучая статью, мы понимаем, что память – важнейшая психическая функция, лежащая в основе обучения и что необходимо особо заботиться о развитии памяти у детей с нарушениями слуха.

Abstract: This article focuses on the features of development of imagine memory and verbal and logical memory of children with hearing impairments. Characteristics of these two types of memory are reviewed and differences between them in children with hearing impairments are highlighted. The main conclusion of the following article is that memory is the most important mental function which studying is based on. So it's necessary to take particular care of the development of memory of children with impairments of hearing.

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Эти процессы называются памятью. «Без памяти, - писал С.Л. Рубинштейн, - мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом» [2].

Под памятью в психологии понимаются процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память – важнейшая психическая функция, лежащая в основе обучения. В процессе психического развития происходит изменение способов запоминания, возрастает роль выделения в материале семантических связей, т.е., как и другие высшие психические функции, память из непосредственной превращается в опосредованную, из произвольной – в произвольную. Кроме того, происходит возрастание объема запоминаемого материала, увеличение прочности его удержания [1].

Память глухих детей изучалась целым рядом исследователей и было установлено немало фактов, позволяющих видеть общие закономерности развития памяти детей глухих и слышащих, а также специфические особенности в развитии памяти глухих. Остановимся отдельно на характеристике образной и словесно-логической памяти глухих детей, поскольку в развитии этих видов памяти имеются определенные различия.

Образная память у глухих детей так же, как и у слышащих, характеризуется осмысленностью. Процесс запоминания у них опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее. В то же время специфические особенности развития зрительного восприятия, в первую очередь то, что глухие дети отмечают в окружающих предметах и явлениях яркие, контрастные признаки, часто – несущественные, влияют на эффективность их образной памяти. Глухие дети раньше познают в объектах специфическое, чем особое и общее, отмечают несущественные детали в ущерб главным, но менее заметным. У слышащих детей эти два вида познания предметов развиваются одновременно, что приводит к все возрастающему у них числу «ступеней разноспецифического узнавания» (И.М. Соловьев). Особенности возникающего образа предмета зависят от восприятия и влияют на последующее запоминание и воспроизведение.

Исследования Т.В. Розановой показали, что при произвольном запоминании наглядного материала глухие дети по всем показателям развития образной памяти отстают от нормально слышащих сверстников: в дошкольном возрасте хуже запоминают места расположения предметов; в начале младшего школьного возраста имеют менее точные, чем слышащие сверстники образы памяти, поэтому путают места расположения предметов, сходных по изображению или реальному функциональному назначению. Сами изображения предметов глухие дети запоминают неточно, на протяжении младшего школьного возраста они отстают от нормально слышащих сверстников – легче смешивают образы сходных предметов, затрудняются в

переходе к соответствующим им образам предметов. В процессе развития разница в успешности запоминания наглядного материала между глухими и слышащими постепенно уменьшается [1].

Вместе с тем наблюдается определенное своеобразие в развитии образной памяти глухих детей.

1. Глухие дети в большей степени, чем слышащие, смешивают сходные объекты, что приводит к менее точному их узнаванию и воспроизведению. В их памяти более, чем в памяти слышащих, взаимоуподобляются образы сходных фигур.

2. У глухих детей обнаруживаются отличия в организации процесса воспроизведения образного материала. Глухие меньше слышащих используют опосредствующие способы воспроизведения, разнообразные приемы «поиска» образов памяти.

3. Для глухих детей характерны большие трудности мысленного «оперирования» и сопоставления образов, что проявилось при запоминании, узнавании и воспроизведении объектов.

4. Отличительные черты образной памяти глухих, лишь намечающиеся при анализе результатов воспроизведения, следующего непосредственно за запоминанием, приобретают большую отчетливость в отсроченном воспроизведении.

5. Особенности образной памяти глухих были в большей мере свойственны детям дошкольного и младшего школьного возраста. В дальнейшем у глухих детей в школьном возрасте наблюдалось компенсаторное развитие их образной памяти, все более сближающееся с линией развития этого вида памяти у слышащих детей.

Описанные особенности образной памяти глухих детей во многом зависят от особенностей мыслительной деятельности, включающейся в процессы восприятия, запоминания и воспроизведения [3].

В развитии словесной памяти у детей с нарушениями слуха наблюдаются большие сложности, поскольку даже в условиях специального обучения

отставание в развитии словесной речи приводит к отставанию в развитии словесной памяти [1]. В то время, когда глухие дети начинают усваивать лишь первые слова, дети с нормальным слухом уже владеют грамматически оформленной речью и быстро запоминают все новые по значению слова, новые речевые высказывания и способы грамматического выражения.

Педагоги, работающие с глухими детьми, формируют у них не только словесную речь, но и словесную память. То, что в обучении словесной речи выступает как деятельность, как процесс живого общения между педагогами и детьми, откладывается у ребенка в виде продукта в структурах словесной памяти. Поэтому, чем точнее в процесс обучения будут формироваться у глухих детей значения слов, чем многостороннее педагоги раскроют отношения данного слова с другими словами, чем в более разные речевые контексты включают данное слово, чем больше будет возможностей у детей для самостоятельных высказываний, тем многообразнее и дифференцированнее возникнут у детей системы словесных связей, тем прочнее и надежнее будет запоминание, тем более продуктивным окажется последующее воспроизведение [3].

Развитие словесной памяти глухих детей проходит ряд стадий (И.М. Соловьев). Для первой (I-III классы) характерен распространяющийся тип запоминания, т. е. прирост воспроизводимого материала от повторения к повторению. На этой стадии ребенок может вообще не понять текст, поэтому каждый его элемент выступает для него как рядоположный, а текст – как последовательность элементов. Для второй стадии (IV-VI классы) характерен охватывающий тип запоминания, при котором ребенок понимает и запоминает общий смысл текста и ключевые его слова, а в дальнейшем пополняет его недостающими элементами. Для третьей стадии развития словесной памяти (VII-VIII классы) характерно полное понимание и запоминание текста.

Особенности развития словесной памяти глухих детей находятся в прямой зависимости от замедленного темпа их речевого развития, от неполного понимания текста. Дети часто понимают, о каких предметах идет речь,

правильно устанавливают предметную отнесенность, довольно хорошо могут понять, какие действия совершаются персонажами; гораздо хуже они улавливают отношения между персонажами. Это приводит к упрощению отношений, обеднению содержания. Часто наблюдается сплав осмысленного и механического запоминания: то, что поняли, запоминают осмысленно, остальное – механически. Это затрудняет запоминание на длительный срок, поскольку для такого запоминания необходимо глубокое понимание текста, установление сложных логических связей и отношений.

В ходе развития речи, в процессе игровой и учебной деятельности память глухих детей совершенствуется. Т.В. Розанова выделила следующие направления развития словесной памяти глухих детей. Главное направление связано с обеспечением запоминания на длительный срок. Для этого нужно, во-первых, добиться полного понимания текста, используя, в частности, наглядные средства; во-вторых, помочь детям овладеть приемами произвольного запоминания – разбивкой текста на смысловые куски, выделением в нем опорных пунктов, подбором заголовков к смысловым кускам, составлением плана текста и т.д.; в-третьих, научить включать новый материал в уже сложившуюся систему знаний. Для этого нужно уметь находить сходство и различия, систематизировать и классифицировать материал. Важно создать у детей установку на длительное хранение материала. Поскольку произвольное запоминание формируется у глухих детей медленнее, необходимо использовать и произвольное запоминание – подачу материала в игровой форме, приемы, способствующие переработке и осмыслению материала [1].

Таким образом, необходимо особо заботиться о развитии памяти глухих детей. Для развития образной памяти необходимо совершенствовать познавательную деятельность детей, развивать их речь, формировать мыслительные операции – анализ и синтез, сравнение, абстракцию; учить их использовать различные средства для запоминания. В школе глухих следует уделять много внимания составлению наглядных пособий, разрабатываемых

с учетом своеобразия восприятия и образной памяти глухих и направленных на преодоление этого своеобразия.

Все виды работ по развитию словесной памяти будут эффективны только при интенсивном развитии словесной речи — расширении активного словаря детей, обучении их производить адекватные замены одних слов другими, близкими по смыслу, совершать пересказ текста своими словами. Все направления работы по развитию словесной памяти глухих детей имеют своей целью формирование осмысленного запоминания [3].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 203 с.

2. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.

3. Соловьев, И. М. Психология глухих детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед./ Под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – М.: «Педагогика», 1971. – 448 с.

**ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С
НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА К СВЕРСТНИКАМ**
**EMOTIONALLY PERSONAL ATTITUDE OF SCHOOLCHILDREN
HEARING IMPAIRED PEERS**

Аннотация: В данной статье освещены проблемы эмоционально-личностных взаимоотношений школьников с нарушениями слуха со сверстниками

Abstract: This article sanctified problems emotional-personal relationships schoolchildren with hearing peers.

Проблема эмоционально-личностного отношения не слышащих школьников к сверстникам в последние годы все чаще оказывается объектом исследовательского интереса психологов. Это не случайно, так как именно эмоциональность в первые годы жизни является ядром психологических новообразований.

Все исследователи детства, так или иначе, обращаются к эмоциональности и уже накоплен огромный эмпирический материал.

Главным является то, что формирование эмоций, воспитание нравственных, эстетических чувств содействуют более совершенному отношению человека к окружающему миру, природе и обществу, способствует становлению гармонически развитой личности.

Многие психологи установили, что социальное развитие детей осуществляется в эмоциональном контакте со сверстниками. От особенностей эмоциональных отношений со сверстниками во многом зависит становление характера ребёнка, формирование его эмоций и чувств.

Так же личность не слышащего ребенка формируется своеобразно, прежде всего, из-за трудностей, которые он испытывает в общении с окружающими слышащими людьми. Эти трудности в наибольшей степени отражаются в характере не слышащих, так как именно характер непосредственно зависит от общественных взаимоотношений, и эмоций которые они испытывают при этом. Особенности взаимоотношений, интересов и склонностей у не слышащих детей по сравнению со слышащими, обусловлены замедленным овладением словесной речью, что, в свою очередь, сказывается на развитии мышления, формировании познавательных интересов, мировоззрения, понимании человеческих отношений [2].

Ребенок, потерявший слух в раннем детстве, оказывается в ином положении по отношению к окружающим его людям, чем нормально слышащий. Нарушение словесного общения частично изолирует не слышащего от окружающих его говорящих людей. Это является причиной возникновения ряда специфических трудностей при воспитании у ребенка положительных черт личности и играет роль в отношении со сверстниками.

Не слышащим школьникам доступно понимание таких сложных человеческих взаимоотношений, как дружба и товарищество. Вместе с тем у них наблюдается и некоторое своеобразие. Не слышащие школьники отстают от своих слышащих сверстников в понимании существенных сторон дружбы, товарищества. Не слышащие дети в несколько более поздние сроки овладевают пониманием сущности товарищеских отношений, чем слышащие. Еще большие затруднения у них возникают при эмоционально-личностном контакте. Вместе с тем к старшему школьному возрасту у не слышащих обнаруживается умение критически оценить себя и сопоставить свои поступки с поступками товарищей. Школьники младших классов легче понимают эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях, но затрудняются перенести эмоциональные переживания в слова. Определить причину возникновения каких-либо эмоций детям очень трудно, обычно они отчетливо называют лишь внешние выраженные обстоятельства.

Не слышащим учащимся среднего школьного возраста знакомы лишь немногие эмоциональные состояния (радость, страх, печаль и гнев). Однако они почти не используют в речи словесные обозначения для эмоций одной и той же модальности, но разной степени выраженности. Слабослышащие мало знакомы с интеллектуальным чувством удивления, с социально-нравственными чувствами. Использование словесных обозначений, определяющих эмоции, осуществляется лишь в отдельных, хорошо знакомых, жизненных ситуациях.

Заметно успешнее они опознают эмоции по их внешнему выражению в мимике, пантомимике и жестах в наглядной ситуации (изображение на картинке), чем по ситуации, описанной словесно.

Особые затруднения возникают в определении причин каких-либо эмоции. В качестве таких причин эмоций, как радость, печаль, страх обычно называют хорошо известные действия с предметами, отчетливо внешне выраженные обстоятельства.

Лишь в отдельных действиях детей причинами тех или иных эмоциональных состояний были отмечены внутренние взаимоотношения между людьми. Из-за незнания этих отношений очень трудно формируются понятия о социально-нравственных чувствах.

Совершенствование понимания эмоциональных состояний сверстников у не слышащих учащихся наблюдается к концу среднего школьного возраста благодаря значительным сдвигам в развитии речи и логического мышления. Однако при этом сохраняются трудности опознания эмоций и их причин в малозначительной жизненной ситуации.

Эмоциональное развитие не слышащих подчиняется таким же основным закономерностям развития эмоций и сложных чувств, как у слышащих, но вместе с тем, имеет свою специфику. Она обусловлена первичным дефектом, его вторичными последствиями и социальными условиями, в которых воспитывался ребенок [1].

В свою очередь трудности в общении приводят к замкнутости, изоляции, уходу от межличностного взаимодействия, провоцируют невротические

расстройства, провоцируют патохарактерологические изменения характера. Из этого следует: чем раньше начата коррекция первичного дефекта, тем меньше неблагоприятных последствий будет у индивида. Часто полностью корректировать дефект слуха невозможно. Часть детей остается вообще глухими. Поэтому возникает необходимость в коррекции вторичного дефекта: речи, мышления, трудности в общении и др. Все сложности в развитии, связанные с вторичным дефектом, усугубляются изолированностью обучения и времяпрепровождения в изолированных условиях, то есть в специальных интернатах и других учебных заведениях, предназначенных для обучения глухих и слабослышащих.

Своеобразие формирования эмоциональной идентификации детей с нарушением слуха, обусловлено, прежде всего, неполноценностью эмоционального и речевого общения с окружающими людьми с первых дней их жизни.

Восприятие и понимание эмоций различно у каждого ребенка, зависит от его индивидуальных особенностей, возраста, уровня речевого развития и эмоционального опыта ребенка. Нарушение восприятия и понимания эмоций не слышащими детьми приводит к тому, что ребенок не может точно идентифицировать, иногда, даже легкие в понимании эмоции.

Тем самым, у не слышащих и слабослышащих формируется искаженное представление об окружающих, что, в свою очередь, способствует формированию неадекватного эмоционально-личностного отношения к сверстникам, неустойчивого уровня притязаний, своеобразия в эмоциональной сфере (трудности распознавания эмоциональных состояний у себя и у других лиц, способность выражать свои эмоции). Это приводит к социальной дезадаптации [3].

Отсюда понятно, насколько важна роль психолога в коррекции вторичных личностных нарушений у не слышащих и слабослышащих.

Можно выделить особенности эмоционально-личностного развития не слышащих школьников:

- ограниченность или недостаточность сведений об эмоциях, трудности их вербализации (наиболее знакомыми оказываются слова, обозначающие такие эмоции как радость, гнев, страх; наименее знакомыми – стыд, интерес, вина);

- недостаточный уровень развития эмоционально-экспрессивных средств языка, т.е. способность оречевлять эмоциональные состояния, как собственные, так и других людей;

- значительная бедность личного эмоционального опыта;

- несформированность умений и навыков идентификации и дифференциации эмоциональных проявлений окружающих;

- непродуктивные эмоциональные реакции [2].

Таким образом, у не слышащих школьников по мере продвижения в обучении наблюдается все более и более углубленное и тонкое понимание эмоционально-личностных взаимоотношений.

Взаимоотношения ребенка, имеющего нарушения слуха, со сверстниками, а так же позиция по отношению к нему оказывают существенное влияние на развитие эмоционально-личностной сферы ребенка.

Целенаправленная работа по психологической коррекции отношений сверстников может стать важным средством воздействия на развитие эмоционально-личностной сферы детей, имеющих нарушения слуха.

В связи с вышеизложенным, нужно уделять большое внимание эмоционально-личностному отношению детей с нарушениями слуха к сверстникам. Необходимо включать в учебно-воспитательный процесс технологии и методики, направленные на развитие эмоционально-личностной сферы таких детей, организовывать такую социальную деятельность, которая позволила бы реализовать накопленный опыт эмоционального, когнитивного и креативного развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Петшак, В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников //Дефектология. – 1989. - № 6.

2. Исенина, Е. Н. Дословесная коммуникация у глухих и слышащих детей //Дефектология. – 1984. - № 6.

3. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 203 с.

*С.И. Смирнова, А.С. Пацукова
г.Киров, Россия
Вятский государственный гуманитарный университет*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕНИЯ СЛЕПОГЛУХИХ ДЕТЕЙ ON THE FORMATION OF COMMUNICATION DEAFBLIND CHILDREN

Аннотация: Общение является обязательным условием формирования высших психических функций, интеллекта, эмоционально-волевой сферы и психики в целом. Развитие сферы общения детей данной категории проходит осложнено, своеобразно и, зачастую, невозможно без психолого-педагогического сопровождения.

Abstract: Communication is a prerequisite for the formation of higher mental functions, intelligence, emotional and volitional and psyche as a whole. Development of the scope of children's communication in this category goes complicated, quirky and often, it is impossible to live without psychological and pedagogical support.

Опираясь на учения Л.С. Выготского об общности и специфичности психического развития в норме и при патологии, необходимо в контексте данной работы в ходе теоретического анализа провести параллель между особенностями развития социальной сферы у детей в норме и слепоглухих детей, а также выделить этапы в развитии общения у лиц данной категории с точки зрения отечественных и зарубежных исследователей.

На основе изучения работ А.И. Мещерякова, А.И. Соколянского и др. удалось дифференцировать общие и специфические закономерности. К общим закономерностям можно отнести этапность формирования общения, а к специфическим – замедленность формирования коммуникативной деятельности [3].

Общие закономерности развития общения у слепоглухих детей. По М.И. Лисиной на разных возрастных этапах преобладают определенные формы взаимодействия ребенка с взрослым: 1) ситуативно-личностная; 2) ситуативно-деловая; 3) внеситуативно-познавательная; 4) внеситуативно-личностная [3].

Первая форма общения (ситуативно-личностная) четко прослеживается у детей интересующей нас категории. По мнению отечественных ученых взрослый на этом этапе нужен ребенку для удовлетворения его потребностей. Обслуживание ребенка до начала его обучения, в семье или в детском доме часто строится таким образом, что не оставляет возможности появления активности – взрослые все делают за него сами [4].

Как подчеркивает И.А. Мещеряков, для развития собственно потребности в общении необходимо формирование самообслуживания. Только таким путем оно перерастает свою первоначальную функцию, порождая собственную потребность [2].

Как утверждает зарубежный исследователь Я.В. Дайк, основой для самых первых попыток вступить в контакт с ребенком, имеющим нарушения слуха и зрения, являются его представления, желания выполнять какие-либо действия, стереотипы и т. д. Это вступление в контакт он называет феноменом резонанса – присоединение взрослого к действию ребенка [1]. Постепенно подкрепляемые взрослым действия ребенка становятся призывом к общению.

Таким образом, на этом этапе общим у зрячеслышащих и детей указанной категории является совместная с взрослым деятельность по удовлетворению базовых потребностей ребенка, но в отличие от нормы этот этап может продолжаться в течение долгого времени и даже до конца жизни.

Растяннутость этапов общения, по мнению Закрепиной А.В., обусловлена следующими факторами:

1. Неадекватные формы общения и взаимодействия матери с ребенком. Большинство родителей не могут создать ситуацию совместной деятельности со своим ребенком. Форма общения, предлагаемая взрослыми, не соответствует уровню его сенсорных и интеллектуальных возможностей.

2. Недооценка родителями последствий упущения времени сенситивного периода в социальном развитии ребенка. Непонимание взрослыми роли комплексного подхода к воспитанию и развитию, несвоевременности коррекционно-развивающих занятий затрудняет его обращение к близкому взрослому жестом или словом, задерживает появление у него самостоятельных действий и др.

3. Отсутствие организованного режима дня в семье.

4. Изоляция слепоглухого ребенка от окружающих людей. Зачастую до начала обучения дети указанной категории находятся в замкнутом пространстве.

5. Отсутствие адекватной предметно-развивающей среды для ребенка в семье. Родители не учитывают его образовательные потребности, поэтому в домашнем игровом уголке отсутствует необходимый набор предметов и игрушек для его познавательного развития.

Вторая форма общения – ситуативно-деловая также прослеживается у детей интересующей нас категории. Для этого периода характерно, по мнению отечественных и зарубежных исследователей постепенный переход ребенка от совместной с взрослым к совместно-разделенной и, затем, к самостоятельной деятельности [4].

Как указывает А.И. Мещеряков, данный переход проявляется тогда, когда ребенок постепенно начинает помогать взрослому, когда его одевают или раздевают. Он, например, поднимает руки, когда с него снимают рубашку. Первым неспецифическим средством взаимодействия между взрослым и

ребенком становится начало практического действия, совершаемого взрослым [2].

В зарубежном подходе переход от совместной деятельности ребенка и взрослого происходит следующим образом: сначала какое-то действие выполняет ребенок, а затем воспитатель, то есть осуществляется смена ролей [1]. Таким образом, на этом этапе у слепоглухих детей и зрячеслышащих развивается стремление к сотрудничеству с взрослым, к совместной деятельности с ним. Взаимодействие происходит через предмет. Т.А. Басилова назвала такую форму общения предметно-ситуативной [2].

Согласно отечественному подходу, совместные действия взрослого и ребенка с предметами преобразуются в жесты, их изображающие (имитирующие). Так появляются специальные средства передачи информации – естественные жесты. Тактильные жесты являются первым языком общения лиц указанной категории и дают возможность сформировать практическое понимание того, что все предметы имеют названия [4].

Наряду с жестикуляторной речью в отечественном и зарубежном подходах используются альтернативные средства общения, такие как лепка, изобразительная деятельность, наглядные предметы [2].

Важнейшей и труднейшей задачей на этом этапе развития коммуникативной деятельности является формирование словесной речи, которая формируется в дактильной (пальцевой) форме. Дактильная словесная речь складывается как надстройка над жестовой формой общения. Переход к словесной речи осуществляется таким путем. Жесты, обозначающие хорошо знакомые и часто встречаемые в быту предметы, заменяются дактильными словами. Для ребенка эти новые обозначения являются все теми же жестами, только новой, необычной конфигурации. Жестом ему показывается, что данный предмет можно обозначать по-другому. В дальнейшем он обозначает предмет показанным ему новым для него жестом. После того как ребенок выучил несколько десятков слов, ему дается дактильный алфавит. После его усвоения

детей с сенсорными нарушениями обучают письменной речи по системе брайля и звуковой речи [4].

Таким образом, у зрячеслышащего ребенка на этом этапе также появляются первые вербализации, он начинает устанавливать связь слова с предметом, понимать, что каждый предмет имеет свое название. Только словесной речью ребенок указанной категории овладевает значительно позже (в дошкольном, младшем школьном возрасте), чем зрячеслышащие дети. А в некоторых случаях речь не формируется и передача информации происходит при помощи жестов и натуральных предметов.

Внеситуативно-познавательная форма общения в норме охватывает первую половину дошкольного детства (3-5 лет) и характеризуется совместной познавательной деятельностью ребенка с взрослым [3].

У слепоглухих детей данная форма взаимодействия развивается в более поздние этапы онтогенеза. Она формируется только после того как ребенок овладевает жестовой речью, проявляет интерес к окружающей обстановке и задает вопросы педагогам о назначении предметов, о происхождении различных явлений природы и т. д. Однако при взаимодействии ребенка указанной категории со взрослым обсуждаются проблемы конкретной ситуации общения. Поэтому такую форму можно назвать ситуативно-познавательной. Внеситуативно-познавательная форма развивается после того, как ребенок овладевает чтением и может задавать вопросы о прочитанном или не относящимся к ситуации общения между взрослым и ребенком событиям.

Высшей для дошкольников формой общения с взрослым является внеситуативно-личностная, появляющаяся в норме к концу дошкольного детства. Дети проявляют основной интерес к людям и говорят о себе, своих родителях, друзьях, расспрашивают взрослых об их жизни, работе, семье, здесь обнаруживается сосредоточенность ребенка на социальном окружении [3].

Вероятнее всего, у детей с сенсорным нарушением эта форма общения развивается, когда они овладевают жестовой и дактильной речью, могут писать письма близким взрослым, различают окружающих людей по их свойствам

(запаху, особенностям кожи, прикосновений, формы руки, вибрационным ощущениям) и проявляют интерес к их личностным характеристикам (добрый, злой), понимают их эмоции. Также развитие этой формы взаимодействия происходит, когда ребенок может подражать отношениям взрослых при помощи игровой деятельности, когда формируется сюжетно-ролевая игра.

То есть, возможно две следующие формы общения (внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная) у детей с двойным сенсорным нарушением развиваются к концу школьного периода, когда их познавательная деятельность выходит за рамки удовлетворения базовых потребностей. На наш взгляд, это может произойти только в том случае, если у ребенка сформированы первоначальные представления об окружающем мире, природе, социальных отношениях, если ребенок овладевает словесной речью в устной и письменной форме, может понять смысл прочитанного, и имеет большой словарный запас. Без этого общение ребенка указанной категории со взрослым не приобретает внеситуативного характера.

Специфические особенности формирования общения слепоглухих детей заключаются в следующем:

Во-первых, этапы развития общения растянуты во времени.

Во-вторых, культурное развитие психики может начаться не с самого рождения как в норме, а в любом возрасте.

В-третьих, потребность в общении у детей с нарушением формируется только за счет специального воздействия взрослого, а у зрячеслышащих – в естественном взаимодействии с окружающими людьми.

В-четвертых, для передачи информации дети пользуются средствами, основанными не на слухе и зрении, а на других источниках информации.

В-пятых, овладение словесной речью происходит значительно позже или не происходит вовсе. Основная часть лиц указанной категории остается на уровне жестового общения или натуральных предметов.

В-шестых, развитие внеситуативных форм взаимодействия происходит на более поздних этапах онтогенеза (в среднем школьном возрасте), после

овладения речью в дактильной или устной форме, письмом и чтением по системе брайля.

В-седьмых, для общения в группе необходимо использовать технические средства, так как дактильно-контактная передача информации от одного к следующему приводит к массе искажений.

Таким образом, в формировании социальной сферы соблюдается единая последовательность: 1 этап – совместная деятельность ребенка со взрослым, 2 этап – переход от совместной деятельности к самостоятельной, где взаимодействие происходит через предмет, 3 этап – обучение жестам, 4 этап – применение символов, 5 этап – дактилология, 6 этап – устная и письменная речь.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ван Дайк Я. Обучение и воспитание слепоглухих как особой категории аномальных детей // Дефектология. – 1992. - № 4. – С. 36-42.

2. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: учеб.пособие. – М.: изд. центр «Академия», 2006. – 240 с.

3. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 209 с.

4. Мещеряков, А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. – М.: «Педагогика», 1974. – 328 с.

С.И. Смирнова, К.Д. Феофилатова
г.Киров, Россия
Вятский государственный гуманитарный университет

**ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С
НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА
FEATURES COGNITIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH
HEARING IMPAIRMENTS**

Аннотация: Слух в жизни человека имеет большое значение. Нарушения слуха влияют на психическое развитие ребенка, в первую очередь это сказывается на познавательных психических процессах. Особенности в познавательной сфере детей, возникшие вследствие нарушения слуха, рассматриваются в данной статье.

Abstract: Hearing in human's life has great value. Hearing impairment affect the child's mental development, this primarily affects the cognitive mental processes. Features in the field of children's cognitive, caused by hearing loss, discusses in this article.

Значение слуха в жизни человека трудно переоценить. Исследователи отмечают, что в период интенсивного развития маленького ребенка слух несет до 80% информации о предметах, явлениях, событиях окружающего мира, характерах находящихся рядом людей [2]. Слух позволяет существенно расширить информационное поле, значительно облегчает социализацию, позволяет человеку более свободно ориентироваться в пространстве. Немаловажно наличие слуха и для более успешного развития личности. Одна из самых значительных функций слуха для ребенка – предпосылка для успешного формирования речи. В психическом развитии детей с нарушениями слуха лежат те же закономерности, что и при нормальном ходе психического развития. Несмотря на это у лиц с нарушениями слуха имеются особенности в

познавательной, эмоциональной, личностной и других сферах, которые обусловлены и первичным дефектом, и вторичными отклонениями.

Основными познавательными психическими процессами, которые участвуют в построении образов окружающего мира, являются ощущения, восприятия, мышление, воображение, внимание, память и речь. У детей с нарушениями слуха имеются особенности в этих психических процессах по сравнению со слышащими детьми, так как слух в развитии познавательной деятельности играет большую роль.

При нарушении тех или иных анализаторов приток разного рода информации может быть значительно ограничен, что создает необычные условия для жизни. У ребенка с нарушенным слухом наряду с первичным недостатком слухового анализатора очень рано возникают вторичные дефекты как в физическом развитии, так и в области всей познавательной деятельности [1].

Отсутствие слуха лишает ребенка возможности получения ощущений и восприятий от огромного звукового многообразия окружающего мира, что приводит к нарушению информационного баланса между средой и организмом.

В связи с потерей слуховых ощущений и восприятий у глухих особую роль приобретают зрительные ощущения и восприятия [3]. Двигательные ощущения для глухих – средство самоконтроля, база, на которой формируется речь, особенно такие ее формы, как устная, тактильная, мимическая. Осознательные ощущения (ощущения тактильные, температурные, двигательные) у глухих детей младшего возраста развиты плохо. Они не умеют пользоваться этим сохранившимся анализатором. Получив новый предмет, они начинают манипулировать им, что несущественно для процесса осознания, или прикасаться к его поверхности лишь кончиками пальцев, не используя всю поверхность ладони, все пальцы. Слуховые и тактильно-вибрационные ощущения находятся в обратно пропорциональной зависимости. В специальной литературе имеются примеры, свидетельствующие о попытках использования тактильно-вибрационных ощущений в обучении глухих словесной речи.

Первой такой попыткой было исследование Р. Линднера. У детей с нарушениями слуха правильное восприятие пространственно-временных отношений предметов, изображённых на картинах, складывается более медленно, чем у детей развивающихся нормально [1].

Особенности в развитии внимания детей с нарушениями слуха связаны с тем, что для них большее значение имеет зрительное восприятие, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Поэтому глухие дети быстрее и больше утомляются, чем нормально слышащие, следствием этого является усиление неустойчивости внимания. У глухих детей отмечаются трудности переключения внимания, им требуется больше времени на «вработывание», что приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению числа ошибок [3].

У детей с нарушениями слуха специфические особенности воображения обусловлены замедленным формированием их речи, в частности своеобразным развитием значений слов, отставанием в развитии сюжетно-ролевой игры и мышления. Как показали исследования Г.Л. Выгодской, глухие дошкольники долго не переходят от предметно-процессуальных игр, главным в которых является воспроизведение действий с предметами, к сюжетно-ролевым, требующим создания воображаемой игровой ситуации [2]. Их сюжетные игры более однообразны, стереотипны, чем у слышащих детей, они больше склонны к простому подражанию. Глухие дети часто не могут использовать предметы-заместители, у них наблюдаются трудности в формировании познавательной функции воображения, позже, чем у слышащих, происходит разделение в цепочке «предмет – образ – слово». Таким образом, уже на ранних этапах онтогенеза глухие дети начинают отставать от слышащих сверстников в развитии воображения [1].

В становлении всех мыслительных операций у детей с нарушениями слуха наблюдаются трудности. К семи-восемью годам мыслительные операции слышащего ребенка начинают приобретать такое важное свойство, как обратимость (Ж. Пиаже). Психологическим критерием ее появления служит

формирование у ребенка представления о сохранении количества вещества, затем – веса, объема и т.п. С этого времени ребенок становится способен преодолеть влияние восприятия и овладевает умением применять операции в конкретных постепенно усложняющихся ситуациях [3].

В развитии словесной памяти у детей с нарушениями слуха наблюдаются большие сложности, поскольку даже в условиях специального обучения отставание в развитии словесной речи приводит к отставанию в развитии словесной памяти [1].

Словесной речью глухие дети могут овладеть только обходными путями, в условиях специального обучения. При овладении словесной речью глухие дети испытывают целый ряд трудностей, связанных с особенностями усвоения словарного состава языка, грамматического строя, речедвигательных навыков. Все это обедняет их познавательную деятельность, хотя предпосылки ее развития сохранены. В процессе обучения глухие дети овладевают дактильной речью - своеобразной кинетической формой словесной речи, построенной на движениях пальцев руки в воздухе. В современной отечественной системе обучения глухих детей дактильная речь используется, начиная с дошкольного возраста, и служит вспомогательным средством при формировании словесной речи. Жестовая речь служит своеобразной компенсацией отсутствующей словесной речи, является средством, позволяющим глухому общаться с окружающими людьми [1].

Таким образом, условия развития познавательной сферы детей с нарушениями слуха оказываются чрезвычайно сложными. Взаимодействие первичного дефекта и вторичных отклонений в психическом развитии изменяет структуру познавательной сферы глухих детей. Центральное место при этом занимают сложности становления высших психических функций, формирование таких качеств, как произвольность, опосредованность, осознанность.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 203 с.
2. Лапшин, В. А. Основы дефектологии. – М.: Просвещение, 1991.
3. Психология глухих детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Под ред. И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – М.: «Педагогика», 1971. – 448 с.

*Н.Н. Шешукова, К.А. Носкова
г. Киров, Россия
Вятский государственный гуманитарный университет*

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ FEATURES THINKING OLDER PRESCHOOLERS WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Аннотация: Данная статья посвящена постановке проблемы изучения особенностей развития уровня мышления и сформированности мыслительных операций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Определяется дальнейшее смысловое пространство исследования.

Abstract: This article is devoted to the formulation problem of studying features of the development level of thinking and mental operations of formation of the older preschoolers with general speech underdevelopment. Further semantic space research is determined.

В настоящее время довольно часто психологами и логопедами констатируются отклонения в развитии речи у дошкольников, которые в научной литературе получили название – общее недоразвитие речи (ОНР). При диагнозе «общее недоразвитие речи» происходят отрицательные изменения в

развитии не только речи, но и познавательной сферы, в частности, в развитии уровня мышления и мыслительных операций, которые непосредственно влияют на дальнейшее развитие и становление других психических процессов. Мы полагаем, что эффективность целенаправленной психологической работы во многом будет зависеть от дифференциации детей с общим недоразвитием речи внутри группы.

Изучение и анализ литературных источников в области коррекционной психологии и логопсихологии показывает недостаточность научно-обоснованных критериев по дифференциации уровней речевого недоразвития, что, несомненно, не может не влиять на своевременное выявление данного нарушения, и начало коррекционного воздействия. Сходство проявлений в познавательной деятельности у детей II и III уровня речевого недоразвития затрудняет дифференциальную диагностику, делает необходимым специальное, дополнительное изучение познавательной деятельности, а именно мышления и мыслительных операций.

Таким образом, актуальность и значимость этих вопросов, их недостаточная теоретическая и практическая разработанность позволяет обозначить проблему нашего исследования – разграничение уровней общего недоразвития речи старших дошкольников с помощью дополнительного дифференциально-диагностического критериев – мышления и мыслительных операций.

Цель исследования: изучение психологических особенностей мышления старших дошкольников с общим недоразвитием речи в сравнении с нормально развивающимися сверстниками

Объект исследования: когнитивное развитие старших дошкольников

Предмет исследования: особенности мышления старших дошкольников с ОНР: уровень развития, сформированность операций сравнения, классификации, анализа, обобщения

Гипотеза исследования: нарушения психической сферы при общем недоразвитии речи приводит к когнитивному ее своеобразию по сравнению с

нормой, что проявляется в особенностях, мышления и мыслительных операций: классификации, сравнения, анализа, обобщения.

В соответствии с гипотезой и целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Теоретически проанализировать состояние проблемы мышления применительно к старшему дошкольному возрасту и, в частности, к старшему дошкольнику с общим недоразвитием речи.

2. Скомпоновать и апробировать комплекс методик для старших дошкольников с общим недоразвитием речи по выявлению особенностей мышления и мыслительных операций детей.

3. Экспериментально изучить особенности наглядно-образного мышления и мыслительных операций у старших дошкольников со II и III уровнем общего недоразвития речи.

4. Провести сравнительный анализ особенностей мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развивающихся сверстников.

5. Разработать комплексные рекомендации, направленные на оптимизацию становления мышления старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологической основой исследования стали фундаментальные положения: культурно-исторической теории о развитии высших психических функций (Л.С. Выготский); общие закономерности развития нормально развивающихся детей и детей с психофизическими нарушениями (Л.С.Выготский, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова, Е.Е. Дмитриева); единство законов развития нормально развивающегося и ребенка с отклонениями в развитии (Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский); положения о соотношении мышления и речи, о генетических корнях мышления и речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия; С.Л. Рубинштейн); положение о системности речевых нарушений, взаимосвязи речи с другими высшими психическими функциями (Р. Е. Левина);

В нашем теоретико-экспериментальном исследовании мы планируем использовать следующие методики:

1. Методика «Четвертый лишний» (Н.Л. Белопольская), с целью изучения уровня развития операций обобщения, анализа, абстрагирования.

2. Методика «Серия сюжетных картинок» (С.Д. Забрамная), с целью выявления уровня сформированности наглядно-образного мышления.

3. Методика «Сгруппируй» (Е.А. Стребелева), с целью определения уровня развития наглядно-образного мышления, операций абстрагирования и классификации.

В результате проведения нашего экспериментального исследования мы планируем обосновать, что в качестве дополнительного дифференциально-диагностического критерия разграничения общего недоразвития речи II и III уровня может служить уровень сформированности мышления и мыслительных операций.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Власенко, И. Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи / И. Т. Власенко//Дефектология. – 1988. – № 4. — С. 3-11.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1982. – 329 с.

3. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопедов / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

4. Калягин, В. А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.

5. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 480 с.

Раздел 5. Психологические аспекты здоровья

*Ю.А. Гаврилова, Н.А. Русина
г.Ярославль, Россия
Ярославская государственная медицинская академия*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА FEATURES OF OVERCOMING STRESSFUL SITUATIONS DEPENDING ON THE FUNCTIONAL STATE OF ORGANISM OF STUDENTS OF MEDICAL SCHOOL

Аннотация: Сопутствующий ослабленному состоянию здоровья хронический стресс при наличии других факторов риска способствует развитию синдрома дезадаптации с последующим ухудшением морфофункциональных показателей организма обучающихся.

Abstract: Accompanying the weakened state of health chronic stress in the presence of other risk factors contributes to the development of disadaptation syndrome with the subsequent deterioration of the morphofunctional characteristics of students' organism.

В течение двух последних десятилетий в Российской Федерации наблюдается ухудшение состояния здоровья детского и подросткового населения, что проявляется увеличением частоты функциональных расстройств и хронической соматической патологии (Баранов А.А. с соавт., 2009; Жданова Л.А. с соавт., 2010). В результате многочисленных исследований убедительно доказано, что максимальный подъем заболеваемости у детей и подростков наблюдается в период их обучения в образовательных учреждениях. Различные параметры ухудшения здоровья претерпевают отрицательную динамику в процессе обучения от младших классов к старшим (Шишова А.В., 2010).

Вчерашние выпускники – в настоящий момент студенты высших учебных заведений – социально-экономический, интеллектуальный, творческий потенциал страны. Вместе с тем, студенчество можно отнести к группе повышенного риска как вчерашних выпускников школ, т.к. возрастные проблемы современных студентов накладываются на недостаточные резервы здоровья и физическую тренированность.

Развитие ситуации в указанном направлении обусловлено тем обстоятельством, что количество студентов специальной медицинской группы за последние пять лет увеличилось с 10 до 20-25%, в некоторых ВУЗах достигает 40%. Функциональное здоровье студентов характеризуется показателями: высокий уровень - 1,8%; средний - 7,7%; низкий - 21,5%; очень низкий - 69%. Отмечается ухудшение состояния здоровья учащихся вузов с переходом на старшие курсы. Так, если ко 2 курсу количество случаев заболеваний увеличивается на 23%, то к 4 - на 43% (Шагина И.Р., 2009).

Это происходит в связи с сокращающимся временем для активного отдыха в силу загруженности учебной деятельностью. Это приводит к снижению физической работоспособности. Хронический стресс при наличии других факторов риска, сопутствующий ослабленному состоянию здоровья, способствует развитию дезадаптационного синдрома с ухудшением морфофункциональных показателей организма (Шагина И.Р., 2010). Длительное и резкое повышение функциональной активности барьера адаптации вызывает его перенапряжение, а усиление давления на него приводит к тому, что резервные возможности организма оказываются исчерпанными.

В сложившейся ситуации изучение современных тенденций здоровья студентов, поведенческих характеристик влияющих на здоровье, является важной задачей для данной категории населения и обеспечения здоровья учащейся молодежи.

В основу исследования были положены 2 метода: тест жизнестойкости (Методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева) и метод компьютерной диагностики «Диакомс», версия 7.22.

Жизнестойкость – это система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации. Человек с высокой жизнестойкостью реже испытывает стресс и лучше справляется с ним. Жизнестойкость включает в себя три сравнительно самостоятельных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Прикладной аспект жизнестойкости обусловлен той ролью, которую эта личностная переменная играет в успешном противостоянии личности стрессовым ситуациям, прежде всего, в профессиональной деятельности. Жизнестойкость оказывается ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности.

Метод компьютерной диагностики «Диакомс», версия 7.22, имеет свидетельство об официальной регистрации программ для ЭВМ в РОСПАТЕНТ N 990740 от 12 октября 1999 г. Система утверждена МЗ РФ (Протокол № 5 от 11.09.92) и рекомендована к внедрению на всех уровнях системы здравоохранения и медицинской науки (Письмо МЗ РФ 05-16/10-16 от 23.03.93). С помощью комплекса «Диакомс» анализировались специальные показатели по заложенным в программу критериям. Т. к. основная цель данного метода – определить общее функциональное состояние организма, то главным критерием, который использовался в основе деления исследуемых студентов на 2 группы, был индекс здоровья Махалобиса. Данный индекс показывает, насколько данный пациент отличается от контрольной группы по интегральному показателю здоровья. Если величина данного индекса больше 2,5, то отклонения в состоянии его здоровья составляют 95 %.

В исследовании принимали участие студенты 3 курса лечебного факультета ЯГМА в количестве 50 человек в возрасте 20 лет.

Группа обследованных студентов, состоящая из 50 человек, была разделена на 2 подгруппы: 1) Индекс здоровья от 0,1-2,4 – группа функционально здоровых – 29 человек (58%). 2) Индекс здоровья более 2,5 – группа риска наличия функциональных отклонений – 21 человек (42 %).

Анализ данных показал, что студенты, относящиеся к группе риска по наличию различных функциональных отклонений, имеют более выраженные ухудшения по ряду изучаемых показателей. Так снижение иммунитета в данной группе выражено в 71%, ситуативная тревожность в 38%, склонность к агрессивности в 33%, адаптационный синдром в 29%, снижение жизненной мотивации в 52%, снижение волевых показателей в 29%.

В группе функционально здоровых, по сравнению с группой риска, снижение иммунитета наблюдается в 31%, ситуативная тревожность в 7%, склонность к агрессивности в 14%, адаптационный синдром отсутствует, снижение жизненной мотивации в 14%, снижение волевых показателей в 17%.

Найдена статистическая достоверность различий между группой риска и группой функционально здоровых по показателям: снижение иммунитета ($P < 0,005$), высокая ситуативная тревожность ($P < 0,01$), склонность к агрессивности ($P < 0,05$), адаптационный синдром ($P < 0,001$), снижение волевого уровня ($P < 0,01$), снижение общей мотивации ($P < 0,005$). В группе риска эти показатели значимо выше, что означает, что снижение иммунитета приводит к снижению психологической устойчивости и интереса к обучению.

При анализе данных, полученных с помощью адаптированной методики «Теста жизнестойкости Мадди-Леонтьева», статистическая достоверность получена в показателе «повышенного контроля» ($P < 0,01$). Группа функционально здоровых в большей степени, чем группа риска, достигает жизнестойкости за счет высокого контроля, т.е. убеждения, что человек сам выбирает свой путь.

Таким образом, группа риска по наличию различных функциональных отклонений достигает жизнестойкости главным образом за счет принятия риска, который зачастую бывает неоправданным и не поддерживается

физиологическими ресурсами. Группа функционально здоровых студентов добивается жизнестойкости за счет контроля и вовлеченности, получая удовлетворение от собственной деятельности.

Важной задачей в настоящем исследовании было изучить корреляционные взаимосвязи между признаками, которые могли бы указать на взаимное влияние их в группе здоровых и группе риска по наличию различных функциональных отклонений.

В группе риска по наличию различных функциональных отклонений наблюдаются следующие процессы: Чем выше цифры показателя индекса здоровья (то есть вероятность различных отклонений повышается от 67 до 99% случаев), тем ниже показатели иммунитета ($p < 0,05$). Это означает, что сниженные показатели иммунитета и уровня здоровья свойственны группе риска. В то же время чем выше цифры показателя индекса здоровья по различным функциональным отклонениям увеличивается, тем выше показатели «ситуативная тревожность» и «конфликтность»: коэффициент корреляции - 0,45 в первом случае, а во втором – 0,46; ($p < 0,05$ в обоих случаях). Эти данные доказывают, что чем больше отклонений на функциональном уровне, тем выше ситуативная тревожность и внутриличностная конфликтность. Найдена также взаимосвязь высокой личностной и ситуативной тревожности и общей жизненной мотивации. Если тревожность снижается, то общая жизненная мотивация улучшается ($p < 0,05$).

Интересные корреляционные взаимосвязи прослеживаются в отношении показателя «адаптационный синдром». Чем выше значения показателя «адаптационный синдром», то есть если человек находится в состоянии незавершенной адаптации, тем больше склонность к истощению ЦНС и снижается мотивация к обучению ($p < 0,05$). По всей видимости, у людей данной группы все силы уходят на поддержание своей адаптации, при этом увеличивается истощаемость, а мотивация к обучению снижается. Также при высоких значениях показателя «адаптационный синдром» у данной группы лиц наблюдаются трудности с процессом социализации ($p < 0,01$), растет количество

лиц со сниженным иммунитетом и состоянием психоэмоционального перенапряжения. Это может означать, что проблемы адаптации приводят к снижению иммунитета и к перенапряжению, и как следствие нарушают социализацию, способствуют девиантному поведению.

В группе функционально здоровых студентов, у которых показатель индекса здоровья больше 2,0, наблюдается отрицательная корреляция со снижением мотивации к обучению. Это означает, что ухудшение показателей здоровья может приводить к снижению мотивации к обучению даже в группе функционально здоровых.

Таким образом, следует сделать следующие выводы:

1. Из 50 человек исследуемой группы студентов 42 % имеют различные функциональные отклонения.

2. В группе студентов, имеющих риск развития различных функциональных отклонений, имеется большее количество изменений по ряду психологических и физиологических показателей здоровья по сравнению со второй группой студентов

3. Студенты, относящиеся к группе риска по наличию различных функциональных отклонений, испытывают часто состояние ситуативной тревожности, находясь под влиянием адаптационного синдрома, что формирует склонность к психосоматической патологии и увеличивает риск развития патологических состояний.

4. Студенты, относящиеся к группе риска по наличию различных функциональных отклонений, осуществляют процесс жизнестойкости за счет принятия риска, который не обеспечивается физиологическими ресурсами.

5. Студенты, относящиеся функционально здоровым, обеспечивают процесс жизнестойкости за счет контроля и вовлеченности, что позволяет им осуществлять собственную деятельность и выбирать свой путь.

Т.В. Егорова, Ю.Н. Шувалов
г. Тула, Россия
Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н.Толстого

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТРЕНЕРОВ И ИХ
ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ**

**THE COACHES' PROFESSIONAL ACTIVITIES AND THEIR
PSYCHOLOGICAL STATES**

Аннотация: В статье рассматриваются психологические особенности профессиональной деятельности тренеров, показана зависимость формирования определенных психических состояний у них от стажа педагогической работы. Представлены данные о специфике психической сферы тренеров, работающих в циклических и ациклических видах спорта.

Abstract: The article deals with the psychological features of the coaches' professional activities. It shows the dependence of forming their certain psychological states on the length of pedagogical service. The article presents the data on the specific character of the psychological sphere of the coaches working in the cyclic and non-cyclic sports.

Деятельность — это регулируемая сознанием психическая и двигательная активность человека, направленная на достижение сознательно поставленной и имеющей общественную значимость цели. Деятельность тренера, как правило, рассматривается очень узко, выделяя только ее внешнюю сторону – руководство тренировочным процессом. Однако она имеет многофакторный педагогический характер и осуществляется в рамках определенной педагогической системы.

Работа спортивного педагога протекает в специфических условиях, которые можно объединить в три группы: психическая напряженность, физическая нагрузка и внешнесредовые факторы, связанные с проведением занятий на воздухе. Эти условия формируют у педагога различные психические состояния.

Они являются отражением тех ситуаций, которые возникают в течение его профессиональной деятельности.

Исследования, проведенные в области психологии труда, свидетельствуют, что психические состояния выступают в качестве важнейшего фактора, влияющего на успешность и продуктивность профессиональной деятельности человека.

Однако на сегодняшний момент проблема психических состояний у тренеров остаётся недостаточно изученной областью. Многие виды человеческой деятельности, особенно творческого характера (деятельность артистов, композиторов, поэтов, педагогов), требуют вдохновения, душевного подъема, которые, в свою очередь, очень зависят от психических состояний человека.

Велика психическая напряженность спортивного педагога на тренировочных сборах и, особенно на соревнованиях, когда он находится в стрессовой ситуации. Вместе с тем, многие исследователи отмечают, что тренерская деятельность выступает одним из видов, которому характерно состояние монотонии, связанной с длительным восприятием информации (наблюдением и контролем) - сенсорная монотония.

Работе тренера присуще и другое психическое состояние, названное «эмоциональным выгоранием», как специфический вид профессионального хронического состояния лиц, длительно работающих с людьми. При эмоциональном выгорании человек чувствует, что не может отдаваться работе с таким же воодушевлением, желанием, как раньше. Это обусловлено личностными особенностями и влиянием внешних факторов.

Для деятельности тренера характерно состояние психического напряжения, причиной которого может быть не только высокий темп работы, присущий соревновательному периоду, но и затянувшееся ожидание предстоящего выступления спортсмена, незапланированное прерывание педагогического процесса (болезнь, травма спортсмена). В контексте психического напряжения выделяют эмоциональное, как один из видов, которое наиболее адекватно

тренерской деятельности. Оно возникает в процессе выполнения деятельности обычно как результат трудно преодолимого препятствия на пути к достижению цели или, наоборот, успеха. При постоянном и тесном общении тренера со спортсменами также возникает эмоциональное напряжение при межличностных конфликтах.

Целью нашей работы было изучение влияния стажа работы и такой индивидуальной характеристики, как мононоустойчивость человека на формирование психических состояний в процессе профессиональной тренерской деятельности.

Исследование проходило в различных ДЮСШ г. Тулы. Респондентами выступали тренеры двух групп с разным стажем педагогической работы. При исследовании психических состояний, возникающих в процессе деятельности тренера, использовались методики для определения: выраженности сниженного настроения – субдепрессии; состояния фрустрации; уровня состояния социальной фрустрации; уровня нервно-психического напряжения; личностных состояний; степени удовлетворенности тренеров своей профессией; мононоустойчивости личности.

Сравнивая показатели психических состояний тренеров с различным трудовым стажем можно констатировать следующее.

Вне зависимости от стажа работы, все тренеры имеют повышенный уровень личностной и ситуативной тревожности; у них наблюдается некоторая неудовлетворенность социальными условиями жизни; несколько сниженное настроение, которое приближается к порогу возникновения субдепрессии; умеренно негативная выраженность отношения к авторитетам (не могут чувствовать себя свободно и быть собой в присутствии начальника, неохотно берут ответственность на себя, не в состоянии защитить себя). Вместе с тем, можно отметить, что по большинству исследуемых показателей имеются достоверно значимые различия психических состояний тренеров с большим и малым стажем работы.

Нами установлено, что тренеры со стажем работы до 10 лет имеют среднюю степень выраженности уровня фрустрации ($5,18 \pm 1,33$), это позволяет говорить о том, что они испытывают тревогу, возникающую при столкновении с серьезными трудностями на их профессиональном пути. Причем эти трудности могут быть не только реальными, но и воображаемыми.

Состояния фрустрации не наблюдаются у тренеров с большим стажем работы. Однако у них снижается нервно-психическое напряжение ($t=4,43$; $p<0,001$); снимается чувство одиночества ($t=2,08$; $p<0,05$); в значительной степени снижается чувство бессмысленности существования ($t=4,91$; $p<0,001$); возникает чувство большей половой удовлетворенности ($t=2,21$; $p<0,05$); почти в два раза снижается показатель враждебного конфликта ($t=3,41$; $p<0,01$); в три раза уменьшается расхождение между реальным и идеальным «Я» ($t=3,27$; $p<0,01$); почти в четыре раза возрастает чувство свободы волеизъявления ($t=5,19$; $p<0,001$); практически снимается чувство неприкаянности, бездомности ($t= 3,55$; $p<0,001$).

Таким образом, можно утверждать, что психические состояния тренеров с большим стажем работы становятся более благополучными, ведущими к возникновению общего благодушия, но как известно, это состояние приводит к снижению общей активности человека.

Состояние монотонии является по своим характеристикам противоположным состоянию напряжения. Оно часто встречается на производстве, в учебной деятельности, в учебно-музыкальной и спортивно-тренировочной. Все авторы, занимающиеся проблемой монотонии, единодушно признают, что это состояние является следствием однообразной деятельности (монотонности). Разные авторы выделяют различные механизмы развития монотонии: сужение объема внимания, нервное истощение, что приводит к снижению психической активности мозга, т.е. психическое утомление; волевое поддержание внимания при однообразной работе, приводящее к истощению психической энергии; истощение вследствие длительно действующих раздражителей на одни и те же клетки; развитие угасательного торможения;

субъективные переживания человека – апатия, скука и т.п., возникающие как результат потери интереса к работе при однообразии сенсорных воздействий, т.е. снижения силы мотива.

Для изучения влияния моноустойчивости на психические состояния тренеров все респонденты были разделены на две группы (13 человек с низкой и 17 человек с высокой моноустойчивостью). По всем изучаемым показателям моноустойчивости имеются достоверно значимые различия. Причем по таким показателям как чувствительность к однообразной деятельности, деятельностные мотивы, потребность в разнообразии деятельности, деятельностные эмоциональные состояния и деятельностная эффективность достоверность различий на уровне $<0,001$. Тренеры, работающие в ациклических видах спорта, имеют менее выраженную общую характеристику моноустойчивости, чем их коллеги в циклических видах – $17,67 \pm 7,54$ стандартизованных баллов против $22,25 \pm 6,59$ соответственно.

По отдельным видам моноустойчивости у тренеров, работающих в различных видах спорта, наблюдаются и достоверно значимые различия. Так, например, отмечено, что сензитивность к монотонной деятельности более выражена у тренеров в циклических видах ($t=2,88$; $p<0,01$); у них же более развиты деятельностные мотивы ($t=2,75$; $p<0,01$). Кроме того, у этих тренеров несколько выше уровень деятельностных целей и деятельностных эмоциональных состояний, чем у их коллег, работающих в ациклических видах спорта. В целом можно сказать, что тренеры, работающие в циклических видах спорта, без особых усилий могут достаточно долго выполнять одни и те же операции, не останавливаются на полпути к достижению цели, не нервничают, занимаясь однотипной работой, более того, они ею увлекаются. У них не пропадает желание трудиться при занятии однообразной деятельностью, они не ищут разнообразия в деятельности и стремятся проявить себя именно в такой работе.

По всей видимости, сказывается предпочтение их данным видам спортивной деятельности, сложившееся еще до того, как они получили

соответствующую профессию. Это предпочтение можно объяснить связью монотонности с инертностью нервных процессов (через ригидность мотивационных установок) и с преобладанием возбуждения по «внутреннему балансу» (что означает большую потребность в активности и более длительное удовлетворение этой потребности). Неслучайно у этих тренеров мотивация к работе выражена в большей степени, чем у их коллег в ациклических видах спорта. В процессе действия монотонного фактора в центральной нервной системе развивается угасательное торможение, которое делает поступающие сигналы физиологически более слабыми. Поэтому воспринимать такие сигналы может только слабая нервная система, имеющая высокую чувствительность. Наконец, появление состояния психического пресыщения в эмоционально-мотивационной сфере говорит о преобладании торможения по «внешнему балансу». Таким образом, можно предположить что тренеры, работающие в циклических видах спорта, в основном имеют слабую нервную систему по возбуждению, инертность нервных процессов, преобладание возбуждения по «внутреннему балансу» и торможения по «внешнему балансу».

*В.П. Кузьмина, А.Н. Злоказова
г. Киров, Россия*

Вятский государственный гуманитарный университет

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЯВЛЕНИЙ СТРЕССА СТУДЕНТАМИ ВО ВРЕМЯ СЕССИИ

DESCRIPTIONS OF THE DISPLAYS OF STRESS BY STUDENTS AT THE TIME OF EXAMS

Аннотация: Данная статья будет полезна для учащихся, которые испытывают предэкзаменационный стресс. В статье рассмотрены такие вопросы как проявление стресса, воздействие неблагоприятных факторов на его

возникновение, также рассмотрены причины, влияющие на появление стрессовой ситуации и представлены способы преодоления стресса.

Abstract: This article is useful for students who are experiencing pre-exam stress. Such points as the appearing of the stress, influence of adverse factors on its appearing, causes and the consequences of the stress situation which are reviewed in this article. Ways of coping with stress are also presented.

Общественная жизнь человека постоянно ставит его в ситуации «экзаменов» - тех или иных испытаний, где ему приходится доказывать свою социальную самостоятельность, материальное благополучие, физическое самочувствие или уровень интеллекта. В принципе симптомы экзаменационного стресса мы можем видеть у школьников перед контрольной работой, у студентов во время сессии, у водителей, впервые сдающих на права, у хирурга, который осваивает новую операцию, у безработного, пришедшего на собеседование к потенциальному работодателю. Классический пример «экзаменационного стресса» можно обнаружить в периоды сессии в любом учебном заведении. Бессонные ночи, тревожные мысли, снижение аппетита, учащенный пульс и дрожь в конечностях – вот типичные проявления страха перед экзаменами.

Термин «стресс» (от англ. Stress – давление, напряженность) заимствован из техники. В физиологии, психологии, медицине этот термин применяется для обозначения обширного круга состояний человека, возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия. Для обозначения неспецифической реакции организма (общего адаптационного синдрома) в ответ на любое неблагоприятное воздействие понятие «стресс» первоначально использовалось в физиологии. В последующем возникло много толкований этого понятия, что позволило Г. Селье отметить, что «стресс, подобно теории относительности, является научной концепцией, которая страдает от смешения в создании представлений, отражающих хорошее знание проблемы и недостаточное её понимание» [4].

Психологический стресс – это состояние чрезмерной психологической напряженности и дезорганизации поведения, которое развивается в результате угрозы или реального воздействия экстремальных факторов социального, психологического, экологического и профессионального характера. Анализ психологического стресса требует учета как значимости ситуации для субъекта, так и его личностных характеристик. Стресс в значительной степени является продуктом образа мысли и оценки ситуации, знания собственных возможностей, степени обученности способам управления и стратегии поведения в экстремальных ситуациях. Психологический стресс представляет собой, прежде всего, состояние тревоги за жизнь, здоровье, успех, благополучие [2].

Американские эксперты по стрессу Сандра Гремлинг и Стивен Ауэрбах отмечают: «Если в ситуации заключено нечто, являющееся, по вашему мнению, потенциальной угрозой для вашего достоинства или физического благополучия, то вы, столкнувшись с этой ситуацией, наверняка испытаете тревогу и стресс». Сколько существует людей на земле, столько будет и мнений, а значит, тревога и стресс вызываются не внешними факторами, а вашим мнением об этих факторах [1].

Социологические опросы показывают, что студенты воспринимают экзамен как «поединок вопросов и ответов», как «изоощренную пытку», как «интеллектуальную и эмоциональную перегрузку». Значимость экзамена вызвана тем, что его итоги влияют на социальный статус молодого человека, его самооценку, материальное положение (стипендия), на дальнейшие перспективы учебы в вузе и, возможно, дальнейшую профессиональную карьеру. Такие факторы, как длительное ожидание экзамена, элемент неопределенности при выборе билета (повезет – не повезет?) и жесткий лимит времени на подготовку, усиливают эмоциональное напряжение до максимальных значений, что сопровождается «гормональной и вегетативной бурей». Например, у отдельных студентов систолическое артериальное давление перед экзаменом доходило до 170-180мм рт. ст., а пульс – до 120-130

ударов в минуту, что соответствует или показателям гипертоников с солидным стажем заболевания, или же показателям спортсменов, испытывающих значительные физические нагрузки. По данным ряда исследований получен близкий результат: примерно 33% студентов жаловались на учащение сердцебиения перед экзаменом, около 31% отмечали расстройство сна, 20% студентов говорили о нарушении контроля за мускулатурой (неуправляемая мышечная дрожь, слабость в коленках и пр.), примерно 8% говорили о неприятных ощущениях в груди, 4% студентов жаловались на головные боли и пр. [3].

Интересно, что боящиеся экзамена студенты предпочитают искать причину предэкзаменационной тревоги во внешних факторах, снимая с себя ответственность за свой страх. Исследователи отмечали, что на вопрос: «Что тревожит вас больше всего перед экзаменами и вызывает сомнение в успешной сдаче?» получены следующие показатели: примерно 49% - опрошенных в качестве фактора, затрудняющего получение хорошей оценки, отметили сложный билет, около 21% - недоброжелательное отношение экзаменатора, 11% - неуверенность в себе, примерно 10% плохое физическое состояние и только 8,5% студентов указали на низкий уровень знаний [3].

Следует отметить, что при возникновении любой мнимой или реальной опасности у различных индивидуумов включается преимущественно «активный» или «пассивный» вид реагирования. У большинства людей в случае опасности происходит учащение пульса и повышение артериального давления, в то время как у меньшей части – наоборот, пульс замедляется и снижается давление (у них от страха «замирает сердце», «перехватывает дыхание», снижается общая активность организма). Данная картина выявляется и у студентов, испытывающих страх перед предстоящими экзаменами: в то время как у большинства молодых людей состояние нервного напряжения и тревоги сопровождалось учащением сердцебиения и повышением артериального давления, у части студентов наблюдалась иная реакция: замедление ритма сердца, ослабление мышечного тонуса, падение

артериального давления. Этот тип реакции на экзамен наблюдался в основном у лиц со слабым типом нервной системы, у людей с меланхолическим темпераментом, неспособных выдерживать сильных нагрузок. Причем если перед первым экзаменом у них еще встречался «нормальный» тип реагирования с общей активизацией организма, то ко второму - третьему экзамену у них, как правило, наступало запредельное торможение, сопровождающееся пассивностью и резким упадком сил и настроения. Такие студенты сдавали последние экзамены сессии как бы «по инерции» и были готовы принять любую оценку, лишь бы «это мучение» побыстрее закончилось.

Некоторые зарубежные и отечественные исследователи, досконально изучавшие эту проблему, вообще пришли к выводу, что с психологических позиций экзамены нежелательны и должны быть отменены. В то же время существует и другая точка зрения, утверждающая, что экзамены стимулируют деятельность мозга и повышают познавательную активность. Американский психолог Саразон установил, что боящиеся экзамена ученики могут заметно улучшить свои достижения и даже превзойти тех, кто экзаменов не боится. Только для этого, по мнению ученого, необходимо благожелательное отношение к ним со стороны экзаменаторов – нужно щадить самооценку учеников, меньше ругать их и больше хвалить. Только в этом случае экзамен может быть полезен [3].

Интересно, что в то время как для одних людей проблемой является снизить уровень экзаменационного стресса, для других, наоборот, нужно «как следует разозлиться» или испугаться, чтобы в полной мере мобилизовать свои силы и успешно сдать экзамен. Для каждого человека нужен свой, оптимальный уровень волнения и страха, при котором он показывает наилучшие результаты. В первую очередь это зависит от типа высшей нервной деятельности или темперамента: например для меланхоликов, относящихся к слабому типу нервной системы, желательно снижать излишнее возбуждение, а вот для флегматика с сильным и инертным типом высшей нервной

деятельности, чтобы лучше ответить, необходимо, наоборот, больше переживать и бояться экзамена [4].

Тем не менее, всем студентам необходимо оставлять для подготовки к экзаменам достаточно времени, что усилит уверенность в собственных силах, знаниях и снизит предэкзаменационный стресс. Во время подготовки необходимо заниматься физической активностью, чтобы избежать переутомления и повысить умственную работоспособность. Регулярные, умеренные физические упражнения будут способствовать лучшему мышлению и снизят ощущение стресса. Помогут снять напряжение, улучшить концентрацию внимания сон, упражнения из йоги, дыхательная и релаксационная гимнастика.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гремлинг, С. Практикум по управлению стрессом. – СПб.: Питер, 2002. – 240 с.
2. Дружинина, В. Н. Психология. Учебник для экономических вузов/ Под общ. Ред. В.Н.Дружинина. – СПб.: Питер, 2002. – 672 с.
3. Сандомирский, М. Е. Как справиться со стрессом? – Воронеж: МО – ДЭК. 2000. – 176 с.
4. Селье, Г. Стресс без дистресса. – Москва, 1993. – 151 с.

*В.А.Лебедева, М.В. Цепилова
г.Екатеринбург, Россия
Российский государственный профессионально-педагогический
университет*

**СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
ПРИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ДЦП
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ
FAIRYTALE THERAPY AS A HEALTH-SUPPORTING TECHNOLOGY
USED IN THE ADAPTATION PROCESS OF TEENAGERS WITH
CEREBRAL PALSY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Аннотация: В статье рассмотрена структура социально-психологической адаптации у подростков с ДЦП. Сказкотерапия представлена как эффективная здоровьесберегающая технология, способствующая успешной адаптации подростков с ДЦП в общеобразовательных учреждениях.

Abstract: The article deals with the structure of social and psychological adaptation of teenagers with cerebral palsy. The fairytale therapy is presented as an effective health-supporting technology contributing to the successful adaptation process of teenagers with cerebral palsy in educational institutions.

Проблемы современной системы образования требуют нового понимания понятия «образование». Оно сводится не только к усвоению знаний, а предполагает развитие мыслящей, деятельной, творческой, но главное – здоровой личности.

В словаре русского языка понятие «здоровье» рассматривается как нормальная, правильная деятельность организма, его психическое благополучие [1]. А в соответствии с Законом РФ «Об образовании» здоровье человека относится к приоритетным направлениям государственной политики в области образования.

Комплекс разнообразных форм и видов деятельности, направленных на сохранение и укрепление здоровья воспитанников получил название «здоровьесберегающие технологии». В связи с этим проблема использования здоровьесберегающих технологий в системе образования считается актуальной, и, прежде всего, это связано в последнее время с широким распространением инклюзивного образования. Родители «особых» детей настаивают на включении их в общеобразовательный процесс общеобразовательных учреждений. И зачастую таких особых детей принимают в общеобразовательные учреждения, но, к сожалению, не всегда учитываются или отсутствует возможность учитывать особенности социально-психологической адаптации такого ребенка, что приводит к ухудшению их здоровья. Несмотря на это, трудности в адаптации испытывают и здоровые дети. А, вводя «особых» детей в систему общеобразовательных школ, важно знать, понимать и учитывать как физические, так и психологические особенности таких детей, т.е. правильно спланировать систему адаптационных мероприятий и для «особых» детей и для здоровых.

Поэтому такое большое внимание уделяется проблеме здоровьесберегающих образовательных технологий, которые предполагают совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья учащихся. Здоровьесберегающие технологии предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, развитии саморегуляции, формировании ответственности за свое здоровье и жизнь.

Здоровьесберегающие педагогические технологии можно представить как: технологии сохранения и стимулирования здоровья (подвижные игры, гимнастика, динамические паузы); технологии обучения здоровому образу жизни (самомассаж, активный отдых, утренняя гимнастика); технологии коррекционные (психогимнастика, арттерапия, сказкотерапия) [2].

Сказкотерапия – один из продуктивных и позитивных видов здоровьесберегающих технологий, так как в процессе ее применения мы

задействуем все компоненты здоровья детей. При помощи сказки мы можем мягко, ненавязчиво воздействовать на ребенка, решая при этом различные задачи. Сказкотерапия может быть направлена на развитие самосознания ребенка и способствовать установлению контакта с самим собой, с другими людьми, учить построению взаимопонимания между людьми. Также сказкотерапия может помочь в понимании ребенком своих сильных сторон, научить находить оптимальные выходы из различных ситуаций. Этот метод развивает умение слушать себя и других, учит принимать и создавать новое. Поэтому в процессе сказкотерапевтических занятий можно решать различные задачи. Например, сплочение группы, развитие произвольного внимания, развитие моторики, физическое развитие, развитие чувства взаимопомощи и поддержки, развитие памяти, расширение эмоционально-поведенческих реакций, развитие творческих способностей и другие, что в свою очередь способствует целостному развитию личности ребенка.

Попадая в сказку, дети легко усваивают «сказочные законы» – нормы и правила поведения. Сказка помогает эмоционально «разрядиться», позволяет выявить и «отыграть» глубоко спрятанные в подсознании страхи и беспокойство, агрессию, чувство вины, через сказку дети становятся добрее и увереннее в себе, восприимчивее к себе и окружающим. У них формируется положительный образ своего тела и принятие себя таким, какой он есть, что очень важно в подростковом возрасте и актуально для подростков с особенностями в развитии, например с детским церебральным параличом. Проигрывая сказку с такими детьми, мы можем научить ребенка танцевать, играть в различные подвижные игры, т.е., развивать его двигательную активность, что так же является значимым для детей с ограниченными возможностями.

Погружая подростков с ограниченными возможностями опорно-двигательного аппарата в систему общеобразовательной школы и адаптируя их к новым для них условиям, важно учитывать состояние их здоровья (физического, психического). Поэтому для последующей разработки программы, способствующей сохранению и улучшению здоровья подростков с

нарушениями опорно-двигательного аппарата, в рамках адаптационных мероприятий, нами было проведено изучение социально-психологической адаптации у подростков с детским церебральным параличом. В исследовании приняли участие 23 подростка с детским церебральным параличом различной степени тяжести, с сохранным интеллектом, в возрасте 14-15 лет. В результате проведения различных математических операций и в том числе корреляционного анализа мы выявили множество высокозначимых и среднезначимых взаимосвязей между социально-психологической адаптацией, самоотношением и механизмами психологической защиты в общении у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести. Корреляционная матрица переменных (56 переменных) была подвергнута процедуре анализа по методу главных компонент, где было извлечено 5 факторов с собственными значениями больше 1. Эти факторы подверглись вращению по методу варимакс, в результате чего получили следующие совокупные факторы.

Первый фактор (8,275) можно охарактеризовать как «комплексное восприятие социально-психологической адаптации». В данный фактор вошли компоненты: самопринятие (0,956), эмоциональный комфорт (0,956), адаптивность (0,956), интернальность (0,668), доминирование (0,685), принятие других (0,655), принятие себя (0,683), непринятие себя (-0,773), дезадаптивность (-0,670), внешний контроль (-0,661). Что может охарактеризовать подростков как стремящихся включиться во взаимодействие с социальной средой через положительные переживания собственных достижений и неудач, через установление равновесия между собой и окружающими, через достижение согласия с самим собой.

Второй фактор характеризуется как «отношение к собственному Я» (6,862). В него вошли компоненты: самооценность (0,883), аутосимпатия (0,880), самоуважение (0,869), саморуководство (0,865), зеркальное Я (0,850), самопринятие (0,669), самопривязанность (0,664), внутренний контроль (-0,593). Этот фактор позволяет говорить о значимости позитивного

самоотношения в структуре адаптации у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата, о том, что принятие себя такими, какие они есть очень важно для успешной социально-психологической адаптации таких подростков.

Третий фактор – «агрессивное доминирование» (5,118). Он включает следующие компоненты: избегание (-0,941), агрессия (0,834), эмоциональный комфорт (0,781), доминирование (0,767), непринятие других (-0,601). Характеризуя данный фактор, мы видим, что подростки с детским церебральным параличом стремятся достичь эмоционального комфорта через агрессию, через агрессивное стремление к доминированию.

Четвертый фактор – «защитное поведение» (3,673), включает в себя эскапизм (0,814), ведомость (0,802), принятие других (0,736), эмоциональный дискомфорт (0,78), дезадаптивность (0,598). Подростки с детским церебральным параличом осознают свое несовершенство, очень внушаемы, верят всем, кто верит в них, испытывая эмоциональный дискомфорт, они стремятся уйти в мир иллюзий, находясь в «иллюзорном мире» они не могут адаптироваться в социуме.

Пятый фактор – «внутренние конфликты» (2,486), он состоит из открытости (внутренняя честность) (0,771), конфликтности (внутренние конфликты) (-0,563) и внутренней неустойчивости (-0,513). Его можно охарактеризовать как склонность подростков с детским церебральным параличом к внутриличностным конфликтам.

Таким образом, мы видим, что подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести стремятся адаптироваться в окружающем мире, но, не имея возможности сделать это адекватно социальным нормам, они защищаются через агрессию, через уход в иллюзию, и из-за осознания и непринятия своей «непохожести» на других они становятся склонными к внутренним конфликтам.

Поэтому, вводя таких детей в систему общеобразовательных заведений, важно понимать, что значимым для них, независимо от степени тяжести нарушения опорно-двигательного аппарата, является социально-

психологическая адаптация. Важно научить их принимать себя такими, какие они есть, чтобы это не вызывало у них желания защищаться через агрессию и доминирование, через погружение в иллюзорный мир и не способствовало развитию внутриличностных конфликтов.

Исходя из результатов исследования, нами была предложена коррекционно-развивающая программа для подростков с ограниченными возможностями, разработанная на основе метода сказкотерапии, способствующая формированию позитивного самоотношения «Мой волшебный мир». Данная программа может быть включена в сопровождение детей-инвалидов; может быть использована в рамках дополнительного образования школьными педагогами-психологами для работы с подростками с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обучающихся в общеобразовательных школах.

На наш взгляд, формирование позитивного самоотношения будет способствовать эффективной социально-психологической адаптации подростков. А для максимальной эффективности программа разбита на блоки занятий: непосредственно с самими подростками, с родителями, и совместные познавательно-развлекательные мероприятия. Ожидаемый эффект от программы: формирование позитивного самоотношения у подростков с ДЦП, способствующее их эффективной социально-психологической адаптации.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. - 944 с.

2. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121 с.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ
СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТАРШИХ
ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
THE INTERRELATION OF SPECIAL (CORRECTIONAL)
ESTABLISHMENT TEACHERS' EMOTIONAL BURNING AND
MENTALLY RETARDED SENIOR TEENAGERS' EMOTIONAL
CONDITION**

Аннотация: В публикации представлена постановка проблемы взаимосвязи эмоционального выгорания педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений и эмоционального состояния старших подростков с умственной отсталостью. Определяется дальнейшее семантическое пространство исследования.

Abstract: This article is useful for students who are experiencing pre-exam stress. Such points as the appearing of the stress, influence of adverse factors on its appearing, causes and the consequences of the stress situation which are reviewed in this article. Ways of coping with stress are also presented.

Проблема исследования эмоционального выгорания педагогов, несмотря на свое практическое и теоретическое значение представлена в науке в настоящий момент недостаточно. В экспериментальных исследованиях (Р. О. Агавелян, 2000; Н. М. Назарова, 2000; А. Х. Пашина, 1995; А. С. Шафранова, 1925; Т. И. Янданова, 2001 и др.) отмечается, что у педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений в сравнении с коллегами из массовых школ имеется более сильное эмоциональное истощение. Актуальность обозначенной нами проблемы обусловлена также особенностями

влияния, оказываемого преподавателями на личностное и эмоциональное состояние учащихся.

Психологически безопасная образовательная среда отражает качество отношений участников образовательного процесса и составляет необходимое условие развития субъектности всех участников образовательного процесса.

Образовательная среда как психолого-педагогическая реальность содержит социально-организованные условия и возможности для формирования и развития личности ребенка. Психологическая сущность образовательной среды проявляется, прежде всего, в личностных особенностях педагога и в системе взаимоотношений участников образовательного процесса. Именно содержание этих условий определяет качество образовательной среды (И. А. Баева, 2002; Е. Н. Волкова, 2009; Е. Б. Лактионова, 2009 и др.). Личностное благополучие детей в его интеллектуальной, социальной и личностной составляющей рассматривается как интегральный результирующий показатель качества образовательной среды и критерий смысла реализации той или иной педагогической системы (И. А. Баева, 2002; Е. Н. Волкова, 2009; Е. Б. Лактионова, 2009 и др.). С другой стороны, личность педагога, его субъектность определяет, можно ли построить такую среду в образовательном учреждении и составляет ресурс ее позитивного, гуманистического развития. Стиль общения педагога, стиль педагогической деятельности, система его психолого-педагогических, психолого-дидактических компетенций и способностей взаимосвязаны и имеют глубокое основание в личности педагога, в его субъектности. Зрелая субъектность педагога предполагает сформированность таких устойчивых личностных свойств или атрибутивных характеристик субъектности, как: активность, рефлексия, свобода выбора и ответственность за него, чувство собственной уникальности и принятие другого, а также стремление к саморазвитию (Е. Н. Волкова, 2009).

Профессиональная деятельность педагога в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях оказывает дополнительную специфическую эмоциональную нагрузку на педагогов, которая не может не отражаться на их

личностных особенностях и может приводить к эмоциональному выгоранию, истощению, а это, в свою очередь, на наш взгляд, будет проявляться в эмоциональных состояниях учащихся с умственной отсталостью.

Цель исследования: изучить взаимосвязь эмоционального выгорания педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений и эмоциональных состояний старших подростков с умственной отсталостью.

Объект исследования: эмоциональные состояния субъектов образовательного пространства.

Предмет исследования: взаимосвязь эмоционального выгорания педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений и эмоциональных состояний старших подростков с умственной отсталостью.

Гипотеза исследования: педагоги специальных (коррекционных) образовательных учреждений имеют высокий риск возникновения и развития синдрома эмоционального выгорания, что в свою очередь не может не влиять на эмоциональные состояния - тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности старших подростков с умственной отсталости.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ по проблеме исследования взаимосвязи эмоционального выгорания педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений и эмоциональных состояний старших подростков с умственной отсталостью.

2. Скомпоновать диагностический комплекс позволяющий изучить взаимосвязь эмоционального выгорания педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений и эмоциональных состояний старших подростков с умственной отсталостью.

3. Выявить особенности взаимосвязи эмоционального выгорания педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений и эмоциональных состояний старших подростков с умственной отсталостью.

4. Разработать психолого-педагогические рекомендации, направленные на оптимизацию взаимосвязи эмоционального выгорания педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений и эмоциональных состояний старших подростков с умственной отсталостью.

Теоретико-методологические основы исследования были определены на основе достижений современной психологии в области изучения объективных законов развития психики человека; основные положения культурно-исторической теории развития высших психических функций (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Л.Ф. Обухова, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.); субъектно-деятельностный подход к пониманию и развитию психики: положения о развитии психики и становлении личности как субъекта развития в деятельности (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); концепции и идеи личностно-ориентированного подхода в обучении (К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, А.И. Зимняя, А.В. Петровский, И.С. Якиманская и др.); специфика возрастного развития психики подростка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Л. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин); данные о своеобразном психическом развитии ребенка и подростка с умственной отсталостью (У.В. Хохалкина, 2007; Н.П. Кондратьева, 2002; И.А. Конева, 2002; Т.Н. Матанцева, 2009; С.И. Смирнова, 2009 и др.).

Для достижения цели поставленных задач мы будем применять следующие методики:

1. Тест Айзенка, с целью изучения психических состояний учащихся с нормальным психическим развитием и умственно отсталых.

2. Опросник В.В. Бойка эмоционального выгорания, используется нами с целью изучения педагогов в системе общего и специального (коррекционного) образования, а также определения уровня эмоционального выгорания, напряжения, резистенции и эмоционального истощения у педагогов.

3. Анкета для педагогов (авторская), с целью изучения стажа работы в образовательном учреждении, уровень подготовки профессиональной категории учителей в системе общего и специального (коррекционного) образования.

В результате исследования мы предполагаем научно обосновать необходимость проведения психолого-педагогических мероприятий, разработки соответствующих рекомендаций по оптимизации формирования феномена эмоционального выгорания у педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Полученные нами данные могут быть использованы в работе психологов общего и специального образования для разработки программ профилактики и преодоления эмоционального выгорания педагогов.

Сведения об авторах

Абрамов Андрей Юрьевич – кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей хирургии Ярославской государственной медицинской академии.

Адурян Татьяна Эдуардовна – студентка 2 курса факультета психологии, направление подготовки «Специальное дефектологическое образование» Вятского государственного гуманитарного университета. Научный руководитель – С.И. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии ВятГГУ.

Аригольд Светлана Андреевна – студентка 4 курса факультета психологии специальности «Педагогика и психология» Поволжской государственной социально-гуманитарной академии. Научный руководитель – Л.А. Забродина, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии ПГСГА.

Ахметзянова Любовь Фаридовна – студентка 1 курса отделения сестринское дело Кировского медицинского колледжа. Научный руководитель – Л.Р. Польская, преподаватель специальных дисциплин Кировского медицинского колледжа.

Бельтюкова Мария Александровна – студентка 3 курса отделения сестринское дело Кировского медицинского колледжа, научный руководитель – О.В. Бельтюкова кандидат педагогических наук, заведующая отделением Кировского медицинского колледжа; студентка 3 курса, специальности «Психология» Вятского государственного гуманитарного университета, научный руководитель – Е.Е. Рудницкая, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры практической психологии, декан факультета психологии ВятГГУ.

Бельтюкова Оксана Витальевна – кандидат педагогических наук, заведующая отделением Кировского медицинского колледжа, доцент кафедры психологии и педагогики Кировской государственной медицинской академии.

Васина Юлия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н.Толстого.

Вербицкий Роман Николаевич – педагог-психолог средней общеобразовательной школы №16 г. Кирова, почетный работник образования Российской Федерации.

Волкова Татьяна Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии Алтайского государственного университета.

Гаврилова Юлия Александровна – кандидат медицинских наук, старший преподаватель кафедры общей гигиены с экологией Ярославской государственной медицинской академии, заведующий медицинским отделом профилактики и диагностики МОУ ГЦПМСС.

Головин Владимир Алексеевич – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Кировской государственной медицинской академии.

Гордина Надежда Андреевна – студентка 2 курса факультета психологии, направление подготовки «Специальное дефектологическое образование» Вятского государственного гуманитарного университета. Научный руководитель – С.И. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии ВятГГУ.

Дмитриевых Ирина Леонидовна – преподаватель кафедры иностранных языков Кировской государственной медицинской академии.

Доронина Светлана Леонидовна – студентка 5 курса факультета психологии специальности «Специальная психология» Вятского государственного университета. Научный руководитель – Н.Н. Шешукова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии ВятГГУ.

Дьячкова Маргарита Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Уральского государственного педагогического университета.

Егорова Татьяна Викторовна – тренер-преподаватель ДЮСШОР по подводному спорту «Дельфин» г. Тула.

Захарова Галина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития Южно-Уральского государственного университета.

Злоказова Анастасия Николаевна – студентка 2 курса факультета психологии, направление подготовки «Специальное дефектологическое образование» Вятского государственного гуманитарного университета. Научный руководитель – В.П. Кузьмина, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и специальной психологии ВятГГУ; научный руководитель – С.И. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии ВятГГУ.

Золотарева Владлена Вячеславовна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии с курсом ИПДО Ярославской государственной медицинской академии.

Иванова Светлана Ивановна – студентка 2 курса факультета психологии, направление подготовки «Специальное дефектологическое образование» Вятского государственного гуманитарного университета. Научный руководитель – С.И. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии ВятГГУ.

Калиниченко Анатолий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мобилизационной подготовки здравоохранения и медицины катастроф Ижевской государственной медицинской академии.

Кирсанова Ангелина Сергеевна – студентка 2 курса, направление подготовки «Психология» Алтайского государственного университета. Научный руководитель – Т.Г. Волкова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии АГУ.

Козвонина Елена Михайловна – преподаватель кафедры психологии и педагогики Кировской государственной медицинской академии.

Кокорева Оксана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого

Кропачева Марина Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Ижевской государственной медицинской академии.

Кузнецова Елена Владиславовна – старший преподаватель кафедры социальной работы Кировской государственной медицинской академии, заместитель декана социально-экономического факультета КГМА.

Кумашева Анастасия Вячеславовна – студентка 5 курса факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. Научный руководитель – Н.А. Пешкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого.

Лебедева Виктория Анатольевна – старший преподаватель кафедры психологии образования Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Лютц Виктория Владимировна – студентка 2 курса факультета психологии, направление подготовки «Специальное дефектологическое образование» Вятского государственного гуманитарного университета. Научный руководитель – С.И. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии ВятГГУ.

Мазиллов Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Маторин Дмитрий Олегович – аспирант кафедры общей педагогики Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

Молочкова Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития Южно-Уральского государственного университета.

Муллагалиева Анастасия Владимировна – ассистент кафедры общей и специальной психологии Вятского государственного гуманитарного университета.

Мурашко Анна Андреевна – студентка 2 курса факультета психологии, направление подготовки «Специальное дефектологическое образование» Вятского государственного гуманитарного университета. Научный руководитель – С.Б. Башмакова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии ВятГГУ

Нефедова Мария Анатольевна – студентка 2 курса факультета психологии, направление подготовки «Специальное дефектологическое образование» Вятского государственного гуманитарного университета. Научный

руководитель – С.И. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии ВятГГУ.

Новгородцева Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Кировской государственной медицинской академии.

Новикова Лариса Николаевна – ведущий программист отдела математического обеспечения Республиканского медицинского информационно-аналитического центра Министерства здравоохранения Удмуртской Республики.

Носкова Ксения Александровна – студентка 5 курса факультета психологии, специальность «Специальная психология» Вятского государственного гуманитарного университета. Научный руководитель – Н.Н. Шешукова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии ВятГГУ.

Огородникова Наталья Валентиновна – преподаватель кафедры иностранных языков Кировской государственной медицинской академии.

Патрикеева Елена Валерьевна – преподаватель кафедра иностранных языков Кировской государственной медицинской академии.

Патрикеева Надежда Сергеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Кировской государственной медицинской академии

Пацукова Анастасия Сергеевна – студентка 2 курса факультета психологии, направление подготовки «Специальное дефектологическое образование» Вятского государственного гуманитарного университета. Научный руководитель – С.И. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии ВятГГУ.

Пегушина Дарья Андреевна – преподаватель кафедры психологии и педагогики Кировской государственной медицинской академии

Плишкина Мария Андреевна – студентка 2 курса факультета психологии, направление подготовки «Специальное дефектологическое образование» Вятского государственного гуманитарного университета. Научный руководитель – С.И. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии ВятГГУ.

Польская Лариса Романовна – преподаватель хирургических дисциплин Кировского медицинского колледжа.

Прозорова Мария Николаевна – преподаватель психологии, педагог-психолог Кировского медицинского колледжа.

Радыгина Елена Витальевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Ижевской государственной медицинской академии.

Романова София Александровна – студентка 2 курса, направление подготовки «Психология» Алтайского государственного университета. Научный руководитель – Т.Г. Волкова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии АГУ.

Русина Наталья Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии с курсом ИПДО Ярославской государственной медицинской академии.

Санникова Юлия Павловна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Вятского социально-экономического института.

Ситникова Елена Игоревна – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Кировской государственной медицинской академии.

Слепко Юрий Николаевич – кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Слюзина Ирина Борисовна – преподаватель специальных дисциплин Ветлужского медицинского училища (техникума).

Феофилатова Ксения Дмитриевна – студентка 2 курса факультета психологии, направление подготовки «Специальное дефектологическое образование» Вятского государственного гуманитарного университета. Научный руководитель – С.И. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии ВятГГУ.

Фетисова Светлана Юрьевна – преподаватель хирургических дисциплин Кировского медицинского колледжа.

Хабарова Ирина Валерьевна – ассистент кафедры терапии Ярославской государственной медицинской академии.

Цепилова Мария Викторовна – педагог-психолог детского клуба развития «Супер Детки» г. Первоуральск.

Шубин Лев Леонидович – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры мобилизационной подготовки здравоохранения и медицины катастроф Ижевской государственной медицинской академии.

Шувалов Юрий Николаевич – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого.

Юсупова Надежда Рамильевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Ижевской государственной медицинской академии.