



ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

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

№ 6 (41)
Июнь 2014 г.

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск
2014

УДК 37.01

ББК 74.00

Л 66

Ответственный редактор: Гулин А.И.

Председатель редакционной коллегии:

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

Редакционная коллегия:

Бердникова Анна Геннадьевна — канд. филол. наук;

Виговская Мария Евгеньевна — канд. пед. наук;

Виштак Ольга Васильевна — канд. тех. наук, д-р пед. наук;

Дмитриева Наталья Витальевна — д-р психол. наук, канд. мед. наук;

Иванова Светлана Юрьевна — канд. пед. наук;

Карапетян Владимир Севанович — д-р психол. наук;

Ле-ван Татьяна Николаевна — канд. пед. наук;

Павловец Татьяна Владимировна — канд. филол. наук;

Якушева Светлана Дмитриевна — канд. пед. наук.

Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии /Сб. ст. по материалам ХLI междунар. науч.-практ. конф. № 6 (41). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. 196 с.

Учредитель: НП «СибАК»

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

При перепечатке материалов издания ссылка на сборник статей обязательна.

ISSN2309-334X

© НП «СибАК», 2014

Оглавление

Секция 1. Педагогика	8
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	8
ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МОТИВАЦИИ К ВЕДЕНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В КОНТЕКСТЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ Васильев Иван Владимирович	8
АРТ-ТЕРАПИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ НА ЭТАПЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРОБЛЕМ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ Валанова Нина Михайловна	12
ПРОЕКТНАЯ РАБОТА КАК ЗДОРОВЬЕ СБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ Иванова Лариса Великдановна	17
1.2. Инклюзивное образование: актуальные вопросы отечественной теории и практики	23
РАЗВИТИЕ КОМПЕНСАТОРНО-ПРИСПОСОБИТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ Косовец Елена Павловна	23
1.3. Инновационные процессы в образовании	32
РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ Лавлинская Людмила Ивановна Черных Екатерина Алексеевна	32
УПРАВЛЯЮЩИЙ СОВЕТ ГИМНАЗИИ — ДЕЙСТВЕННОЕ ЗВЕНО СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ Путинцева Ирина Германовна	38

1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования	44
АНТРОПОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	44
Арламов Александр Анисимович Донецкова Мария Константиновна	
САМОРЕГУЛИРУЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	55
Усманова Флюра Кирамовна	
1.5. Педагогика высшей профессиональной школы	61
ЭТИКО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДПРОЦЕССА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	61
Гетманова Светлана Леонидовна	
НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ	66
Колчина Виктория Владимировна Коротких Ирина Николаевна	
ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ ЕДИНОБОРСТВ С УЧЕТОМ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ	70
Котова Татьяна Германовна	
АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕНАТАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА	74
Сувилова Анастасия Юрьевна	
1.6. Педагогическая психология	87
ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	87
Чернышева Евгения Юрьевна Мамедова Лариса Викторовна	
1.7. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	93
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ВРАЧА	93
Скляднева Кристина Александровна Коротаева Наталья Владимировна Лобанова Ольга Алексеевна	

1.8. Семейная педагогика и домашнее воспитание	99
ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ Федосеева Наталия Викторовна	99
1.9. Современные технологии в педагогической науке	106
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ Гладкова Наталья Николаевна	106
ДЕТСКОЕ СОЧИНЕНИЕ КАК СПОСОБ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ОЧЕРЕДНОМУ ЭТАПУ ВЗРОСЛЕНИЯ Вапинская Наталья Николаевна	114
1.10. Теория и методика дополнительного образования	121
К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Мухачёва Елена Васильевна Зубкова Ирина Николаевна	121
Секция 2. Психология	125
2.1. Общая психология и психология личности	125
СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ Гурьев Михаил Евгеньевич	125
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАНИЯ ВИНЫ, У ЖЕНЩИН СОЗНАТЕЛЬНО ПРЕРВАВШИХ БЕРЕМЕННОСТЬ Руднева Мария Викторовна Картавенко Елена Владимировна	140

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННОСТИ И СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ Федоренко Ольга Викторовна	146
2.2. Педагогическая и коррекционная психология	152
СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: ТЕХНОЛОГИИ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ Югова Наталья Леонидовна Касимова Альфия Рифхатовна	152
ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА Ким Ксения Васильевна Кутуготова Валерия Ивановна	160
2.3. Подготовка и переподготовка специалистов в области психологии	165
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ Петренко Елена Анатольевна Шалабаева Ирина Валерьевна	165
СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ Ширинская Наталья Егоровна	171
2.4. Психология развития и акмеология	178
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБОВ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ УЧАЩИХСЯ- ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ И ТРЕВОЖНОСТИ Борисова Ирина Вадимовна Новикова Юлия Павловна	178
КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СВЯЗИ СО СПОСОБОМ ИХ ЗАЧАТИЯ Соловьева Елена Владимировна	184

2.5. Психология труда, инженерная психология и эргономика **189**

СИНДРОМ «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ»
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ
И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА 189
Петренко Елена Анатольевна
Ульшина Марина Владимировна

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МОТИВАЦИИ К ВЕДЕНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В КОНТЕКСТЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Васильев Иван Владимирович

*аспирант кафедры эпидемиологии,
ГБОУ ВПО «Воронежская государственная
медицинская академия имени Н.Н. Бурденко»
Министерства здравоохранения Российской Федерации,
РФ, г. Воронеж
E-mail: ivan.vasylyev@mail.ru*

FORMATION OF STUDENTS' MOTIVATION TO LEAD A HEALTHY LIFESTYLE IN THE AREA OF EDUCATION QUALITY ESTIMATION

Vasilev Ivan

*Postgraduate student of the Department of epidemiology,
Voronezh state medical academy named N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

В статье сообщается о формировании у студентов вузов здорового образа жизни как неотъемлемой части образовательного процесса. Рассмотрены основные подходы к формированию ЗОЖ у студентов.

ABSTRACT

The article reports about the formation at students of a healthy lifestyle as an integral part of the educational process. Main approaches to the formation of healthy lifestyles among students.

Ключевые слова: студенты; здоровый образ жизни; образование.
Keywords: students; healthy lifestyle; education.

Забота об укреплении и поддержании здоровья граждан России в настоящее время рассматривается обществом как одно из наиболее важных направлений деятельности государства по обеспечению устойчивого развития нашей страны.

Общеизвестно, что формирование личности человека и его здоровья в основном происходит в детском и подростковом возрасте, то есть в период обучения. Здоровьесберегающая деятельность образовательных учреждений является одним из приоритетных направлений развития образовательной системы РФ, что нашло свое отражение в Федеральном законе № 273 от 29.12.12 г. «Об образовании в Российской Федерации». Данный закон закрепляет за образовательной организацией ответственность за создание условий обучения, обеспечивающих охрану и укрепление здоровья обучающихся.

Проблема формирования здорового образа жизни занимает значительное место в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года», где вопросы сохранения и укрепления здоровья граждан, формирования у населения устойчивой мотивации к ведению здорового образа жизни и профилактики болезней входят в число основных направлений государственной демографической политики. А сама пропаганда ведения здорового образа жизни определена как «важнейшее направление политики в области охраны здоровья» [1].

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» также определено, что «основой пропаганды здорового образа жизни должно стать, наряду с информированием о вреде низкой физической активности, нерационального и несбалансированного питания, потребления алкоголя, табака, наркотических и токсических веществ также обучение навыкам по соблюдению правил гигиены и режима труда, учебы, режима и структуры питания» [1, с. 30]

Формирование здорового образа жизни обучающихся является сложной комплексной задачей, при реализации которой, безусловно, основную роль играют образовательные учреждения. Система образования с момента своего основания обращала большое внимание на здоровье обучающихся, так как существует выраженная связь между здоровьем учащихся и успешным освоением ими образовательной программы. Введение такого параметра качества образования, как здоровье в системе высшего профессионального образования, может

существенно изменить подходы к формированию здорового образа жизни студентов и повысить заинтересованность преподавателей в здоровьесберегающей деятельности. При этом новый параметр качества образовательной деятельности — здоровье — возможно применять как при внутреннем контроле (оценка интенсивности работы по пропаганде здорового образа жизни и оценка качественных результатов проведенных мероприятий по показателям здоровья студентов), так и при внешнем контроле (при проведении аттестации вуза, по данным диспансеризации обучающихся). Использование здоровья студентов как параметра качества педагогической деятельности вузов, разумеется, потребует разработки нормативно-правой базы.

Решение проблемы формирования у студентов высокого уровня заинтересованности в ведении здорового образа жизни должно носить системный характер. Системообразующим компонентом ЗОЖ является здоровье, являющееся многоаспектным интегративным понятием. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) определила здоровье как состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней.

Способность организма адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды является одним из основных свойств здорового организма. Выделяют три основных группы факторов, обуславливающих состояние здоровья человека: социальные, гигиенические, психологические [2]. Большинство авторов понимают под здоровым образом жизни такой стиль жизни человека, который обеспечивает баланс между функциональными резервами организма и неблагоприятными факторами окружающей среды, создает предпосылки для высокой трудовой и социальной активности.

Ценностное ориентирование студентов на ведение здорового образа жизни невозможно осуществить, не применяя дифференцированных подходов учитывающих личностные, групповые и общесоциальные характеристики. При составлении программы здоровьесберегающей деятельности вуза необходимо учитывать вес тех или иных факторов оказывающих влияние на здоровье студентов. По мнению большинства авторов наиболее значимое неблагоприятное воздействие на образ жизни студентов оказывают три группы факторов [3]:

- неправильно организованный режим дня — учебные перегрузки, отсутствие достаточного времени для занятия физической культурой и т. д.;
- неудовлетворительное питание студентов — большие перерывы между приемами пищи, фастфуд, употребление большого количества быстрых углеводов и т. д.;

- неспособность большинства студентов отслеживать изменения здоровья — формальный характер диспансеризации, малая информированность о кабинетах здоровья и т. д.

Таким образом, при оценке образовательного процесса с точки зрения формирования у студентов здорового образа жизни и укрепления здоровья необходима комплексная оценка учебного заведения. В вузе должны быть созданы условия для сохранения и укрепления здоровья обучающихся: параметры внешней среды, отвечающие гигиеническим нормативам, благоприятная психоэмоциональная обстановка, организовано рациональное и безопасное питание, созданы условия для физической активности.

В учебных организациях должна проводиться деятельность, направленная на индивидуальный учет учебных нагрузок, внедряться «задачный подход» в построении учебных планов и программ.

Не вызывает сомнений, что студенты, имеющие высокую мотивацию к ведению здорового образа жизни, имеют большие запасы внутреннего энергетического потенциала для адаптации к условиям современного мира, способны более успешно осваивать учебную программу и вести социально-активную жизнь.

Список литературы:

1. Виленский В.К. Социально-психологические детерминанты формирования здорового образа жизни / В.К. Виленский // Теория и практика физической культуры. — 1994. — № 9. — С. 9—15.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http:// www.government.ru/content / governmentactivity/rfgovernmentdecisions / archive/ 2008/ 11/ 17/ 2982752.htm](http://www.government.ru/content/governmentactivity/rfgovernmentdecisions/archive/2008/11/17/2982752.htm).
3. Психолого-педагогическая диагностика эффективности здравоцентрической системы обучения в медицинском вузе / И.Е. Плотникова, С.Ю. Комова // Фундаментальные исследования. — 2013. — № 11-7. — С. 1478—1482.

АРТ-ТЕРАПИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ НА ЭТАПЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРОБЛЕМ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Валанова Нина Михайловна

педагог-психолог

*МБОУ «Паратунская средняя общеобразовательная школа»,
РФ, с. Паратунка, Камчатский край
E-mail: valanova56@yandex.ru*

ART THERAPY IN TERMS OF SCHOOL AT THE STAGE OF PROBLEMS' PREVENTION IN PERSONALITY DEVELOPMENT

Nina Valanova

*Educational psychologist of municipal budgetary general education
institution "Paratunskaya secondary general school",
village Paratunka, Kamchatka Krai, Russia
E-mail: valanova56@yandex.ru*

АННОТАЦИЯ

В статье выделяются этапы и особенности построения в школе системы профилактической деятельности, формирования компетентного подхода к сохранению здоровья учащихся. В работе использованы элементы арт-терапии для предупреждения эмоционально-личностных проблем учащихся. Объективизированы скрытые трудности создания здоровьесберегающего пространства. Предложено введение уроков психологии в начальной школе и уроков общения с воспитанием эмоциональной отзывчивости детей для профилактики отклонений в развитии личности.

ABSTRACT

The article defines stages and peculiarities of building at school a system of preventive measures and formation of competence approach towards preservation of pupils' health. There are elements of art therapy used in the work for prevention of emotional and personality problems of pupils. Stumbling blocks for development of health saving space have been objectified. Introduction of Psychology lessons at primary school and communication lessons teaching children emotional intelligence for deviation prevention in personality development has been proposed.

Ключевые слова: арт-терапия; профилактика; психическое здоровье; мониторинг; урок психологии.

Keywords: art therapy; prevention; mental health; monitoring; Psychology lesson.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определил приоритетным направлением духовно-нравственное развитие и воспитание личности школьника. Для создания пространства, где происходит становление личности, необходимо располагать объективными данными. Увеличение числа нервно-психических заболеваний более чем в 4 раза, особенно в младшем школьном возрасте и подростковом [4], низкий процент младших школьников (13 %) по гармоничному типу развития, увеличение числа первоклассников с нарушениями психического развития пограничного характера с 20 % до 60—70 % к концу учебного года. При этом Институтом возрастной физиологии РАО обозначены «идеальные» условия для развития нервно-психических заболеваний в период повышенной чувствительности организма к интеллектуальным, физическим и интеллектуальным перегрузкам, которыми является интенсивный рост и развитие организма в сочетании со стрессовой тактикой педагога, несоответствием методов и технологий обучения [1].

Многолетняя попытка структурировать профилактическую деятельность с использованием здоровьесберегающей технологии арт-терапии, психопрофилактической, социализирующей, развивающей, мобилизующий эффект которой основан на идее К. Юнга о психике как сложной саморегулирующейся системе и возможности гармонизации личности в процессе различных видов самостоятельной творческой активности. Разработана и апробирована профилактическая программа гармонизации личности младшего школьника творческим самовыражением с элементами арт-терапии. В обстановке уважения к личности ребёнка с предоставленной высокой степенью свободы и самостоятельности в процессе деятельности, наполненной разным «креативным» содержанием, происходит поступательное или даже форсированное развитие психических процессов и подсистем личности. К особым положительным результатам работы следует отнести диагностику и коррекцию в процессе работы эмоциональных «латентных» проблем детей, отнесённых к категории «благополучных» родителями и педагогами, не замечающими микросимптоматику будущих проблем.

Однако высокий процент обращений младших школьников в качестве клиентов с проблемами в эмоциональной сфере определил

организацию пространства «скорой помощи». В список проблем вошли страхи, чувство отверженности, покинутости, недовольство семейной ситуацией, эмоциональные конфликты. Отреагирование эмоций работой с глиной, освобождение от страхов в процессе работы с рисунком, проигрывание конфликтных ситуаций на песочном поле, способствовали снятию напряжения, тревоги и стресса.

Рассматривая здоровье с позиций разных теорий психологии здоровья, можно выделить главные. Хроническая неудовлетворённая потребность в безопасности, сопричастности, уважении может вызвать тенденцию к неврозу (Маслоу). Запрет на переработку и выражение эмоций страха, агрессии привести к соматизации (А.Б. Холмогорской и Н.Г. Гаранян), наличие внутреннего бессознательного конфликта и переживание гнева, обиды на окружающих в сочетании с потребностью быть всегда хорошим, добрым и сохранить расположение, может явиться психологической основой депрессий (психодинамическая теория).

Предложенный в начале XX века Л.С. Выготским метод предупреждения возникновения осложнений развития психики, заключался в своевременном изменении социальной ситуации развития, когда обучение и воспитание осуществляется «в обход» основного дефекта ребёнка с опорой на сохранные функции. При этом достигается полноценное развитие психики ребенка, адаптация его к социуму. Психическое развитие проходит в большей степени под влиянием внешних факторов: системы обучения и воспитания, особенностей общения и индивидуальной активности ребенка. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе Стандарта, предполагает учёт индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения. Необходимость объективизации истинных причин обращений детей с целью исключения игровой мотивации и интереса к применяемым техникам пескотерапии, музыкотерапии, куклотерапии, обусловила следующий этап в работе.

В рамках всероссийского проекта «Новые технологии для «новой школы» прошла апробацию в 2012—2013 г. психолого-педагогическая программа «Мониторинг здоровья — основа стратегии предупреждения проблем младших школьников», нового для школ типа. Обусловлено доминированием в структуре заболеваний, так называемых болезней адаптации или психосоматических заболеваний. По нейропсихологическим индикаторам психического здоровья диагностировались и наблюдались дети с особенностями эмоционально-личностного развития: тенденцией к неврозу, называемого

«болезнью личности», риском психосоматических заболеваний — «болезней адаптации», субдепрессивных явлений, признаками ММД.

Так, в школе выявлено 34 % учащихся, воспитание и обучение которых требовало индивидуального подхода с учётом особенностей развития, адекватного применения профессионалом-педагогом техник, приёмов, методов в учебно-воспитательном процессе. В это число входили: 4,5 % учащихся с признаками ММД; 7,2 % детей с признаками лёгких органических нарушений, 3,6 % учеников с истощением, утомлением, характерным для хронических заболеваний; 5,4 % — с риском заболевания вегетативной нервной системы; 13,4 % учащихся с отрицательным фоном настроения, указывающим на необходимость изменения условий обучения. В процессе реализации программы по выполнению поставленных задач, были отработаны механизмы сбора информации о здоровье учащихся; апробированы технологические карты и методики диагностики; определена стратегия психолого-педагогического сопровождения.

Результаты работы позволили сделать вывод: обращение детей вызвано наличием у них объективных причин и перспективность профилактической деятельности с применением арт-терапии доказана входной и итоговой диагностикой. Очевидно то, процесс будет протекать эффективно и носить в определённой мере управляемый характер только в организации системы. В связи с этим обосновано возвращение к урокам психологии, история преподавания которой насчитывает более двухсот лет с периодами исключения и введения в средние школы, со сменой педагогических парадигм и разными целями, на данном этапе « угроз и рисков». Однако выявлено серьёзное противоречие: с одной стороны обнаружена острая потребность в научно обоснованных программах сохранения психического здоровья личности в процессе обустройства совместной деятельности ребёнка и взрослых, с другой стороны — не определены условия и технологии его укрепления. Обращение к научному сообществу с данной проблемой научно-прикладного характера позволяет надеяться на конструктивное её решение. По данным экспертов ВОЗ, два вида профилактики нервно-психических заболеваний наиболее актуальны в современной школе: непосредственное обучение, в ходе которого дети приобретают знания и навыки, способствующие предотвращению психически нарушений, и создание стабильной благоприятной атмосферы, уменьшающей возможность возникновения стрессовых ситуаций.

Это может быть осуществлено за счёт уроков общения с воспитанием эмоциональной отзывчивости (доброты, сострадания,

терпимости) для создания благоприятного фона, атмосферы развития и формирования личности [3] и уроков психологии. В ожидаемые результаты работы входит освоение учащимися различных способов самовыражения, самопознания, самопринятия и личностный рост. Обучение опыту преодоления трудностей, техникам самоподдержки, самостоятельного отыгрывания заблокированных эмоций, развитию стрессоустойчивости и позитивного мышления в процессе явного и латентного преподавания.

Список литературы:

1. Безруких М.М. Школьные факторы риска и их влияние на состояние здоровья учащихся // Справочник руководителя образовательного учреждения. — 2009. — № 8. — С. 65—74.
2. Валанова Н.М. Информация для родителей. Н. Новгород: Поволжье, 2008. — 287 с.
3. Воспитание детей эмоционально отзывчивыми. Уроки общения в детском саду и начальной школе: учебно-методическое пособие/ авт.-сост. С.А. Курносова. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2011. — 255 с.
4. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития// Директор школы. — 2010. — № 5. — С. 47—56.

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА КАК ЗДОРОВЬЕ СБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Иванова Лариса Великдановна

*доцент Института делового администрирования
Московского государственного педагогического университета,
РФ, г. Зеленоград.*

E-mail: larissaivanova@bk.ru

PROJECT WORK AS A HEALTH-SAVING TECHNOLOGY

Ivanova Larisa

*associate professor of Institute of Business Administration
Moscow City Teacher Training University,
Russia, Zelenograd.*

АННОТАЦИЯ

Автор рассматривает проектную работу как здоровье сберегающую технологию, позволяющую сформировать компетенции, соответствующие требованиям современного рынка труда.

ABSTRACT

The author considered project work from the angle of health - saving technologies as well as a teaching method that helps to create competences to meet the challenges of modern labour market.

Ключевые слова: возросшие требования; снижать уровень стресса и напряжения; груз ответственности; обучение на протяжении всей жизни; тайм-менеджмент; сохранения баланса между работой и жизненными интересами.

Keywords: increased requirements; to reduce level of stress and tension; burden of responsibility; life-long learning; time management; work- life balance.

Развитие новых форм и методов обучения, качество образования по-прежнему волнует педагогическое сообщество. На различных конференциях, форумах обсуждаются способы применения к изменившимся реалиям современного мира лучших педагогических теорий и методик, возможность сделать процесс образования более

интерактивным, а восприятие возросшего объема информации более естественным.

Наряду с этими задачами большое внимание уделяется развитию здоровьесберегающих технологий. Ухудшение здоровья населения является закономерным следствием плохой экологии, малоподвижного образа жизни и возросшего уровня стресса. Сохранение физического, а главным образом психического здоровья школьников и студентов, должно быть первоочередной задачей наряду с обеспечением высокого качества образования. Оба эти компонента должны учитываться при выборе методов и форм обучения, т. к. психическое здоровье молодежи является залогом здоровья будущих поколений нации, в то время как качественное образование способствует успешному экономическому и инновационному развитию страны.

Однако, высокие требования, предъявляемые к выпускникам средних и высших профессиональных образовательных учреждений, усиливают нагрузку на общее и, особенно, психоэмоциональное здоровье студентов, стремящихся овладеть необходимыми знаниями и сформировать компетенции, которые помогут им осуществлять профессиональную деятельность и быть конкурентно способными на рынке труда.

В настоящее время средние и высшие образовательные учреждения работают в соответствии с ФГОС 3 СПО и ВПО. Количество аудиторных занятий на освоение многих дисциплин сократилось по сравнению с количеством аудиторных занятий, предусмотренным ФГОС 2 СПО и ВПО. Акцент переносится на самостоятельную внеаудиторную работу студентов, что является вполне обоснованным, учитывая развитие новых технологий и широкий доступ к различным источникам информации. Как следствие этого процесса, груз ответственности каждого студента за качество своего образования возрастает, что неминуемо сказывается на его психоэмоциональном состоянии.

Здоровьесберегающие технологии призваны сохранять в новых условиях высокий уровень образования, снижать психоэмоциональные нагрузки студентов и, вместе с этим, способствовать формированию компетенций, соответствующих быстроменяющимся потребностям рынка труда.

Проектная работа имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными методами обучения и может рассматриваться как одна из здоровьесберегающих технологий.

Работа над проектом предполагает использование технологии сотрудничества. Традиционная роль преподавателя как источника знаний, ментора меняется: преподаватель советует, помогает в выборе

источников информации, участвует в процессе работы над проектом. В результате исчезают отрицательные последствия авторитарной модели обучения, при которой часто формируется состояние тревоги, непонятного страха, стресса, как следствие ощущения зависимости от другого человека, а также сковывается инициатива, снижается самооценка. Такая ситуация может привести к формированию безынициативности, безответственности, что не соответствует современным требованиям необходимости самостоятельно принимать решения, более того, может стать причиной немотивированной агрессии. К сожалению, всплески агрессивного поведения среди молодежи стали приметой нашего времени и одной из задач образовательных учреждений является повышение толерантности [3].

Проектная работа, безусловно, служит этой цели, ведь проект выполняется не одним, а группой студентов, что способствует устранению сложности общения со сверстниками, развивает коммуникативные способности участников проекта. В процессе работы над проектом студенты приобретают такие важные для их последующей профессиональной деятельности навыки, как:

- работа в команде;
- умение распределять роли и обязанности внутри группы / команды;
- планирование и распределение объема работы;
- принятие взвешенных решений.

Еще один важный фактор для сохранения здоровья в процессе обучения — это отсутствие принуждения, личная заинтересованность в процессе и результатах своего труда. Это обусловлено тем, что студенты самостоятельно выбирают:

- наиболее интересующую из предложенных преподавателем;
- источники информации для реализации проектной работы;
- время и скорость работы в пределах определенного периода, отведенного на выполнение проекта.

Все эти факторы снижают психологическое давление и одновременно повышают и поддерживают интерес к обучению, так как работа, выполняемая с интересом и желанием не вызывает стресса, а создает положительную мотивацию и способствует развитию творческого потенциала личности.

Не стоит недооценивать роль преподавателя в работе студентов над проектом. Применяя технологию сотрудничества, преподаватель помогает формировать такие важные и необходимые в современном мире компетенции как:

- работа с различными источниками информации;

- анализ, отбор и обработка найденных сведений;
- умение формулировать и аргументировать свою точку зрения;
- умение урегулировать споры внутри команды.

Важность овладения этими навыками отмечается в Федеральной целевой программе развития образования на 2011—2015, где говорится, что: «российские школьники демонстрируют достаточно высокий уровень владения предметными знаниями по математике и естествознанию, но значительно отстают от своих сверстников из многих стран в умении применять эти знания на практике, использовать в различных продуктивных видах деятельности, например, выражать и обосновывать свою точку зрения, работать с различными источниками информации» [4].

Самостоятельный поиск информации становится особенно актуальным в наше время развития и появления новых инновационных технологий. Он формирует понимание необходимости и готовность учиться, повышать свой образовательный уровень в течение всей жизни (life-long learning) с целью оставаться конкурентоспособным и соответствовать требованиям времени.

Умение распределять время — еще один важный навык, необходимый для дальнейшей успешной профессиональной деятельности. В процессе работы над проектом студенты должны научиться распределять время. Большой объем материала, который следует изучить, самостоятельный поиск информации, все это может привести не только к стрессовой ситуации, но и нервному срыву, серьезным последствиям для здоровья, если студенты оставят выполнение задания на последний момент. Преподаватель, сотрудничая со студентами в работе над проектом, помогает разбить проект на этапы, распределить время для выполнения каждого этапа. Умение планировать свою деятельность и распределять время — ключевой навык, которым студенты овладевают в процессе проектной работы. Управление своим временем (time-management) поможет снизить уровень стресса, избежать физического и психического истощения не только в процессе обучения, но и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Студенты привыкают планировать процесс выполнения задания и свою личную жизнь. На собственном опыте они убеждаются, что при правильном планировании у них остается свободное время, которое они могут посвятить хобби, спорту или другой интересующей их деятельности, которая поможет им восстановить силы и жизненную энергию. Навык планирования, сформированный в молодости, поможет

им избежать такого распространившегося в последнее время явления, как «downshifting», когда люди посвящают слишком много сил, энергии, времени работе, достижению поставленных амбициозных целей, забывая о необходимости соблюдения баланса (work — life balance) между работой и личной жизнью, хобби, интересами. В результате нервных перегрузок, достигнув вершин в карьере, они оставляют высокие должности, созданные компании и селятся в экзотических странах или начинают выполнять неквалифицированную работу с минимальным уровнем ответственности [5].

Добиться поставленных целей выполнения проекта в срок, студентам помогут технологии успеха, применяемые преподавателем.

Технологии успеха строятся на положительном стимулировании, отсутствии прямого принуждения, обеспечении эмоциональной поддержки. Вера преподавателя в способности студента, признание права на собственную точку зрения и права на ошибку, укрепляет веру студентов в собственные силы, оказывает положительное воздействие на психоэмоциональное состояние и способствует сохранению психического здоровья. В атмосфере сотрудничества и поддержки полнее раскрывается творческий потенциал студентов. Технологии успеха помогают сформировать оптимистичную, верящую в себя личность, лидера, способного повести за собой, вдохновить, взять на себя ответственность принятия решений.

Еще одно преимущество проектной работы заключается в возможности сотрудничества преподавателей различных дисциплин с целью создания проекта, максимально приближенного к реальной жизни, в котором студентам придётся решать несколько комплексных задач, используя знания, полученные в ходе освоения различных дисциплин. Такие проекты помогут комплексно проверить знания и смогут снизить нагрузку, так как студентами будет реализовываться один масштабный проект вместо нескольких проектов по различным дисциплинам с одинаковыми критериями оценивания, часть заданий которых зачастую повторяют друг друга. Более того, такие глобальные проекты наиболее приближены к реалиям современной жизни и требуют использования всех компетенций, сформированных в процессе изучения различных дисциплин.

Таким образом, проектная работа не только помогает формировать необходимые компетенции, но и позволяет естественным и безболезненным образом осуществлять переход от учебно-познавательной к самостоятельной профессиональной деятельности. Позитивная мотивация, снижение уровня тревожности и личная заинтересованность в процессе работы над проектом повышает

продуктивность усвоения учебного материала, помогает справиться со сложными задачами и создает предпосылки для дальнейшего самосовершенствования студентов.

Список литературы:

1. Джулия Моргенстерн. Технологии эффективной работы. М.: Добрая книга 2006. — С. 15—67.
2. Есина Л.С. Работа над проектом при обучении деловому английскому языку/Современные теории и методики обучения иностранным языкам. М.: Экзамен 2004. — С. 258—261.
3. Научно - практический журнал система «Системная психология и социология» № 4, 2011. Набатникова Л.П., Психологическое консультирование в системе службы психологической помощи в вузе. (Web source). [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.systempsychology.ru/journal/2011_4/68-nabatnikova-l-p-psihologicheskoe-konsultirovanie-v-sisteme-sluzhby-psihologicheskoy-pomoschi-v-vuze.html.
4. Федеральная целевая программа развития образования на 2011—2015, Письмо Минобрнауки России от 28.10.2003 № 18-52-1044 ин/18-28. «Об организации деятельности психологической службы в среднем специальном учебном заведении».
5. Education and Training 2020 // Europa: Summaries of EU legislation (Web source). [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/genera_framework/ef0016_en.htm.
6. Jeremy Harmer. The practice of English language teaching. Great Britain. Pearson Longman. — С. 78—96.

1.2. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ.

РАЗВИТИЕ КОМПЕНСАТОРНО- ПРИСПОСОБИТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Косовец Елена Павловна

*учитель информатики
Винницкого межрегионального центра
профессиональной реабилитации инвалидов «Подолье»,
Украина, г. Винница
E-mail: helen_i.ua*

DEVELOPMENT COMPENSATORY-ADAPTIVE COMPETENCE IN THE COURSE OF TEACHING INFORMATICS STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN INCLUSIVE

Helen Kosovets

*teacher of computer science of Vinnitsa interregional center
of vocational rehabilitation of persons with disabilities "Podillya",
Ukraine, Vinnitsa*

АННОТАЦИЯ

В статье осуществлен анализ особенностей обучения информатике учащихся с особыми потребностями с использованием компенсаторно-приспособительных компетентностей. Особое внимание уделено анализу компенсаторных особенностей учащихся с нарушениями зрения, учащихся с нарушениями слуха и учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Обустройство приспособленного рабочего места за персональным компьютером с учетом компенсаторных особенностей организма учащихся с особыми потребностями в условиях инклюзивного

образования способствует качественному усвоению учебного материала по информатике.

ABSTRACT

The article presents the analysis of the characteristics of learning computer science students with special needs with the use of compensatory-adaptive competencies. Arrangement adapted for workplace personal computer based on characteristics of the organism compensatory students with special needs in terms of inclusive education promotes quality of Learning Informatics.

Ключевые слова: обучение информатике учащихся с особыми потребностями; компенсация; компенсаторно-приспособительные компетентности в условиях инклюзии.

Keywords: teaching computer science students with special needs; compensation; compensatory-adaptive competence in terms of inclusion.

Обучение учащихся с различными нарушениями здоровья базируется на том, что одновременно с дефектом существуют и психологические тенденции противоположного направления — компенсационные возможности для преодоления дефекта, выступающих на первый план в развитии ребенка. Л.С. Выготский показал, что компенсация зависит не только от недостатка, но и в высшей степени от адекватности и в действенности применяемых методов формирования компенсирующих процессов; в зависимости от успеха компенсации и коррекции меняется структура недостатка [1]. Термин «компенсация» происходит от латинского “compensatio” — обновление, уравнивание и в общебиологическом его смысле означает одну из форм приспособления организма к условиям существования при выпадении или нарушении какой-то функции.

Понятие «компенсаторно-приспособительных компетентностей» включает развитие компенсаторных свойств организма ученика с проблемами здоровья во время работы на ПК для способности приспособиться к выполнению различных задач и приобретения знаний, умений и навыков в процессе обучения информатике. Формирование компенсаторно-приспособительных компетентностей учащихся с проблемами здоровья в полной мере удовлетворяет основные требования к более широкому общему понятию компетентности — «как понимание свойства или качества личности, потенциальной способности лица справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности лица, которые взаимосвязаны между собой, необходимых для осуществления

качественной продуктивной деятельности и заданные по отношению к определенному кругу предметов и процессов» [2, с. 29].

Для осуществления качественного обучения учащихся с особыми образовательными потребностями мы предлагаем формировать компенсаторно-приспособительных компетентностей в условиях создания индивидуального рабочего места ученика: ознакомить ученика с различными способами управления ПК, научить применять стандартные специальные настройки персонального компьютера и устанавливать специализированное программное обеспечение в зависимости от физических особенностей ученика.

Развитие компенсаторно-приспособительных компетентностей учащихся с нарушениями слуха. Значительный вклад в развитие теории компенсации в тифлологии сделали исследования, проведенные М.И. Земцовой. Было установлено, что системный характер становления психики требует системного подхода к изучению такого сложного процесса, как компенсация. Система компенсации состоит из целого ряда психических процессов и психических образований, которые появляются при возникновении нарушения и характеризуются различной степенью сформированности, в зависимости от времени его возникновения и негативного влияния на другие психические функции, от условий развития и наличия квалифицированной помощи в развитии. Суть формирования процессов компенсации у человека заключается в формировании способов действий и усвоении социального опыта в условиях целенаправленной деятельности. Формирование способов усвоения у человека базируется на использовании высших форм психической деятельности, а не элементарных функций. Ведущую роль в процессах компенсации у человека играет сознание, которое обусловлено социальным отношением.

М.И. Земцова [3] установила, что существуют различные формы компенсации слепоты:

- органическая или внутрисистемная компенсация, при которой перестройка функций осуществляется с использованием механизмов данной функциональной системы;
- межсистемная, основана на мобилизации резервных возможностей, которые находятся за пределами функциональной системы, компенсация осуществляется за счет установки и формирования новых анализаторных нервных связей с использованием обходных путей и включением сложных механизмов адаптации и восстановления вторично-нарушенных функций.

Процессы компенсации проходят большой путь развития, имеют стадии развития, которые характеризуются особым составом

и структурой динамических систем нервных связей. Стадия компенсации зависит от времени возникновения дефекта, от характера сложившихся на данный момент связей, от степени поражения анализатора, от возраста ребенка, уровня его физического и психического развития, индивидуальных и личностных особенностей, социальных условий воспитания, от организующей и направляющей роли взрослого человека, который учитывает эти особенности ребенка.

Так, для определения путей компенсации слепоты в детском возрасте ведущим и основным является анализ психологических требований, которые предъявляются детям каждого возраста различными видами деятельности. Определение путей компенсации зависит от того, насколько и как ребенок обладает совокупностью операций и способов, с помощью которых осуществляется деятельность, а также от тех психических процессов, которые эти способы деятельности контролируют и направляют. Формирование системы компенсации проверяется в новых условиях: в характере развертывания деятельности, в использовании приобретенных ранее компенсаторных навыков.

Под влиянием обучения и воспитания у детей с нарушенным зрением появляются новые психические свойства, которые способствуют ускорению темпов их развития, формируются новые способы овладения знаниями и умениями, что, в свою очередь, оказывает влияние на улучшение деятельности зрительной системы. Так, например, при слабом зрении осмысленное восприятие способствует улучшению бинокулярного зрения. Повышение остроты зрения с помощью средств оптической и педагогической коррекции улучшает пространственное зрение, деятельность глазодвигательных функций. В результате улучшается поле обзора предметов, динамическое восприятие, что способствует повышению наблюдательности и ориентации в пространстве. Системное развитие зрительных функций обеспечивает формирование полноценных зрительных образов и является важным условием обогащения пространственных представлений, развития наблюдательности, наглядного мышления. Накопление зрительного опыта, в свою очередь, приводит к совершенствованию приемов восприятия окружающей действительности и является важным условием усвоения знаний учащимися с нарушениями зрения [3, с. 192].

Приспособление рабочего места ученика с нарушением зрения предполагает знание, умение и навыки владения определенным рядом специальных настроек и специальных программ предназначенных для компенсации утраченного зрения. В таблице 1 мы предлагаем перечень программ для настройки ПК ученика с проблемами зрения.

Таблица 1.

Особенности настройки ПК для учащихся с нарушениями зрения

Классификация учащихся с нарушениями зрения	Специальные программы	Особенности программы
1 группа — учащиеся с умеренной слепотой (острота зрения 0,03)	Программы для чтения содержимого экрана (NVDA, JAWS). Программы для чтения текстовых документов (MaxReader, Диктор)	Знать комбинации горячих клавиш для управления программой; уметь настраивать параметры читателя (клавиатуры, мыши, выбор голоса и др.)
2 группа — слабовидящие ученики (острота зрения от 0,05 до 0,3)	Программы для изменения контрастности изображения на экране. Программа для увеличения масштаба просмотра содержимого экрана. Программы для чтения текстов.	Знать стандартные специальные настройки операционной системы; уметь менять цветные настройки программы, увеличивать яркость и контрастность изображения

Развитие компенсаторно-приспособительных компетентностей учащихся с нарушениями слуха. Большой вклад в научное обоснование проблемы компенсации глухоты вложил Л.С. Выготский. Он научно обосновал положение о том, что компенсация физических недостатков детей может осуществляться только путем их развития и включения их в различную социально значимой деятельности. Он обращал особое внимание на широкое общение детей с нарушением слуха с окружающим миром, которое основано не на пассивном изучении, а активной и деятельном участии в жизни для того, чтобы вывести ребенка из узкого мира [1, с. 31].

Теория предлагает нам два вида компенсации недостатка слуха:

- внутрисистемная компенсация, которая осуществляется путем привлечения сохранившихся элементов поврежденных структур, в нашем случае подразумевается остаточный слух;
- межсистемная компенсация — включение в работу элементов из других структур, когда они выполняют не свойственные им функции.

По мнению И.М. Соловьева, учащиеся с нарушением слуха компенсируют его потерю в той или иной степени деятельностью сохранных анализаторов: зрительного, тактильно-вибрационного, кинестетического т.п.. Для того чтобы компенсация наступила, необходимо специальное развитие соответствующих восприятий [7, с. 38].

По вопросу о развитии зрительного приема детей с нарушением слуха существовали разные взгляды. Так, сторонники теории сверхкомпенсации утверждали, что поражение одного анализатора (например слухового) автоматически ведет к усиленной деятельности другого анализатора. Сторонниками точки зрения о более высоком развитии зрительного восприятия детей с нарушением слуха являются некоторые сурдопедагоги-практики. Опираясь на отдельные факты большой наблюдательности учащихся с нарушением слуха, которая проявляется в тех случаях, когда слышащие, даже взрослые люди ее не проявляют, тогда сурдопедагоги приходят к выводу, что учащиеся с нарушением слуха видят больше и точнее чем слышащие. Однако эти факты, как и все частные случаи, не доводят существование четкой закономерности.

И.М. Соловьев и Ж.И. Шиф в процессе компенсации глухоты выделяли три основы:

- Сохранные органы чувств принимают на себя новое нагрузки (например, зрительное восприятие устной речи).
- Сохранные анализаторы берут на себя прием информации о сделанных движениях и деятельности, необходимых для их контроля и регуляции (регулирования вещания с помощью мышечного восприятия речевых движений).
- Уменьшение негативного влияния глухоты на развитие ребенка в связи с компенсаторным поворотом пути развития, который отклоняется от нормального [7, с. 51].

Важное место в компенсаторных путях глухоты уделяется непосредственно зрительному восприятию. Зрительное восприятие глухих детей развивается по тем же законам, что и восприятие слышащих. Однако отсутствие (полное или частичное) слуховых ощущений и восприятий и замедленное овладение словесным речью создают особые условия развития зрительного восприятия глухих. Если ребенок родился глухой, некоторые особенности в развитии зрительного восприятия возникают уже в первые месяцы жизни [7, с. 53].

Учитывая психологические особенности компенсаторных возможностей организма слабослышащих учеников мы разработали таблицу адаптационных технических и программных средств для настройки рабочего места.

Таблица 2.

Особенности настройки ПК для учащихся с нарушениями слуха

Классификация учащихся с нарушениями слуха	Специальные средства	Особенности программы
1 группа — в пределах 15—25 дБ	Программа для отображения и включения всплывающих подсказок элементов экрана	Уметь настраивать параметры программы
2 группа — при потере слуха от 26—40 дБ	Качественные наушники для усиления громкости	Уметь настраивать громкость звука, менять параметры динамиков (Приложение 3) 3 группа — при потере слуха 45—55 дБ

Развитие компенсаторно-приспособительных компетентностей учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

А.И. Купреева [5] в исследованиях Я-концепции людей с недостатками ОДА пришла к следующим выводам, что в отдаленном периоде после ампутаций конечностей физический дефект вызывает:

- «развитие негативного самоотношения, неприятие собственного «Я»;
- снижение уровня самоуважения, самоинтереса, проявляющаяся в компенсаторно завышенной самооценке. У молодых инвалидов претерпевает изменения, прежде всего, эмоционально-оценочная составляющая, что проявляется в снижении аутосимпатии, негативном самоотношении и повышенном самообвинении;
- игнорирование, отрицание, активное отбрасывание мыслей о наличии и последствия физического дефекта;
- эргопатический — уход от дефекта в работу;
- сочетание противоположных состояний (анозогнозии, ипохондрии, тревожности, дисфории) в смешанных типах отношений свидетельствует о противоречивости структуры личностных отношений.

По мнению А.И. Купреевой, во внутренней картине дефекта молодых инвалидов преобладает аффективно-эмоциональное отношение к собственному физическому дефекта, тогда как у инвалидов в возрасте 36—50 лет в субъективной картине дефекта превалирует рациональная оценка дефекта. Высший уровень тревожности наблюдается в группе молодых инвалидов 20—35 лет.

Для испытуемых с физическим дефектом типичны существенные проблемы в сфере межличностных отношений. Склонность враждебно воспринимать окружающих людей, преимущество неконструктивных типов межличностных взаимодействий, значительная идеализация близких людей усиливает их ориентацию в межличностных отношениях на узкий круг значимых людей. Это во многих случаях приводит к социальной изоляции, отграничению от социального окружения и потере навыков конструктивного взаимодействия с ним [5].

По мнению Н.Д. Лакосиной и Г.К. Ушакова, человек, потерявший руку или ногу, страдает от того, что на его дефект обращают внимание окружающие. У него реже, чем при другой патологии возникает чувство отвращения к себе. Такие люди становятся уязвимыми, раздражительными, чувствительными, страшатся появляться на людях, резко ограничивают контакты с окружающими [6, с. 277].

Учитывая психологические особенности учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата компенсаторные особенности заключаются в создании условий комфортного управления (правильном выборе устройства управления и его соответствующей настройке) для обеспечения равных возможностей работы на ПК (таб. 3).

Таблица 3.

Классификация способов управления ПК в зависимости от особых потребностей ученика с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Ученики с нарушениями опорно-двигательного аппарата	Способы управления	Дополнительные настройки
1 группа — выраженные нарушения опорно-двигательного аппарата (нарушение крупной моторики)	Управление осуществляется с помощью клавиатуры Переключение в режим управления курсором мыши с помощью клавиатуры Использование специальной клавиатуры с тачпадом	Знать комбинации клавиш для работы на ПК Уметь переходить в режим залипания клавиш, настроить тачпад
2 группа — не выражены нарушения (нарушение мелкой моторики)	Управление осуществляется преимущественно клавиатурой с частичной помощью мыши	Знать комбинации клавиш для работы на ПК
3 группа — парализована или ампутирована одна рука	Управление осуществляется с помощью клавиатуры	Уметь настраивать мышь для левой

Выводы. Для обеспечения качественного обучения информатике мы определили понятие «компенсаторно-приспособительных компетентностей» учащихся с особыми потребностями. Это понятие включает развитие компенсаторных свойств организма ученика с проблемами здоровья во время работы на ПК для способности приспособиться к выполнению различных задач и приобретения знаний, умений и навыков в процессе обучения информатике.

Развитие компенсаторно-приспособительных компетентностей учащихся с особыми потребностями обеспечивает качественную работу на ПК, дает уверенность в своих действиях, значительно улучшает результат обучения и формирования профессиональных умений и навыков в процессе обучения информатике. Учитывая индивидуальные особенности ученик (или учитель) настраивает соответствующим образом ПК для комфортной работы.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. — 352 с.
2. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М.С. Головань // Вища освіта України. — 2008. — № 3. — С. 23—30.
3. Земцова М.И. Обучение слепых и слабовидящих детей : [учеб. пособ.] / М.И. Земцова. М., 1978. — 250 с.
4. Косовець О.П. Програмне забезпечення у процесі навчання слухачів з вадами здоров'я [Текст] / О.П. Косовець. Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка: збірник наукових праць. Випуск 22 (209). Ч. 3. Луганськ: ЛНУ ім.Т.Г.Шевченка, 2010. — с. 165—171.
5. Купрєєва О.І. Особливості «Я-концепції» дорослих інвалідів з ампутаційними дефектами кінцівок : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.І. Купрєєва ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2003. — 20 с.
6. Лакосина Н.Д., Ушаков Г.К. Медицинская психология / Н.Д. Лакосина, Г.К. Ушаков. Из-во: Медицина, 1984 г. — 272 с.
7. Психология глухих детей / под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. М.: Педагогика, 1971. — 448 с.

1.3. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Лавлинская Людмила Ивановна

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

Черных Екатерина Алексеевна

*ассистент Воронежской государственной медицинской академии,
РФ, г. Воронеж
E-mail: Katya_Kosinova@mail.ru*

ROLE OF INNOVATION TECHNOLOGIES IN TEACHING PRACTICE

Lyudmila Lavlinskaya

*professor, Doctor of Medical Science,
Voronezh N.N. Burdenko State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Ekaterina Chernykh

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

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается проблема значимости внедрения в образовательный процесс инновационных технологий. Целью статьи стало изучение необходимости инновационной деятельности в педагогической практике, и, как следствие, повышение качества и доступности образования. Сущность такого образования состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека. Образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных

проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека.

ABSTRACT

This article considers the question of importance of innovation technologies' implementation into pedagogical process. The article is aimed at studying the necessity of innovation activity in teaching practice and as a result — improvement in quality and availability of education. Implication of such education is in orientation of learning process on human potential. Education should develop mechanisms of innovation activity, find creative ways of solution of vital problems and contribute to transformation of creativity into a norm and a form of human existence.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда; инновационные технологии; инновации; педагогический процесс; информационно-коммуникативные технологии.

Keywords: information and educational environment; innovation technologies; innovations; pedagogical process; information-communicative technologies.

В условиях формирования информационного общества, в ходе глобальных социальных трансформаций перед российской системой образования встает целый ряд принципиально новых проблем, обусловленных политическими, социально-экономическими, мировоззренческими и другими факторами, среди которых следует выделить необходимость повышения качества и доступности образования. Увеличение академической мобильности, интеграции в мировое научно-образовательное пространство, создание оптимальных в экономическом плане образовательных систем, повышение уровня университетской корпоративности и усиление связей между разными уровнями образования.

Решение проблем освоения, расширения и внедрения инноваций в системе образования является предметом педагогической инноватики как нового междисциплинарного научного направления, изучающего актуально значимые и системно организующие инновационные процессы, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на ее развитие, а также на развитие более широкого мультикультурного пространства.

В числе эффективных путей решения этих проблем является информатизация образования. Информатизация образования представляет собой научно-практическую деятельность, направленную на применение компьютерных технологий сбора, хранения, обработки

и распространения информации, обеспечивающую систематизацию имеющихся и формирование новых знаний в сфере образования для достижения психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

В русле информатизации высшего образования наблюдается ряд противоречий педагогического, методологического, научного характера. Так, существует противоречие между ориентацией педагогической практики на интенсивный процесс информатизации высшего образования (компьютеризация, внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, формирование информационной культуры личности) и отсутствием установленных общепринятых методологических и теоретических основ процесса информатизации, ее стратегических перспектив развития.

Совершенствование технических средств коммуникации привело к значительному прогрессу в информационном обмене. Появление новых информационных технологий, связанных с развитием компьютерных средств и сетей телекоммуникаций, дало возможность создать качественно новую информационно-образовательную среду как основу для развития и совершенствования системы образования [1, с. 28—30].

С переходом к глобальному информационному обществу и становлению знаний об адекватности образования социально-экономическим потребностям настоящего и будущего, необходимо основываться на организационных нововведениях, а также на подготовке кадров и на проведении научных исследований этих процессов. Как социальный институт, воспроизводящий интеллектуальный потенциал страны, образование должно обладать способностью к опережающему развитию, отвечать интересам общества, конкретной личности и потенциального работодателя.

Современная высшая школа должна стать передовой площадкой в части информационных технологий, местом, где человек получает не только необходимые знания, но и проникается духом современного информационного общества. Без применения информационно-коммуникационных технологий образовательное учреждение не может претендовать на инновационный статус в образовании. Ведь инновационным считается образовательное учреждение, широко внедряющее в образовательный процесс организационные, дидактические, технические и технологические инновации и добивающееся реального увеличения темпов и объемов усвоения знаний и качества подготовки специалистов.

Использование информационно-коммуникационных технологий дает возможность значительно ускорить процесс поиска и передачи информации, преобразовать характер умственной деятельности,

автоматизировать человеческий труд. Доказано, что уровень развития и внедрения информационно-коммуникационных технологий в производственную деятельность определяет успех любой фирмы. Основой информационно-коммуникационных технологий являются информационно-телекоммуникационные системы, построенные на компьютерных средствах и представляющие собой информационные ресурсы и аппаратно-программные средства, обеспечивающие хранение, обработку и передачу информации на расстояние [2, с. 123—127].

В начале третьего тысячелетия специфика образования предъявляет особые требования к использованию разнообразных технологий. В связи с этим, наряду с технологизацией образовательной деятельности, столь же неизбежен процесс ее гуманизации, что сейчас находит все более широкое распространение в рамках личностно-деятельностного подхода. Глубинные процессы, происходящие в системе образования в нашей стране и за рубежом, ведут к формированию новой идеологии и методологии образования. Инновационные технологии обучения следует рассматривать как инструмент, с помощью которого новая образовательная парадигма может быть претворена в жизнь [2, с. 123—127].

Развитие системы высшего образования не может осуществляться без постоянного освоения нововведений, связанных с реализацией инновационного процесса. Для осуществления эффективного управления процессом необходимо понять его. В связи с этим возникает необходимость в изучении его структуры и строения. Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Сущность такого обучения состоит в ориентации образовательного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию. Образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека.

Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности обучающегося по сравнению с традиционной системой. Это становится возможным благодаря внедрению в профессиональную деятельность как неизвестных практике дидактических и воспитательных программ, предполагающих снятие педагогического кризиса, так и психологическое сопровождение сотрудников и обучающихся учебного учреждения [4, с. 118—119]. Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование

творческого нешаблонного мышления, развитие обучающихся за счет максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения науки и практики, — основные цели инновационной деятельности. Инновационная деятельность в образовании как социально значимой практике, направленной на нравственное самосовершенствование человека, важна тем, что способна обеспечивать преобразование всех существующих типов практик в обществе.

Переход на интерактивные методы обучения и современные технологии требует значительных телекоммуникационных ресурсов, способных обеспечить необходимую взаимосвязь участников образовательного процесса, поддержку мультисервисных технологий, высокую производительность телекоммуникационного оборудования и пропускную способность сетей передачи данных.

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека, и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

При всем многообразии технологий обучения: саморазвития, компьютерных, проблемных, модульных и других — реализация ведущих педагогических функций остается за педагогом. С внедрением в образовательный процесс современных технологий преподаватель все более осваивает функции консультанта, советчика, воспитателя. Это требует от него специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности учителя реализуются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций [3, с. 149—155].

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики — проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно, т.е. результатом инновационных процессов должно быть

использование новшеств, как теоретических, так и практических, равно и таких, которые образуются на стыке теории и практики. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Следовательно, преподаватель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает целенаправленный отбор, оценку и применение в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик.

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации образовательного процесса в образовательных учреждениях различного типа. Инновационная направленность деятельности преподавателя, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики [3, с. 149—155].

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения.

В-третьих, изменение характера отношения преподавателя к самому факту освоения и применения педагогических новшеств.

В-четвертых, вхождение высших учебных заведений в рыночные отношения, в том числе и негосударственные, создают реальную ситуацию их конкурентоспособности.

Все это свидетельствует о необходимости модернизации высшей профессиональной школы, которую необходимо рассматривать не только как производителя образовательных и иных услуг, но и как творческую среду. Ее социокультурная функция заключается в воспроизводстве знаний и ценностей, создании концепций, теорий, методологии, технологий, информации.

Происходящая смена ценностных установок всей системы образования приводит к инновационной образовательной системе, к минимизации противоречий между задаваемыми системой образования целями, задачами и реальными потребностями выпускников, общества, государства.

Инновационно подготовленный студент, специалист новой формации, готовый к эффективной инновационной деятельности, будет востребован на рынке труда сегодня и в будущем.

Список литературы:

1. Дебердеева Т.Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т.Х. Дебердеева // Инновации в образовании. — 2005. — № 3. — С. 79—86.
2. Лавлинская Л.И. Управление процессом подготовки специалистов / Л.И. Лавлинская // Управление инновационными процессами обеспечения качества обучения и воспитания в условиях медицинского вуза. Курск: КГМУ, — 2008. — Т. 1. — С. 123—127.
3. Лавлинская Л.И. Творческая активность — одна из основ инновационной направленности личности / Л.И. Лавлинская // Роль воспитательной работы в формировании научно-инновационного мировоззрения будущих специалистов. Воронеж: ВГМА, 2008. — С. 149—155.
4. Цветикова Л.Н. Психологическое консультирование как сопровождение деятельности педагогов медицинского вуза / Л.Н. Цветикова, И.Е. Плотникова, С.Ю. Комова, Ю.Н. Черных // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — 2014. — № 37-1. — С. 116—120.

УПРАВЛЯЮЩИЙ СОВЕТ ГИМНАЗИИ — ДЕЙСТВЕННОЕ ЗВЕНО СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Путинцева Ирина Германовна

*директор гимназии № 6 «Центр Горностай»,
РФ, г. Новосибирск*

E-mail: PutincevaIG@mail.ru

GYMNASIUM MANAGEMENT BOARD AS EFFICIENT UNIT OF CONTROL STRATEGY AT EDUCATIONAL INSTITUTION

Putintseva Irina

*headmistress of gymnasium №6 “Centre Gornostay”,
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена описанию феномена управляющего совета как органа самоуправления современным образовательным учреждением. Управляющий совет рассматривается ретроспективно и перспективно, а также приводится анализ взаимодействия управляющего совета и гимназической общественности на конкретном примере создания бренд-кода образовательного центра.

ABSTRACT

The article deals with the description of the phenomenon of management board as self-government body at modern educational institution. The management board is viewed both: in retrospect and in perspective. The analysis of the management board's activity in cooperation with the gymnasium community by example of the creation of the brand-code of the educational centre is also presented.

Ключевые слова: управляющий совет; образовательное учреждение; управленческая деятельность; бренд-код.

Key words: management board; educational institution; management activity; brand-code.

«Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства...»

Государство как главный поставщик и заказчик образовательной отрасли регулирует ее деятельность: разрабатывает стратегию развития, внедряет и контролирует, оценивает результат. Потребности потребителя растут и развиваются быстрее, чем осуществляется процесс изменения и внедрения новой стратегии.

Школьное образования как составляющая часть отрасли всего образования связана с формированием важных направлений взаимодействия всех факторов экономики, на нее сегодня делается основной акцент в том, чтобы учебные заведения вошли в лучшие мировые рейтинги учебных заведений мира, а каждый ребёнок «непрерывно находился в поле зрения общества и государства, имел возможность совершенствовать все свои способности». (Из выступления Президента РФ Д.А. Медведева на расширенном заседании Государственного Совета в 2011 г.)

Разработка стратегии развития МАОУ гимназии № 6 «Горностай» и программы ее изменений была обусловлена задачей

Учредителя — повысить качество и доступность образовательной услуги гимназии [1, с. 22—25; 5].

В любом случае родители учащихся, в зависимости от своего образования, способностей, активности, являются проводником идеологии заказа и потребителем продуктов образования, особенно у школ первых трёх ступеней.

Наиболее активная часть социума понимает, что в демократическом обществе право на участие в управлении государственными и общественными делами является не только основополагающим принципом взаимоотношений между государством и гражданами, но и одним из важнейших прав гражданина. Такая структура как управляющий совет (УС) гимназии даёт возможность реально реализовать это право в форме участия в управлении образовательным учреждением.

Объявить о создании такого органа несложно, гораздо труднее найти людей, которые по своим профессиональным, человеческим, гражданским качествам могут плодотворно работать в таком совете и имеют на это резерв времени. Работа УС должна быть подчинена общей идее школы, а не директору. В этом очень большая опасность для вновь организованных и слабо действующих советов.

Создание субъекта управленческой деятельности в образовательном пространстве школы в форме управляющего совета — показатель становления образовательного учреждения современного типа, где государственно-общественное управление занимает свою экологическую нишу, ранее свободную, однако в современных условиях крайне востребованную.

Такой положительный опыт в гимназии № 6 «Горностай», а теперь образовательного центра «Горностай» имеет уже хорошую историю, представлен на многих конференциях, коллегиях, семинарах как отраслевых, так и межотраслевых [3].

Работа УС носит системный, глубокий характер и во всех стратегических вопросах является либо инициатором, либо участником обсуждения или исполнения.

Приведём пример одного из феноменов, характеризующих деятельность УС.

Одно из «нововведений» в гимназии — это разработка бренд-кода и закрепление понимания в сознании гимназического сообщества его позитивного влияния на процесс развития образовательного учреждения. Появление бренд-кода на первых порах учительским сообществом было принято с недоумением.

Члены управляющего совета, родители из сферы науки и бизнеса, хорошо понимали, что бренд — это носитель уникальности гимназии, а бренд-код — способ заявления о себе, обязательства и управление восприятием бренда. Для остального сообщества нужно было время узнавания, привыкания, понимания. А главное, чтобы все участники образовательного процесса разделяли бы его наполнение и придерживались реализации его составляющих в работе.

Первый вариант бренд-кода гимназии был разработан в 2007—2008 учебном году. За это время многое изменилось. Образовательное учреждение из статуса гимназии перешло в статус Образовательного центра.

Начнём с того, что стратегическая цель Образовательного Центра Горностай — быть конкурентоспособной организацией на рынке образовательных услуг среднего школьного образования, стать лидером отрасли школьного образования по качеству и доступности его получения потребителем города Новосибирска.

Она продиктована, в том числе, и запросом на высокое качество образования, и большим количеством родителей стремящихся обучать детей именно в этой школе. Численность гимназистов за это время выросла в два раза. Присоединение рядом стоящей нерентабельной невостребованной школы, с таким же, как у гимназии помещением и в два раза меньшим количеством учащихся, привело к необходимости построения новой образовательной среды (август 2013).

Вместе с новыми учениками пришли в центр новые учителя и родители. Значимость УС в этих условиях высветилась дополнительными гранями.

Необходимо было привлечь новых членов сообщества к участию в жизни коллектива, предложить собственное понимание развития.

УС гимназии выделяет ключевые факторы успеха развития системы:

- бренд гимназии, который повышает ее узнаваемость среди потребителей;
- технологичность компании — использование эффективных новых образовательных технологий и технологий в области управления;
- высокопрофессиональный персонал с высокой мотивацией к повышению квалификации;
- долгосрочные отношения с заказчиками (потребителей услуг): действуют программы лояльности, проводятся маркетинговые мероприятия по формированию запроса у постоянных потребителей услуг.

Напомним, что УС состоит не только из родителей, но и представителей учительства и ученичества. И это та часть, которая понимает необходимость выработки и внедрения мобильной технологии стратегического прорыва школы к приоритетам инновационного развития. Вникает в проблемы управления и развития в отечественной педагогике. Рассмотрение феномена стратегического лидерства по отношению к школе уже не один месяц обсуждается на семинарах, конференциях и тренингах.

В школе нет ни одного педагога, который бы не понимал, что без эффективного взаимодействия учеников, педагогов и родителей в сегодняшних условиях мы не получаем качественного образования. А без духовного развития, взаимоуважения, эмпатии, присущих гуманистическому образу человека, нет настоящего воспитания, нет целостной личности.

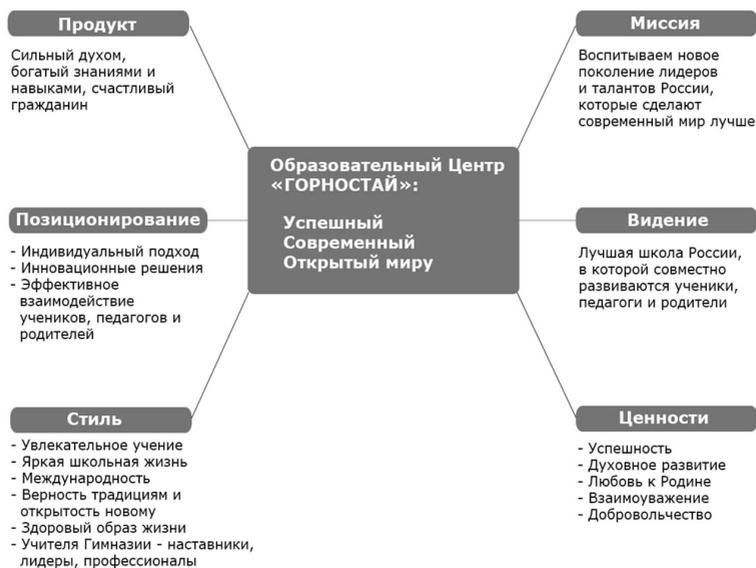


Схема 1. Бренд гимназии

Разработанный управляющим советом бренд-код Образовательного Центра, выполнен по канонам феномена принятом в мировом сообществе

(2014 г.). Он аккумулирует в себе основные идеи воспитания и образования, жизнедеятельности педагогической системы и коллектива учебного заведения без разделения на родителей, учителей и учеников.

Разумеется, формирование системы осуществления всех заявленных ожиданий — это работа всей гимназии в целом и управляющего совет, как её внутриминистерского органа управления, в том числе.

Список литературы:

1. Каменщикова Л.А. Сущность государственно-общественного управления в образовании.// Сибирский учитель. — 2007. — № 4. — С. 22—25.
2. Кови С. Лидерство, основанное на принципах. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.
3. Матричное управление. «Учительская газета», № 10 от 9 марта 2010 год [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.ug.ru/archive/30436> (дата обращения 10.06.14).
4. Путинцева И.Г. Управляющий совет гимназии – новый инновационный ресурс. Жур. Эксперимент и инновации в школе. 30.08.08. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.in-exp.ru/arhive/110-upr-sovet-gimn.html> (дата обращения 11.06.14).
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 8.06.14).

1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

АНТРОПОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Арламов Александр Анисимович

канд. пед. наук, доцент

Кубанского государственного университета,

РФ, г. Краснодар

E-mail: aarlamov@yandex.ru

Донецкова Мария Константиновна

магистр 2 курса Кубанского государственного университета,

факультет педагогики психологии и коммуникативистики,

кафедра общей и социальной педагогики,

РФ, г. Краснодар

E-mail: mariya.doneczkova@mail.ru

ANTHROPOSOPHIC-PEDAGOGICAL BASIS OF WALDORF PEDAGOGY FOR TEACHING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Arlamow Alexander

cand. associate Professor, Kuban state University,

Russia, Krasnodar

Doneckaja Maria

master of 2 courses of Kuban state University,

faculty of pedagogy and psychology of communication

Department of General and social pedagogy,

Russia, Krasnodar

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются методы социальной педагогики, основанной на антропософии, определяются пути развития личности детей, которые могут быть затруднены нездоровым телесным инструментом. Выделяется актуальность обучения по эпохам у нетипичных детей и возможность преподавания с точки зрения различных форм памяти. Рассмотрены рекомендации Р. Штейнера относящиеся к лечебной педагогике. Затронут вопрос противостояния подхода лечебной педагогики Р. Штейнера и современной системы традиционного социального воспитания детей-инвалидов.

ABSTRACT

The article describes the methods of social pedagogy based on anthroposophy, and determine the ways of development of the personality of children that can be difficult unhealthy bodily instrumentales the relevance of learning for ages we atypical children and the possibility of teaching from the point of view of different forms of memory. Review recommendations R. Steiner related to therapeutic pedagogy. The issue of confrontation approach for curative pedagogics R. Steiner and modern systems of traditional social education of children with disabilities.

Ключевые слова: духовно-научное рассмотрение человека; педагогика, основанная на антропософии; преподавание по эпохам; терапевтический организм; созревание личности.

Keywords: spiritual-scientific consideration person; pedagogy based on anthroposophy; instruction for ages; therapeutic body; the maturing of the personality.

Ребенок крайне восприимчив к влияниям извне. Если они имеют преимущественно негативный характер, как это обычно бывает у детей с ограниченными возможностями, то эти влияния способны нанести ущерб для развития личности. Проблемы у детей возникают тогда, когда родители или педагоги прямо или косвенно обучают их отрицать свои чувства и интуитивные ощущения. Из этих детей, вырастают неуверенные в себе взрослые с нерешенной проблемой самоопределения и при этом абсолютно не понимающие в какую форму обречь свои переживания. Попробовать подойти к идее обучения и воспитания детей-инвалидов, опираясь на методы Рудольфа Штейнера, могли только очень смелые педагоги и его последователи.

Так как ребенку с врожденной патологией еще труднее обрести себя и свое место в жизни, то воспитание нетипичного ребенка с точки зрения духовной науки наиболее качественно реализует эти задачи.

Ребенок, которому создается пространство для богатого воображения уже не ограничен в возможностях.

Сам Рудольф Штейнер, основоположник педагогики, основанной на антропософии в семилетнем возрасте переживает сферу сверхчувственного, как несомненную реальность, но был вынужден скрывать свои способности от родителей и педагогов [3, с. 11].

Размышляя об условиях, в которых происходит становление человеческой сущности, воспитатели каждый раз заново обращаются к вальдорфскому искусству воспитания. Физиологическое и биологическое развитие, жизнь души, побуждаемая чувствами, постепенно проявляющееся духовное самосознание нуждается в постоянном участии воспитателя на всех возрастных ступенях. Как следует вести себя взрослым и как должен быть организован мир, окружающий ребенка? Речь идет о физическом, душевном и духовном здоровье ребенка, как о фундаменте биографии человека [2, с. 5].

Нервные и психические расстройства, нарушение поведения у детей с ограниченными возможностями нужно стремится поправить вальдорфским воспитанием: медленным становлением самосознания путем познания самого себя. Научить нетипичного ребенка выстраивать межличностные отношения опираясь на творческую силу и фантазию [2, с. 6].

Ребенок, ограниченный возможностями здоровья, может стать нормальным социальным существом, если он растет в равнодушном и чутком окружении.

Независимо от того, полезны для ребенка впечатления или вредны, невозможно отгородиться от переживаний, связанных с ними. Ребенок, которому однажды был сделан выговор или тот ребенок, который подвергся унижению, через несколько дней может, играя со своими игрушками, выговаривать им с той же интонацией, с теми же жестами.

Ребенок лишь переживает и подражает, во многих случаях он даже не понял, почему взрослый вмешался и в чем он виноват [2, с. 16—17].

Вальдорфский педагог Э.М. Грюнелиус выделяет только три причины, достаточно веские, чтобы сказать ребенку «нет»:

1. если выполнение желания ребенка может причинить ему вред
2. если выполнение его желания может нанести вред другим
3. если могут пострадать какие-либо вещи, особенно чужие

Во всех остальных случаях, будь то больной ребенок или здоровый, решение педагога или родителя сказать ему «нет», должно быть основано на объективной необходимости. Благожелательное отношение окружающих поможет ребенку с ограниченными возможностями

правильно донести до конца начатое соприкосновение с жизнью, не свернув на полпути [2, с. 40].

У ребенка-инвалида этих «нет» в каждодневной жизни гораздо больше — он ограничен физическими или психическими возможностями. Отсюда следует, что искусства вальдорфской педагогики и ее учителей, должно хватить, чтобы выйти за пределы и охватить все случаи этих «нет». Образно-мечтательный внутренний мир ребенка воспитывает и прививает в нем духовность через ментальную форму. Вальдорфская педагогика основана на том, что приспособляясь к жизни следует как можно дольше не расставаться с воображением и образностью. Э.М. Грюнелиус, вальдорфский педагог работающий с детьми дошкольного возраста считает, что «безинтеллектуальность» в котрой следует предоставить возможность окрепнуть организму, позже создаст условия для правильного развития интеллектуальности даже ребенку с ограниченными возможностями [2, с. 49].

В последние годы своей жизни Рудольф Штейнер высказал много рекомендаций для отдельных областей знаний: педагогики, медицины, сельского хозяйства, социальной организации и так далее. Так вслед за курсом лечебной педагогики появляются в докладах и записках многие мысли, относящиеся к лечебной педагогике. Рудольф Штейнер имел некоторый опыт работы в этой области, будучи домашним учителем в молодые годы, среди здоровых детей воспитывал отставшего гидроцефального мальчика, который к 9 годам не владел простейшими школьными навыками. Штейнер смог развить ребенка до уровня поступления в гимназию [4, с. 8].

Х. Климм обозначил духовно-научные основы лечебной педагогики так: антропософия — это не мировоззренческая надстройка в сегодняшнем смысле, которая лишь касается больших скрытых духовных оснований. Антропософия соединяет широкую перспективу с отдельными антропологическими данными и помогает проследить путь от истоков появления человека вплоть до психологических и физиологических проявлений. Следует сопоставить широкую область человекопознания, которая охватывает земную жизнь и узкую область антропологии, содержанием которой является взаимодействие и развитие духовных, душевных и телесных функций во время жизни на земле. И человекопознание, и антропология являются существенными для лечебной педагогики, при этом познание образует основу для подхода и настроя к ребенку, душа которого нуждается в уходе, в то время как антропология разрабатывает диагностику различных возможных расстройств и приемлемые варианты лечебно-педагогических и иных терапевтических мер.

Х. Климм небезосновательно считал, что основополагающим для антропософской лечебно-педагогической деятельности является точка зрения, что духовное содержание человека не заболевает, но его развитие может быть затруднено нездоровым «телесным инструментом». Этот «телесный инструмент» при подобных расстройствах бывает совершенно определенным образом патологически недостаточным и поэтому создает затруднения здоровому душевному развитию. Это явление можно рассматривать как инкарнационное расстройство. В широком смысле, у так называемых здоровых людей душевные способности ограничиваются и затрудняются телесностью. Из личного опыта каждый индивидум знает, как мало удастся осуществить из того, к чему есть стремления из внутреннего духовного понимания. Присутствует ощущение, что свою судьбу в смысле земных возможностей, каждый держит в своих руках и несет индивидуальную ответственность. И поэтому для здоровых детей может указать возможности развития.

Но расстройства, которые не позволяют этого сделать, не означают неудавшуюся жизнь. Само собой разумеется, что это несчастье, когда ребенок развивается душевно или физически нездоровым и став взрослым не может самостоятельно руководить своей жизнью. Фактически инвалидность ребенка осознается как «удар судьбы» и справедливым является желание улучшения состояния здоровья или полного выздоровления. Если разбираться в общей подоплеке земных затруднений, тогда для конкретной лечебно-педагогической работы в многообразных случаях расстройства возникает необходимость в общих диагностических положениях, которые есть возможность получить из антропологических взаимосвязей. Это приводит к духовно-научному рассмотрению человеческой организации, которое открывает новый подход к пониманию проблем в лечебной педагогике [4, с. 12].

Рудольф Штейнер смог духовно-научно проследить, что вначале стоит духовное зерно человеческой сущности, которое принадлежит собственно душевному миру и посылается на землю как космическая Мысль, Чувства и Воля. Последние объединяются затем с жизненным и наследственным потоками до образования вещественности и создают тело своими силами, чтобы оно могло быть инструментом для земных душевных способностей: голова для мыслей, сердце для чувств, конечности для воли.

При этом становится понятным, почему в антропософской антропологии речь идет о трехчленном организме с нервно-чувственной системой для мышления, ритмической системой для чувств и системой органов обмена веществ для воли.

С течением времени возникла практика, которая стала характерна для антропософских учреждений. Прежде всего потребовалось соединить воспитательские, учительские, терапевтические заботы в один лечащий организм. Так как лечебная педагогика рассчитана на длительный период, дети не должны иметь чувство, что они находятся под постоянным наблюдением. С учетом этого найдены зарекомендовавшие себя на практике формы работы.

В каждом приюте или в каждой дневной школе должны быть согласованы между собой различные стороны лечебной педагогики: школа, терапия, жизнь в приюте в группах, которая в дневной школе протекает в семье. Это позволяет детям ощущать, что не над ними работают, а с ними, и через ритм все приводить к гармонии.

Ритм — важнейший элемент терапевтического организма и организации всякого лечения. Ритм — это не просто повторение, чтобы он возник, необходимо задать акцент. Метроном повторяет и задает такт, но чтобы последний стал ритмом, к нему необходимо присоединить одушевленное звучание, какое воспринимается в каждом музыкальном произведении. В ритме живет напряжение и расслабление, вдох и выдох, работа и отдых. Поскольку ритмическая организация имеет исключительно важное значение, остановимся на ней подробнее. К ритмической организации относится также обучение по эпохам. Есть разница в том, как строится школьный курс — следуют ли предметы по часам друг за другом или в центре внимания находится определенное время один предмет или одна тема. Преимущество последнего случая не только то, что каждым предметом можно интенсивно заниматься определенный период времени. Секрет в том, что после прохождения эпохи теме можно позволить отдохнуть. Она «переваривается» и подсознательно продолжает действовать.

Когда после длительного перерыва тема снова подхватывается, оказывается, что отношение к ней между тем созрело и теперь можно выйти на более высокий уровень. Обучение по эпохам у здоровых детей — зарекомендовавший себя метод в вальдорфских школах, в лечебной педагогике он имеет особое значение. Выше на конкретных примерах подчеркнута значение ритма, и все лечение и терапия должны быть подчинены его закономерностям.

Другим лечебным фактором, оказывающим воздействие на все стороны жизни, является атмосфера в лечебно-педагогическом заведении. Она имеет свою сокровенную сторону, которую нельзя ни «сделать», ни внести извне. Это не какие-то «особые тайные основания», и не что-то подслащающее деятельность. Атмосфера — выражение духа, который живет в институте образовательного

учреждения, в его сотрудниках и сразу проявляется внешне в оформлении помещений, в красках, картинах и прочем. Атмосфера образуется детьми и отражается в них. Это воздействие нельзя недооценивать [4, с. 2].

Взгляды Б. Ливерхуда, профессора Роттердамского университета, врача-психотерапевта, созвучны с методами и антропософским видением мира Рудольфа Штейнера, он уверен что педагогика зависит от того образа человека, к которому стремятся образовывать и воспитывать становящегося человека. Понятие «души» в различные периоды культуры и в различных течениях имело совершенно различное содержание, оно зависело от ориентации — теологической, философской либо естественнонаучной. Конец девятнадцатого столетия знал даже период «психологии без души». И сегодня «научная» психология зависит от школы или направления психолога. Фактически при различных психологических устремлениях лишь получают ответ на тот вопрос, который (сознательно или бессознательно) себе принципиально задают.

Маленький ребенок характеризуется большой открытостью к миру. Без душевного сопротивления он вбирает в себя все из окружающего мира и встречает его с безграничным доверием. Все органы чувств открыты.

Из внутренней активности он отвечает подражанием, имитацией. Через подражание он учится говорить, при этом для ребенка открываются врата в человеческую духовную жизнь. Через подражание он учится всем полезным и бессмысленным вещам, образующим формы общения людей. Путем более тонкого подражания он создает основу для своей будущей нравственности.

Ребенок счастлив сам по себе и становится несчастным лишь тогда, когда сталкивается с трудно усваиваемыми впечатлениями внешнего мира, которые проникают насильно и не находят места в его собственном внутреннем мире. Эти впечатления или огораживаются, как бы обносятся маленькой стеной, или же через некоторое время оказывается, что они неожиданным образом все же преобразовались и нашли свое место. В первом случае неосвоенная часть опыта просто «залегают» и может много позже привести к нарушениям в душевной жизни [5, с. 4].

Б. Ливерхуд с разных сторон раскрывает методику преподавания по эпохам с точки зрения памяти: обучение, обычное в настоящее время, обращается преимущественно к функции памяти. В стремлении к знанию, «находящемуся под рукой», которое неизбежно влечет за собой существующая система экзаменов, учебный материал должен быть воспроизведен в требуемые моменты. Обычно под памятью понимают сознательную или абстрактную память. Это способность

извлечь представление из состояния забвения, из бессознательного, и снова сознательно поставить в центр переживания.

В действительности это является также последней формой памяти. Если точнее проследить развитие функций воспоминания, то окажется, что есть еще две другие, более примитивные или ранние формы памяти. Первой, самой примитивной формой памяти выступает способность, которую можно было бы назвать «локальной памятью». Локальная память является старейшей и филогенетически, так как локальная память остается в более глубоких, бессознательных слоях душевной жизни, взрослому тоже известно кое-что из этих явлений. Кто не возвращался в дом или сад своего самого раннего детства? Какие удивительные детские чувства всплывают при этом и как сильно мы стремимся все кругом obeжать и посмотреть, все ли сохранилось от прежних времен. Как всплывает вдруг в определенном месте коридора уже давно забытое событие юности, связанное именно с этим местом [5, с. 39].

После памяти, связанной с местом, которая более имеет отношение к воле, развивается ритмическая память. Она связана с чувством. Благодаря ритмической памяти ребенок уже может запоминать определенные вещи, прежде, чем сможет вспомнить их абстрактно. Ритмическая память менее бессознательна, чем связанная с определенным местом. Она живет на волнах мечтательной жизни чувств. Ребенок со своей ориентацией в мире еще очень зависит от памяти, связанной с местом, и опирается при игре весьма сильно на ритмическую память. Следует обозначить, какое влияние оказывает на ребенка раздробленный учебный план и к каким силам он обращается. Если исходить из метода преподавания, тренирующего главным образом интеллектуальную память, то метод сменяющих друг друга уроков покажется само собой разумеющимся. Если пожелать во время преподавания достичь еще больших глубин души ребенка, этот метод нельзя будет применить. Если же сверх того уделять должное внимание художественному элементу в преподавании, этот метод окажется совершенно непригоден [5, с. 40].

Тот, кто занимался различными формами памяти, не знает заботы о «забывании» проходимого содержания учебного материала. Во-первых, практика показывает, что через полгода, с началом следующей эпохи этого предмета, после короткого повторения в течение пары дней вспоминается содержание предыдущей эпохи и можно двигаться дальше. Во-вторых, следует понять, не имеет ли преимуществ то, что много материала временами исчезает из верхних слоев сознания и остается покоиться в глубине. При преподавании по эпохам учебный материал всякий раз погружается в подсознательное и по временам забывается.

В этот промежуточный период уже начинается процесс образования способностей, которые во время изучения следующей эпохи становятся плодотворны для восприятия нового материала.

Часто нельзя избавиться от впечатления, что существующая ныне система преподавания воспитывает больше для экзаменов, чем для жизни. Система эпох имеет лишь тот недостаток, что она не готовит к наивысшим достижениям в экзаменационной борьбе. Дети, которых обучают по системе эпох, чувствуют себя неуютно перед бессмысленными для их ощущений требованиями соревнования вопросов и ответов. Если пришло время сдавать экзамены, то их необходимо пару месяцев готовить к этому [5, с. 42]. Результаты показывают, что после этого дети, обучающиеся по эпохам, оказываются не худшими экзаменуемыми.

Томас Вейс, лечебный педагог с многолетним опытом, в своих исследованиях, связанных с нарушениями развития ребенка, приходит к тому, что нарушение как таковое становится очевидным лишь в отношении к окружающему миру. В границах собственного бытия у ребенка нарушений нет, они появляются лишь в тех общественных, жизненных ситуациях, в которые он попадает.

В детстве возможны очень разные формы последствий заболевания, зависящие от возраста, в котором заболел ребенок. У взрослых возраст, в котором началось заболевание, почти не определяет его последствий. Установлено, что болезнь ребенка часто обусловлена нарушением или повреждением определенной органической функции, не идентичным самому заболеванию, которое происходит на той или иной ступени возрастного развития [1].

Т. Вейс рассматривает различные нарушения развития ребенка: микро и макроцефалия, проблему выработки доминанты; церебральный паралич, гиперактивность и гипотонию, аутизм, повреждения зрения, слуха и речи, нарушения эмоциональной сферы и поведения, болезнь Дауна не только со стороны возможностей лечения, но и со стороны предотвращения.

Многие идеи Томаса Вейса и основоположника антропософской лечебной педагогики Рудольфа Штейнера пересекаются и, прежде всего, необычен сам взгляд на ребенка, требование распознать духовную природу маленького пациента вне зависимости от конкретных проявлений или даже от тяжести его заболевания. Среди различных проблем воспитания, возникающих в среде учителей и родителей, можно выделить две: во-первых, проблема собственно обучения, восприятия знаний и приобретения навыков и умений; во-вторых, проблема развития и возможности созревания личности ребенка, чему в современных

программах воспитания, в основном, большого внимания не уделяется. У ребенка, имеющего какие-либо отклонения от нормы, не бывает нарушена одна лишь способность к обучению. Чаще всего проблема связана со сложностями роста и становлением личности ребенка. Фактически в этом и заключается различие в развитии между нормальными, здоровыми, но не очень способными детьми, и детьми с теми или иными нарушениями. Здесь мы опять подходим к затронутому вопросу о различии, которое необходимо делать между лечебной педагогикой и специальным воспитанием, основывающемся на измерении уровня интеллекта [1, с. 51].

Разумеется, обучение и созревание личности тесно связаны друг с другом, но вначале хотелось бы попытаться понять каждый из этих процессов в отдельности. В разработке методик обучения и преподавания особым образом должны учитываться нарушения, которые есть у ребенка. Методики должны соответствовать специфическим возможностям и способностям ребенка, а также особому характеру трудностей его развития.

При воспитании ребенка с нарушениями в первую очередь особого внимания заслуживает процесс созревания, развития, поскольку созревание личности для больного ребенка представляет собой более актуальную и сложную проблему, чем для нормального ребенка, который даже при сравнительно неблагоприятных условиях сможет успешно жить в соответствии с тенденциями своего развития.

Первая существенная помощь — предоставить возможность ребенку с нарушениями учиться в классе среди ровесников, где одни дети в процессе обучения продвигаются вперед быстрее, а другие — медленнее. Если ребенок попадет в класс, где учатся дети младше его (что довольно легко может произойти в результате установленного путем измерения так называемого «интеллектуального возраста»), то его развитие замедлится, более того, у него начнутся дополнительные нарушения процесса развития [1, с. 52].

Господствующая в европейских странах и США система социального воспитания основывается на тест — диагностике отдельных нарушений, отдельных сторон заболевания, а также на бихевиористическом подходе к коррекции дефектов, использующем условные рефлексы и не затрагивающем душевную сущность ребенка. Этой системе противостоит подход, применяющийся в лечебной педагогике Р. Штейнера.

Но русская психологическая и дефектологическая школа, призывающая именно к системному подходу, всесторонне учитывающему личность ребенка при оценке его состояния,

при построении системы реабилитации и адаптации, также во многом противоречит системе тест-диагностики с последующей оперантной (рефлексивной) коррекцией.

Если воспринимать каждого больного ребенка как личность — он имеет те же права, что и любой другой человек. И «вмешательство» в проблемы нетипичного ребенка допустимо лишь с его согласия, хотя бы внутреннего. Тогда ребенок становится уже не объектом а субъектом, полноправным соучастником лечебно-педагогической деятельности [1, с. 4].

Список литературы:

1. Вейс Томас. Как помочь ребенку? Опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл общинах./Пер.с нем. С. Зубриловой М.: Издательство центра Вальдорфской педагогики, 1992. — 127 с.
2. Грюнелиус Э.М. Вальдорфский детский сад: Воспитание детей младшего возраста./Пер.с нем. М.В. Тольской М.: МПИ «Мир книги»,1992. — 72 с.
3. Карлгрен Франс. Воспитание к свободе./Пер. с нем. М.: Московский центр вальдорфской педагогики, 1993. — 272 с.
4. Климм. Хельмут Лечебная педагогика, основанная на антропософии. Калуга: «Духовное познание»,1992. — 42 с.
5. Ливехуд Бернард. Фазы развития ребенка Калуга: «Духовное познание»,1998. — 192 с.

САМОРЕГУЛИРУЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Усманова Флюра Кирамовна

*старший преподаватель кафедры информационных технологий,
математики и естественных наук филиала Уфимского государственного
нефтяного технического университета в г. Октябрьском,
РФ, г. Октябрьский
E-mail: usmanova_15@mail.ru*

SELF-REGULATING TRAINING AT TECHNICAL UNIVERSITY

Usmanova Flyura

*senior teacher of Information Technologies, Mathematics and Natural
Sciences Department Branch of Ufa State Petroleum
Technical University in Oktyabrsky,
Russia, Oktyabrsky*

АННОТАЦИЯ

В статье обозначены современные требования к системе профессионального образования. Проанализированы возможности использования когнитивно-ориентированных технологий обучения. Внесен ряд предложений по созданию направляющих текстов.

ABSTRACT

The article deals with the modern demands to the system of professional education. Possibilities of use of the cognitive focused technologies training are analyzed. A number of offers on creation of directing texts are brought.

Ключевые слова: когнитивное инструктирование; саморегулируемое обучение; направляющие тексты; индивидуальная образовательная траектория.

Keywords: cognitive instructing; the self-regulating training; directing texts; individual educational trajectory

Развитие экономики, рост конкуренции, сокращение доли неквалифицированного труда обусловили становление новой парадигмы образования. Новый этап развития российской системы образования характеризуется изменением представлений о личности учащегося, которая выступает в качестве системообразующего начала образовательного процесса и наделяется субъективными свойствами,

определяющими ее самостоятельность, способность к саморегуляции, рефлексии [2]. Анализ психолого-педагогической литературы, изучение нормативных документов по образованию показывают, что «в качестве основной единицы обновления содержания образования и инструментальным средством достижения его целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкты: компетентности, компетенции и метакачества» [4].

Э.Ф. Зеер компетентностный подход определяет как приоритетную ориентацию на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности, считает, что центральное место в реализации данного подхода принадлежит ряду развивающих технологий, а именно:

- когнитивно-ориентированным (диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное структурирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии);
- деятельностно-ориентированным (метод проектов, имитационно-игровое моделирование, организационно-деятельностные игры, контекстность обучения);
- личностно-ориентированным (интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика) [4].

Когнитивное структурирование — это предоставление студенту информации в знаково-символическом, наглядно-графическом виде (чертежи, схемы, таблицы, дидактические карточки и т. д.). При обучении студентов математике мы используем дидактические карточки для решения учебно-познавательной задачи или для усвоения нового учебного материала. Такие дидактические карточки называют иначе «направляющими текстами»: «Lei text» — направляющий текст для действенного усвоения знаний (немецкий перевод). Психологической основой таких тестов является саморегулируемое обучение, центральным звеном которого служат механизмы, обеспечивающие человеку приспособительный эффект к деятельности и обратную связь, дающую информацию о полученных результатах [4]. Исследования П.К. Анохина и Н.А. Бернштейна психологических механизмов саморегуляции деятельности доказывают целенаправленный и сознательный характер человеческой деятельности. С точки зрения К.А. Абдулхановой-Славской саморегуляция деятельности — это ядро становления человеческой индивидуальности. Отличительными особенностями саморегулируемого обучения являются высокая степень самостоятельности учащихся в самоуправлении собственным обучением и максимальная приспособленность текстов к его индивидуальности [7].

Теоретическое изучение опыта преподавания в профессиональном образовании показывает, что когнитивное инструктирование в основном используется на занятиях спецтехнологий и производственного обучения в начальном профессиональном образовании. Учащиеся с помощью документов выполняют трудовое задание самостоятельно или при поддержке преподавателя, а затем идет проверка изученного через самоконтроль или взаимоконтроль обучаемых, далее следует корректировка, совершенствование производственной работы. Однако практически умелое использование направляющих текстов в учебном процессе вуза, в частности при обучении студентов математике, оправдывает себя как способ осуществления индивидуального подхода к студентам, что особенно актуально в настоящее время, если учесть разнородность и полярность студенческих групп: результаты входного контроля знаний первокурсников далеко не радуют преподавателей. Противоречие между необходимостью передачи информации каждому субъекту в соответствии с его учебно-познавательными возможностями и отсутствием условий для такой передачи при фронтальном обучении может быть устранено путем применения направляющих текстов [4].

«Как обучать всех и по-разному»? Разъясняя пути разрешения этой проблемы, А.В. Хуторской пишет: «наиболее успешно решает эту проблему тот педагог, который знает и владеет набором разных смыслов, форм и технологий образования, т. е. опирается на концепции, допускающие внутри себя многообразие образовательных траекторий учеников» и добавляет «любой ученик способен найти, создать или предложить свой вариант решения любой задачи, относящейся к собственному обучению» [8].

Как мы это понимаем? Студент сможет продвигаться по собственной траектории образования, если ему будут предоставлены для этого следующие возможности:

1. ставить собственные цели в изучении конкретной темы;
2. определять индивидуальный смысл изучения дисциплины;
3. выбирать оптимальные формы и темпы обучения;
4. учиться в соответствии с его индивидуальными особенностями;
5. осмысливать полученные результаты образования;
6. оценивать и корректировать свою деятельность;

При этом предполагается, что структура и содержательные основы дисциплины будут сохранены, обеспечено достижение студентом нормативного образовательного уровня.

Преподавать математику — значит научить студентов решать задачи. «Процесс решения задачи представляет собой поиск выхода

из затруднения или пути обхода препятствия, — это процесс достижения цели, которая первоначально не кажется сразу доступной. Решение задачи является специфической особенностью интеллекта, а интеллект — это особый дар человека, поэтому решение задач может рассматриваться как одно из самых характерных проявлений человеческой деятельности» [5]. Преподаватель математики имеет прекрасную возможность, обучая студентов решению задач разного характера, формировать из них целеустремленных, настойчивых в преодолении возможных препятствий, готовых критически оценивать свои действия, нести ответственность за свои решения, конкурентоспособных специалистов, что особенно актуально сегодня. В ходе решения задач с различным уровнем абстракции у студентов формируются познавательные и методические компетенции, развиваются профессионально значимые качества личности [3]. Предлагая студенту направляющие тексты разного уровня, можно определить его способность решать задачи определенной степени сложности, что дает преподавателю возможность оказания своевременной поддержки студенту в его продвижении по индивидуальной траектории образования. Следует заметить, что при организации обучения при помощи направляющих текстов необходим плавный переход от простых задач более сложным заданиям. Стоит вспомнить слова А. Дистервега: «Преподавай сообразно природе... учи без пробелов... начинай преподавать с того, на чем остановился ученик, ... прежде чем приступить к преподаванию, нужно исследовать точку исхода.... Без знания того, на чем остановился ученик, невозможно хорошо обучить его» [1].

Механизмы интериоризации (постепенное преобразование внешних действий во внутренние, умственные) — психологическая основа усвоения учебной информации с помощью направляющих текстов. Внешнее воздействие текста переходит во внутренний план в процессе решения студентом задач адекватного уровня абстракции и сложности [4]. В учебнике социальный опыт человечества опредмечен, а в направляющих текстах он берется частично, с учетом поставленной цели обучения и может адекватно распредмечен студентом в процессе самостоятельной работы, если информация в тексте доступна его восприятию.

Организация самостоятельной работы студентов с привлечением направляющих текстов способствует формированию следующих предметных компетенций: составление математической модели к реальным практическим ситуациям; владение методом доказательств как математическим аппаратом; владение практическими навыками использования геометрических инструментов; распознавание на чертежах

и моделях геометрических фигур и пространственных тел; извлечение информации, представленной в таблицах, представление информации в виде таблиц, диаграмм и графиков; вычислительные навыки [6].

Созданию направляющих текстов должны предшествовать:

1. анализ содержания учебного материала;
2. отбор содержания и выбор формы уровня абстракции и фиксации информации в соответствии ранее проведенным анализом усвоения студентами данного материала (опыт преподавателя);
3. создание рукописных вариантов текстов;
4. проверка «работоспособности» текстов: сначала с небольшой группой студентов введение необходимых поправок, а затем вторичная проверка уже с учебной группой — окончательная корректировка, как содержания, так и формы предъявления студентам выбранного учебного материала;
5. использование направляющих текстов в работе преподавателя.

Направляющие тексты должны соответствовать следующим требованиям современной дидактики:

1. целенаправленность изложения выбранного материала;
2. способность формирования социальной, профессиональной, методической компетенций;
3. научная достоверность учебного материала и учет субъектного опыта студентов, максимальное отражение достижений современной науки, техники, технологий;
4. отражение практического применения учебного материала, связь теории с практикой;
5. активизация мыслительной деятельности студента, развитие критического мышления;
6. соответствие учебно-познавательным возможностям студентов, при этом создавая некоторое напряжение умственных сил;
7. наличие текстов различной сложности, разного уровня абстракции;
8. систематичность в использовании, охват всего учебного материала, органичность включения в систему занятий;
9. универсальность в использовании (возможность использования текстов и в процессе самостоятельной работы, и для контроля знаний, и в групповой работе студентами).

Для расширения возможностей использования направляющих текстов нами разработаны карточки, содержащие задания разного уровня, расположенные в порядке возрастания сложности. Каждая карточка сопровождается карточкой - дополнением, которая может содержать либо инструкцию к выполнению задания основной карточки, либо

направляющие вопросы, либо образец решения схожей задачи. В итоге один направляющий текст может, сопровождается несколькими дополнениями, которые могут быть созданы преподавателем по мере возрастания опыта использования данных карточек и по мере их востребованности. Следует признать, составление направляющих текстов занимает много времени преподавателя, но этот процесс увлекает и дает возможность реализовать творческие способности педагога. Процесс создания направляющих текстов по одной дисциплине способствует появлению небольшого творческого коллектива единомышленников, возникновению новых идей, новых приемов обучения.

Профессорско-преподавательский состав университета пополняется за счет выпускников, овладевших техническими знаниями и навыками по своему профилю подготовки, поэтому став преподавателями они не имеют опыта в преподавании. С целью устранения данного противоречия и развития творческих способностей студентов мы активно привлекаем студентов в учебный процесс. Студенты готовят презентации к лекциям, работают над проектами, принимают участие на конференциях, решают олимпиадные задачи, а также создают тестовые задания, тест-обучающие программы и направляющие тексты под руководством преподавателя. При разработке направляющих текстов практически реализовываются приобретенные знания и умения по дисциплине, что формирует у будущих выпускников профессиональную и методическую компетенции, метапрофессиональные качества.

Список литературы:

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М.,2002 – 240 с.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. М.,1999. — 75 с.
3. Габдрахманова Л.Ф., Усманова Ф.К. Прикладные методы решения задач в нефтегазовом деле. Часть 1: учебное пособие. Уфа,2013 — 168 с.
4. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования: учебное пособие. М.,2010. — 176 с.
5. Пойа Д. Математическое открытие. М.,1970. — 208 с.
6. Сапожникова Е.В. Сборник дифференцированных заданий по математике. Курган, 2011., [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://kurgancollege.ru> (дата обращения 15.05.2014)/.
7. Тихонова Е.В. Саморегулируемое обучение как условие профессионального самообразования учителя: на материале музыкального отделения педагогического колледжа: Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000. — 151 с.
8. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.,2003. — 639 с.

1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ЭТИКО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДПРОЦЕССА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Гетманова Светлана Леонидовна

*соискатель Санкт-Петербургского горного университета,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: getman68@mail.ru*

ETHICAL AND LEGAL ASPECTS OF HUMANIZATION OF PEDAGOGICAL PROCESS OF A MEDICAL INSTITUTION

Svetlana Getmanova

*applicant of Saint Petersburg Mining Institute,
Russia, Saint Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В современных условиях российской системе образования необходимо уделять должное внимание духовно-нравственному и гармоническому развитию индивида. ФГОС 3-го поколения явился важным шагом на пути реформирования высшей школы и необходимым условием для гуманизации педпроцесса медицинского вуза.

ABSTRACT

Under modern conditions Russian education system should give due consideration to moral and spiritual and harmonic development of an individual. Federal State Educational Standard (FSES) of the 3rd generation has become a significant step on the way to reforming of higher education and a prerequisite for humanization of pedagogical process of a medical institution.

Ключевые слова: гуманизация; общекультурные и профессиональные компетенции; гармоническое развитие; критическое мышление; нравственный императив.

Keywords: humanization; common cultural and professional competences; harmonic development; critical thinking; moral imperative.

В современном обществе такие проблемы как: эффективность вузовской подготовки специалиста, социализация личности медицинского работника и степень востребованности его на рынке труда — должны рассматриваться в контексте гуманизации педпроцесса медицинского вуза при активном использовании воспитательного потенциала преподаваемых дисциплин. Только в этом случае мы можем получить ожидаемый результат в процессе реализации национального проекта в области здравоохранения и улучшить качество жизни россиян [9, с. 79].

Современное общество характеризуется как общество всеобщего потребления, в котором у индивидов преобладает рыночная ориентация характера. В этих условиях нельзя недооценивать меру воздействия системы высшего образования и СМИ на процесс формирования мировоззрения и стиль жизни молодого поколения россиян. «Массовое воздействие коммуникации необходимо направить в нужное русло: на формирование духовно-нравственных основ личности; сохранение здоровья человека, его уникальности и индивидуальности; развитие критического мышления и познавательных способностей молодежи» [12, с. 77].

Святейший Патриарх Алексий II (02.10.2007), выступая на очередной сессии ПАСЕ, подчеркнул, что «в публичной сфере общество и государство должны поддерживать и поощрять нравственность, приемлемую для большинства граждан, направляя свои усилия через средства массовой информации, систему социальных и общественных институтов, систему образования на воспроизводство нравственных идеалов, связанных с духовной и культурной традицией европейских народов» [6].

Жизнь современного общества не стоит на месте, многое меняется в нашей жизни, и людям необходимо адаптироваться к этим изменениям. Российские ВУЗы были, есть и будут очагом культуры, местом духовно-нравственного становления граждан России, сбережения и приумножения культурного и интеллектуального потенциала страны. Именно поэтому, в инновационном обществе система образования должна быть ориентирована на гармоническое развитие индивида [8, с. 51].

Гармоническое развитие индивида — фундамент, на котором строится будущее человечества. Член-корреспондент РАН Ю.А. Жданов подчеркивал необходимость формирования «универсально развитого индивида, свободного от классовых шор и националистических ограничений, меняющего формы своей жизнедеятельности в зависимости от потребностей общества и потребностей своего саморазвития» [10, с. 201].

Приказом Министерства образования и науки РФ № 1118 от 8 ноября 2010 года был утвержден новый ФГОС-3 по специальности «Лечебное дело» [13], в результате освоения которой выпускник медицинского вуза должен обладать как профессиональными (ПК), так и общекультурными компетенциями (ОК). «Основным методологическим компонентом ФГОС третьего поколения является компетентностный подход. В качестве ключевого понятия современного образования выдвигается понятие компетенций, а их формирование заявлено в качестве одной из главных целей профессионального обучения» [15, с. 217].

Безусловно, в современных условиях российской системе образования необходимо уделять должное внимание духовно-нравственному и гармоническому развитию индивида. «Любая медицинская специальность формируется исходя из моральных оснований, имеет моральное значение и наполнена моральным смыслом. Забвение нравственной компоненты медицины грозит обществу бездумным и бесконтрольным внедрением в практику новых технологий, применение которых связано с неопределённостью последствий и опасностью воздействия на жизнь конкретного индивида и всего социума» [5, с. 138].

ФГОС 3-го поколения явился важным шагом на пути реформирования высшей школы и необходимым условием для гуманизации подпроцесса медицинского вуза. «С целью формирования общекультурных компетенций, имеющих значение для успешной профессиональной деятельности врача-специалиста, необходимо, в первую очередь, воспитывать приверженность базовым гуманистическим, нравственным ценностям, ценностям гражданского общества, патриотизма, гуманистическим традициям отечественной медицины» [7, с. 100].

Врачебная ментальность формируется у студентов-медиков как «социальный архетип» [11, с. 86—87], сложившийся на основе группового (общественного) сознания благодаря синтезу личностного и социального. «Российский врач как человек, специалист и гражданин обладает определенным набором национальных черт и профессиональных компетенций, детерминированных особенностями культуры и религии, которые проявляются в его отношении к самому себе, окружающим людям, государству и миру в целом» [3]. Врачебный менталитет не является врожденным феноменом, он может быть только социально приобретен, поэтому в медицинских вузах гуманизации подпроцесса следует уделять особое внимание.

В современном инновационном обществе созрела необходимость развития критического мышления у индивидов, формирования правосознания и духовно-нравственных основ личности. «Новые возможности медицины и медико-экспериментальной науки ставят перед специалистами и общественностью все более острые морально-правовые вопросы, при решении которых на первый план выдвигаются права граждан и, в связи с этим, возрастает роль биомедицинской этики как новой идеологической парадигмы медицинских работников» [1, с. 107].

В ходе процесса реализации национального проекта в области здравоохранения и профессиональной подготовки медицинских работников необходимо помнить о том, что «биоэтическое измерение инновационной деятельности состоит из двух основных параметров: 1) внешний контроль общества за процессом разработки, гуманитарной экспертизы и внедрения в практику новой технологии; 2) внутренний самоконтроль всех участников инновационной деятельности. Поскольку прогресс науки и техники опережает этическое осмысление рисков, связанных с применением новых технологий, то внутренний самоконтроль участников инновационной деятельности приобретает первостепенную роль» [2, с. 199].

Современное инновационное общество задает быстрый темп развития, и медицинскому работнику нужно стараться идти в ногу со временем. С момента получения диплома о высшем образовании процесс обучения для врача не заканчивается. «Знания – продукт скоропортящийся, они способны устаревать и видоизменяться, поэтому каждому специалисту необходимо регулярно заниматься самообразованием. В индивидуальном плане некомпетентность специалиста может квалифицироваться как невежество, а в общекультурном — как идеология антигуманизма, влекущая за собой рост числа «ошибок» как в личной жизни, так и в профессиональной деятельности» [4, с. 30].

Современное общество предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке медицинских работников предполагая, что к концу обучения у выпускников медицинского вуза будут сформированы необходимые для медицинской деятельности компетенции. При помощи Федерального закона от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» [14] и ряда подзаконных актов осуществляется этическое регулирование системы здравоохранения РФ. Однако, не стоит забывать, что для качественного исполнения своих должностных обязанностей у выпускников медицинского вуза за время обучения

должен быть сформирован нравственный императив, являющийся связующим звеном всего медицинского сообщества.

Список литературы:

1. Агеева Н.А. Биоэтика как новое синтетическое направление современной науки // Гуманитарные и социальные науки. — 2012. — № 6. — с. 100—108.
2. Агеева Н.А. Биоэтическое измерение инновационной деятельности // Инновации в науке. — 2013. — № 12 (28). — с. 199—203.
3. Агеева Н.А. Менталитет врача в контексте гуманизации высшего образования // Universum: Медицина и фармакология: электрон. научн. журн. 2014. № 4 (5). [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://7universum.com/ru/med/archive/item/1231> (дата обращения: 21.05.2014).
4. Агеева Н.А. Проблема невежества в биоэтическом аспекте медицинской деятельности // Гуманитарные и социально-экономические науки. — 2014. — № 1. — с. 27—30.
5. Агеева Н.А. Этический аспект проблемы взаимоотношения врача и пациента // Гуманитарные и социальные науки. — 2012. — № 5. — с. 131—139.
6. Выступление Святейшего Патриарха Алексия на очередной сессии ПАСЕ [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/301775.html> (дата обращения 22.04.2014).
7. Гаврилов С.Н., Старцева С.В., Филозов А.А. Опыт применения проектной педагогической технологии в духовно-нравственном воспитании студентов медицинского вуза // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. № 38: сборник статей по материалам XXXVIII международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2014. — с. 98—104.
8. Гетманова С.Л. Гармоническое развитие индивида в условиях инновационного общества // Инновации в науке. — 2014. — № 4 (32). — с. 48—52.
9. Гетманова С.Л. Профессиональная культура врача в контексте гуманизации педпроцесса медицинского вуза // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. № 36: сборник статей по материалам XXXVI международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2014. — с. 76—80.
10. Жданов Ю.А. Избранное: в 3 т. Ростов-н/Д., — 2009 — Т. 2. — 368 с.
11. Касьянова К.А. О русском национальном характере. М.: Институт национальной модели экономики, 1994. — 368 с.

12. Катаева Т.Н. Роль СМИ в процессе дерационализации общественного сознания // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. № 35: сборник статей по материалам XXXV международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2014. — с. 74—78.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 060101 «Лечебное дело» (квалификация «специалист») [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://минобрнауки.рф/документы> (дата обращения 22.04.2014).
14. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://base.garant.ru/12191967/> (дата обращения 22.04.2014).
15. Шаповал Г.Н., Камалова О.Н. Оптимизация обучения иностранных студентов медицинских вузов в условиях культурной адаптации в рамках ФГОС третьего поколения // Гуманитарные и социальные науки. — 2013. — № 4. — с. 216—226.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Колчина Виктория Владимировна

*аспирант кафедры акушерства и гинекологии № 1,
Государственное Бюджетное Образовательное Учреждение
Высшего Профессионального Образования «Воронежская
Государственная Медицинская Академия им. Н.Н. Бурденко»,
Министерство Здравоохранения Российской Федерации,
РФ, г. Воронеж
E-mail: koltschina@yandex.ru*

Коротких Ирина Николаевна

*д-р мед. наук, профессор кафедры акушерства и гинекологии № 1,
Государственное Бюджетное Образовательное Учреждение
Высшего Профессионального Образования «Воронежская
Государственная Медицинская Академия им. Н.Н. Бурденко»,
Министерство Здравоохранения Российской Федерации,
РФ, г. Воронеж*

SOME QUESTIONS OF THE INDEPENDENT WORK ORGANIZATION OF MEDICAL STUDENTS

Kolchina Viktoria

*graduate student of the Department of Obstetrics and Gynecology № 1,
Medical University VGMA N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Korotkih Irina

*MD Professor of the Department of Obstetrics and Gynecology № 1,
Medical University VGMA N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

В данной статье авторы рассматривают предпосылки к повышению роли самостоятельного обучения студентов; цели, уровни, задачи данного вида обучения, принципы организации с акцентуацией внимания на специфику самостоятельной работы студентов в медицинских вузах.

ABSTRACT

In this article the authors examine the background to enhance the role of independent work of students; objectives, levels, problems of this kind of education, principles of organization with attention accentuation to specificity of independent work of medical students.

Ключевые слова: самостоятельная работа; студенты; медицинский вуз.

Keywords: independent work; students; medical university.

В настоящее время при переходе высшей школы на двухуровневую систему образования складывается новая концепция характера самого образования [1, 3, 5]. Ранее символами обучения были приобретение знаний, умений, общественное воспитание; теперь же символами образования становятся самостоятельный поиск знаний, эрудиция, индивидуальное творчество, компетентность, высокая культура личности.

Условием успешной реализации личностного потенциала становится формирование внутренней потребности к самообучению. Поэтому, важнейшей целью обучения становится предоставление студенту фундаментальных знаний, на основе которых, он смог бы обучаться самостоятельно в нужном ему направлении.

Самостоятельная работа студентов над учебным материалом приводит к улучшению качества современного образования. Главным

элементом самостоятельной работы студентов является деятельностный подход, который подразумевает, что целью обучения является решение типовых и нетиповых задач, т. е. ориентация на практические ситуации, где студентам необходимо проявить знание конкретных дисциплин [2, 6]. В учебном процессе на кафедре акушерства и гинекологии № 1 ВГМА имени Н.Н. Бурденко студентам необходимо решать клинические задачи по конкретной тематике каждого занятия, что существенно повышает уровень знаний.

В педагогической литературе предоставлено большое количество примеров определения самостоятельной работы. В нашем понимании самостоятельная работа — это организованная работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Главной целью самостоятельной работы студентов является повышение профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации, направленное на формирование действенной системы основополагающих профессиональных знаний, которые они могли бы свободно и самостоятельно применять в практической деятельности. Таким образом, речь идет о подготовке специалистов будущего, способных выдерживать конкуренцию в мировом масштабе. Для этих целей на нашей кафедре помимо грамотно выстроенных теоретических занятий проводятся, в рамках приобретения практических навыков, обходы отделений родильных домов, гинекологических стационаров.

В современной педагогической литературе выделяют два уровня самостоятельной работы: управляемая преподавателем самостоятельная работа студентов и собственно самостоятельная работа [4].

Мы более подробно остановимся на первом уровне, поскольку именно он предполагает наличие специальных методических указаний преподавателя, выполняя которые, студент приобретает и улучшает знания, умения и навыки, накапливает опыт практической деятельности. Все преподаватели кафедры акушерства и гинекологии № 1 владеют практическими навыками по специальности, что дает возможность обучения студентов не только на обучающих материалах, но и в условиях акушерских и гинекологических отделений.

В ходе организации самостоятельной работы студентов выполняются нижеперечисленные задачи:

- обучить овладевать эффективными приемами процесса познания;
- формировать интерес к познавательной деятельности;

- расширять и углублять профессиональные знания и умения;
- развивать познавательные способности.

Изменение тактики обучения, заключающееся в переводе всех студентов на самостоятельную работу, когда нивелируется необходимость безусловно выполнять поставленные цели, а в приоритет выносятся активная позиция в познавательном процессе — один из главных принципов организации самостоятельной работы студентов медицинских вузов.

Самостоятельная работа студентов, в рамках существующих учебных планов медицинских ВУЗов, предполагает самостоятельную работу по каждой учебной дисциплине, включенной в учебный план. Объем самостоятельной работы (в часах) определен учебным планом.

В процессе самостоятельной работы студент может:

- овладеть теоретическим материалом по изучаемой дисциплине, используя научную, учебную и дополнительную литературу (отдельные темы, отдельные вопросы тем, отдельные положения и т. д.);
- упрочить приобретенные знания теоретического материала практическим путем, используя необходимый инструментарий (постановка научных опытов в условиях лаборатории, решение клинических задач, тестов, выполнение контрольных работ);
- использовать полученные знания и практические навыки для оценки ситуации и выработки правильного решения в конкретном случае (курация больных, в частности, постановка диагнозов, назначение лечения при конкретной нозологии и т. д.);
- использование приобретенных знаний и полученных умений для установки индивидуальной позиции, теории, модели (выполнение дипломной, научно-исследовательской работы студента).

Таким образом, для положительного эффекта от самостоятельной работы студентов медицинских вузов необходимо соблюсти перечень необходимых условий:

1. Обеспечение правильного сочетания объема работы с преподавателем и самостоятельной работы.
2. Систематически грамотная организация работы студента в аудитории и вне ее.
3. Обеспечение студента необходимыми методическими материалами, возможностью приобретать практические навыки непосредственно на базе лечебно-профилактических учреждений с целью превращения процесса самостоятельной работы в процесс творческий с практической точки зрения.

4. Контроль за организацией и ходом самостоятельной работы и мер, поощряющих студента за ее качественное выполнение.

Список литературы:

1. Андреев Г.Л. Обучение и воспитание в вузах неразделимы // Высшее образование в России. — 1996. — № 3. — С. 72—80.
2. Гончарова Ю.А. Организация самостоятельной работы студентов// Методические рекомендации для преподавателей. Воронеж 2007. — С. 22.
3. Кагарманова А.И. Самостоятельная работа студента: программа спецкурса и методические рекомендации. Уфа: Изд-во БГПУ, 2003. — 36 с.
4. Педагогика и психология высшей школы: учеб. Пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2002 — 117 с.
5. Плотникова И.Е. Проблемы и перспективы профессиональной подготовки врачей в условиях перехода на образовательные стандарты третьего поколения / И.Е. Плотникова // Культура физическая и здоровье. — 2013. — № 4 (46). — С. 99—101.
6. Уманский Л.И. Личность, организаторская деятельность, коллектив: избранные труды. Кострома: Костромской государственный университет, 2001. — 208 с.

ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ ЕДИНОБОРСТВ С УЧЕТОМ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ

Котова Татьяна Германовна

*старший преподаватель,
Тюменский государственный университет,
РФ, г. Тюмень*

E-mail: tatyana2205@mail.ru

TEACHING TECHNIQUE OF MARTIAL ARTS IN VIEW OF MENTAL STATE STUDENTS

Tatyana Kotova

*senior teacher, Tyumen State University,
Russia, Tyumen*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме повышения качества высшего физкультурного образования. Рассмотрены психические состояния студентов, специализирующихся в различных видах спорта в процессе обучения технике единоборств.

ABSTRACT

Article is devoted to the problem of improving the quality of higher education sports. Considered mental states students specializing in various of sports in learning technique of martial arts.

Ключевые слова: высшее физкультурное образование; эмоциональный тон; психический тонус; техника единоборств.

Keywords: higher education sports; emotional tone; mental tone; martial arts technique.

Современное общество предъявляет высокие требования к качеству профессионального образования, ориентированного на подготовку социально и профессионально компетентного специалиста, обладающего способностью к самообразованию, самосовершенствованию и сотрудничеству, что отражено в стандартах третьего поколения, разработанных на основе компетентного подхода. В рамках реализации новой стратегии образования имеется ряд нерешенных вопросов, относящихся к содержанию образовательного процесса с учетом дифференциации и индивидуализации подготовки спортивных педагогов по дисциплинам практической направленности, к которым относится дисциплина «Единоборства».

Качество обучения технике единоборств зависит от рабочего состояния студентов, которое, зависит от уровня включенности в учебную деятельность, его психических процессов и состояний. Сформированность психических состояний студентов одно из важных условий высокой результативности процесса обучения технике единоборств.

Целью данного исследования стало определение и коррекция психического состояния студентов, специализирующихся в различных видах спорта, обучающихся на дисциплине «Единоборства».

В 2009—2014 годах нами было проведено линейное опытно-экспериментальное исследование [1] с привлечением 295 студентов дневного обучения Института физической культуры, из них 215 юношей и 80 девушек обучающихся по дисциплине «Единоборства». Исследование проводилось в несколько этапов, на первом этапе, обучая студентов технике единоборств, мы

структурировали учебный материал на основе модульно-блочной системы и выделили ключевые дидактические единицы, на втором этапе дополнительно применили рейтинговую систему оценки достижений студентов, выделили типичные ошибки в технике единоборств и подобрали подводящие комплексы упражнений, компенсирующие их исправление и физические качества, третий этап включал обучение студентов на основе модульно-блочного структурирования учебного материала, рейтинговой оценки успеваемости студентов, комплекса средств и методов направленных на исправление типичных ошибок с учетом психических состояний и свойств темперамента. В статье мы приводим результаты третьего этапа работы со студентами третьей экспериментальной группы (ЭГ-3) — 78 человек из них 52 юношей и 26 девушек. В ходе работы со студентами ЭГ-3 мы выделили три подгруппы соответственно с принадлежностью к виду спорта по классификации движений в спорте В.С. Фарфеля [3]. В первую подгруппу (Гр-1) вошли студенты занимающиеся, циклическими видами спорта, во вторую (Гр-2) — ациклическими, в третью (Гр-3) — вошли студенты, занимающиеся сложно-координационными видами спорта. Причем Гр-3 мы раздели на две подгруппы в первую (Гр-3-А) вошли студенты, занимающиеся спортивными играми, во вторую (Гр-3-Б) — единоборствами.

В качестве параметров психических состояний студентов мы использовали эмоциональный тон (общая эмоциональная окраска переживаний занимающегося), психический тонус (степень активности отношения деятельности, стеничность состояний) (О.Н. Мазуров, А.С. Корнеев).

На начало третьего этапа исследования, анализируя результаты влияния занятий единоборствами на психическое состояние студентов, мы наблюдаем, что у большинства юношей и девушек Гр-2, Гр-3-А и юношей Гр-3-Б эмоциональный тон (ЭТ) и психический тонус (ПТ) до и после занятия находится на среднем уровне, лишь у юношей Гр-3-Б после занятия ПТ изменился на высокий уровень, а у юношей и девушек Гр-1 ЭТ и ПТ до и после занятия на высоком уровне. Для успешного осуществления обучения технике единоборств необходимо поддержание высокого психического тонуса, т. е. стеничного рабочего состояния [2]. В процессе обучения студентов ЭГ-3 технике единоборств мы учитывали их психическое состояние и оказывали помощь в каждой группе в процессе работы в парах и индивидуально, в ходе самостоятельной работы, контроле и взаимоконтроле, формировали позитивный настрой на учебную деятельность, в процессе обучения технике применяли идеомоторные упражнения, разные

комплексы подводящих упражнений по предупреждению и коррекции типичных ошибок за счет четкой постановки цели на выполнение технических действий, актуализируя внимание на четкое выполнение каждого двигательного действия и подводящих упражнений, направленных на компенсацию отстающих специальных физических качеств. Последовательность выполнения подводящих упражнений в стойке и партере: идеомоторное упражнение, имитационные упражнения без отягощения, имитационные упражнения с резиновым жгутом, выполнение ТДД с партнером по заданию, выполнение ТДД в полной координации; выполнение упражнений для развития отстающих физических качеств. Для всех студентов Гр-2, Гр-3-А и юношей Гр-3-Б рекомендовались упражнения в парах направленные на непосредственное противоборство. В качестве самостоятельной работы студентами ЭГ-2 составлялись индивидуальные планы обучения технике единоборств, а юноши и девушки Гр-1 дополнительно привлекались к оказанию помощи студентам; осуществлялась гибкая оценка техники единоборств.

В результате педагогического эксперимента в целом мы наблюдали прирост психического состояния студентов по всем показателям, что говорит о безусловной удовлетворенности к занятиям единоборствами у студентов. Так у юношей и девушек Гр-1 показатели ЭТ до и после занятия не изменились — на высоком уровне. У юношей и девушек Гр-2, Гр-3-А эмоциональный тон до и после занятия находится на среднем уровне, но после занятия показатели юношей Гр-2 выросли на 16 %, а девушек на 12 %, у юношей Гр-3-А выросли на 3 %, у девушек на 12 %. В Гр-3-Б эмоциональный тон после занятия изменился на высокий уровень. Психический тонус в Гр-1 у юношей и девушек до и после занятия остался на высоком уровне. У юношей Гр-2 ПТ изменился с среднего до занятия на высокий уровень после занятия, а у девушек остался на среднем уровне, но произошел прирост показателей на 2 %. В Гр-3-А у юношей и девушек ПТ изменился с среднего уровня до занятия на высокий уровень после занятия. В Гр-3-Б уровень ПТ соответствует высокому до и после занятия.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о том, что в процессе обучения на дисциплине «Единоборства» у студентов происходит снижение психического напряжения, за счет уверенности в своих силах, положительного настроения на занятие, автоматизации двигательных действий единоборств, что отражается на эффективности учебного процесса в целом.

Список литературы:

1. Магистерская диссертация как научно-педагогическое исследование. Учебное пособие. Тюмень, 2014. — С. 105—106.
2. Стамбулова Н.Б. О формировании спортивно важных психических свойств спортсменов // Психологическое обеспечение спортивной деятельности: Межвузовский сборник научных трудов Л.: Изд-во ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта, 1988. — С. 20—29.
3. Фарфель В.С. Управление движениями в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1975. — С. 173—196.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕНАТАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Сувирова Анастасия Юрьевна

*канд. пед. наук, старший преподаватель
Института делового администрирования*

*Московского государственного педагогического университета,
РФ, г. Зеленоград*

E-mail: zmeika1985@mail.ru

ANTHROPOLOGICAL TECHNOLOGY OF PRENATAL COMPETENCE FORMATION FOR UNIVERSITY STUDENTS

Suivrova Anastasia

*candidate of pedagogic sciences,
senior teacher of Institute of Business Administration*

*Moscow City Teacher Training University,
Russia, Zelenograd*

АННОТАЦИЯ

Проблема формирования ответственного родительства актуализирует знания о внутриутробном развитии плода и педагогических способах воздействия на него, обосновывая приоритетность их развития у студентов вуза. Проектирование этого процесса включает разработку антропологической технологии,

содержащей концептуальный, содержательно-процессуальный и организационный компоненты. Исследования этой области могут быть направлены на подготовку преподавателей к деятельности формирования у студентов пренатальной компетенции и культуры, педагогическое сопровождение молодой семьи.

ABSTRACT

The problem of responsible parenthood formation staticizes knowledge of prenatal development of the child and pedagogical ways of impact on it, proving priority of their development for students in high schools. Design of this process includes development of the anthropological technology containing conceptual, substantial-procedural and organizational components. Research in this area can be directed to teacher training to form students' prenatal competence and culture, pedagogical maintenance of a young family.

Ключевые слова: студенты; пренатальная компетенция; антропологический подход.

Keywords: students; prenatal competence; anthropological technology.

Проблема формирования пренатальной компетенции у молодежи актуализирует знания о внутриутробном развитии ребенка и педагогических способах позитивного воздействия на него, обосновывая приоритетность их развития у студентов в вузе. Логико-иерархический подход к изучению этой проблемы позволил нам выделить 3 структурных блока исследования: его предпосылки, теоретико-методологические основы формирования пренатальной компетенции у студентов в вузе, проектирование этого процесса.

На основе теоретического обобщения полученных данных нами был сделан вывод о том, что к формированию пренатальной компетенции у студентов в вузе целесообразно применить антропологический подход.

Структурно проектирование было представлено разработкой антропологической технологии формирования пренатальной компетенции у студентов в вузе и ее экспериментальной проверкой. Разработанная нами Антропологическая технология формирования пренатальной компетенции у студентов в вузе включает следующие компоненты: концептуальный, содержательно-процессуальный и организационный.

В рамках концептуального компонента отметим, что целесообразно развивать пренатальную компетенцию у студентов всех специальностей. Мы считаем, что для этой цели наиболее применим спецкурс «Антропологические основы пренатальной педагогики», совмещающий

основные сведения из области педагогики, психологии, медицины, социологии, философии, культурологии. Подтверждением нашего мнения является утверждение П. Федора-Фрайберга, полагающего, что в перинатологии должны сотрудничать специалисты в области медицины, психологии, психоанализа, этологии человека, социологии, философии [6, с. 56]. Р. Линдер, действующий президент Международной ассоциации пренатальной и перинатальной психологии и медицины (ISPP), на XVII Международном конгрессе этой ассоциации отметил необходимость интеграции педагогики, психологии, психотерапии, акушерства, неонатологии, социологии, генетики, физики и других дисциплин [1, с. 18]. И. Шуссер считает, что основными направлениями пренатальных исследований, помимо биохимического, эндокринологического, генетического, физиологического, являются социологическое, педагогическое и психологическое [7, с. 56—61].

Соглашаясь с утверждением Б.А. Намаканова относительно того, что «антропологические аспекты и технологии педагогики должны стать доминирующими в современных образовательных проектах» [5, с. 122], в качестве концептуальной основы нашей технологии примем ее комплексный антропологический характер, объединяющий данные педагогики, психологии, социологии, физиологии о возможности обучающего воздействия на индивидуальное развитие плода и формировании пренатальной компетенции студентов в вузе.

Следуя классификации педагогических технологий Г.К. Селевко, отметим сущностные характеристики нашей разработки. По уровню применения Антропологическая технология формирования пренатальной компетенции студентов в вузе — общепедагогическая, по философской основе — материалистическая, гуманистическая, по ведущему фактору психического развития — био- и социогенная, по концепции усвоения — развивающая, по ориентации на личностные структуры — информационно-операционная, по характеру содержания и структуры — обучающе — воспитательная, по организационным формам — академическая, по типу управления познавательной деятельностью — современное традиционное обучение, включающее классическое лекционное, семинарское, техническое обучение, самообразование. По подходу к обучающемуся наша технология является сотруднической, по преобладающему методу — развивающим обучением, по направлению модернизации существующей традиционной системы — авторской, по категории обучающихся — массовой.

Концептуальная база любой технологии предполагает вычленение: 1) единой основы, 2) сквозных идей курса, 3) межпредметных идей. В соответствии с этим единую основу нашей

технологии составляет обучение студентов пренатальной педагогической антропологии, интегрирующей данные разных наук о внутриутробном развитии человека и подготовке к родительству.

Сквозными идеями технологии являются:

- большой генетический потенциал человека; раскрытие только той его части, для которой оказались благоприятными специфические условия развития ребенка, начиная с эмбриональной стадии (П.Ф. Рокицкий);
- зависимость развития сознания, мозга, нервной и сенсорной систем плода в пренатальный период от духовного, эмоционального, нервного, физического состояния матери;
- материнство и ответственное родительство; обучение будущих родителей способам саморегуляции, подготовка к взаимодействию с плодом.

Межпредметные идеи технологии включают: социальную педагогику семьи, психолого-педагогическую готовность к родительству, историко-культурные пренатальные традиции, психо-физиологическое развитие плода, эволюционное и психофизиологическое значение эмоций, психические теории сознания и мышления, психолингвистические когнитивные теории знака в мышлении и символизма в общении, медико-биологические основы здоровьесбережения матери и плода.

В качестве составляющих пренатального образования студентов — будущих родителей в системе профессионального образования нами обозначены следующие:

- овладение знаниями в области пренатальной антропологии, обеспечивающими возможность позитивно воздействовать на развитие ребенка в пренатальный период;
- формирование потребностей студентов в самообразовании в вопросах укрепления здоровья как условия здоровья будущих детей;
- воспитание родительской ответственности за сохранение жизни и здоровья ребенка.

В содержании такого образования учтены компоненты, охарактеризованные в исследованиях И.Я. Лернера и В.В. Краевского: содержание знаний о пренатальном развитии ребенка, способах сохранения его жизни, здоровья, воспитания и развития; ценности и смыслы родительства в воспитании и развитии ребенка — охранительные, оздоровления, развивающие, воспитывающие и др.; социокультурный опыт вынашивания, сохранения, развития, воспитания и создания эмоционально комфортных отношений в системе «мать-дитя» в период пренатального развития ребенка и в первые годы жизни.

В число принципов пренатального антропологического образования, обусловленных культурно-историческими и педагогическими закономерностями, вскрывающих систему «общество-семья-мать-отец-ребенок» и роль образования и воспитания в этом процессе, входят:

- культурно-историческая преемственность традиций и ценностей в отношении матери и ребенка, раскрывающая значение здоровья женщины и ребенка как условие сохранения здорового рода и генофонда нации;
- актуализация пренатального периода развития ребенка как значимого этапа в жизни человека, определяющего его здоровье;
- формирование мотивации студентов на ответственное родительство;
- системная обусловленность, раскрывающая систему отношений «мать-дитя», существенно влияющих на нервно-психическое, физическое, социально-эмоциональное, интеллектуальное, речевое, поведенческое развитие ребенка, на дальнейшую жизнь человека.

Формой реализации содержательно-процессуального компонента разработанной нами технологии является спецкурс «Антропологические основы пренатальной педагогики» для студентов 3 курса в рамках гуманитарного, социологического и экономического цикла.

Цель изучения курса : Формирование компетенции у студентов в области антропологических основ пренатальной педагогики.

Образовательные задачи:

1. Дать студентам целостное представление о пренатальном развитии человека, показать прикладной характер знаний в этой области.
2. Ввести студентов в современную научную дискуссию о готовности к родительству и педагогическому воздействию на плод в пренатальный период развития.
3. Формировать у будущих родителей гражданскую ответственность перед ребенком и государством за воспитание здорового поколения.

Трудоемкость курса и его место в учебном плане: 50 учебных часов, в т. ч. лекции — 16 часов, семинарские занятия — 16 часов, самостоятельная работа — 18 часов. Изучается после курсов общегуманитарного цикла.

Содержание учебной программы:

1. Антропологические основы пренатальной педагогики как комплексное знание о ребенке в жизни семьи и общества, пренатальном периоде развития человека, материнстве и ответственном родительстве.

2. Человек как биоэнергетическое, общественно-историческое сознательное существо. Его развитие в пространстве и времени: филогенез и онтогенез человека. Различные трактовки развития человека: биогенетическая, социогенетическая, персоналистская, историко-эволюционная.

3. Пренатальный период как значимый этап в жизни человека. Историко-культурные традиции пренатального воспитания.

4. Зависимость развития плода от эмоционального, нервного, физического состояния матери. Современные пренатальные школы и образовательные методики.

5. Ответственное родительство и материнство. Подготовка к зачатию ребенка.

6. Обучение будущих родителей способам саморегуляции и взаимодействию с плодом.

7. Здоровые роды, рекомендации по их организации

Формы и методы преподавания курса: лекции, практикумы.

Дискуссии, анализ конкретных ситуаций и случаев, знакомство с фактами, игры, доклады, защита рефератов, видеоуроки.

В рамках специального курса рассматриваются основы внутриутробного развития ребенка до его рождения, возрастная динамика его психического и физического развития, данные отечественных и зарубежных научных школ, касающиеся механизмов, факторов развития плода и отклонений в его развитии при неблагоприятных условиях. Программа спецкурса ориентирована на развитие образа отца, матери и подготовку потенциальных родителей к воспитанию ребенка, включая пренатальный период его развития. Раскрывается значимость родителей в организации условий выживания и жизни ребенка, готовящегося к появлению на свет. Отражается самооценность плода и его потенциальные возможности, обуславливающие дальнейшие позитивные изменения в обучении, развитии и воспитании.

Педагогическое наполнение содержания программы раскрывает важность родительской заботы о плоде, значимость пренатального периода в развитии будущей личности. В программе находит освещение эмоционально-ценностный аспект, раскрывающий способы взаимодействия родителей с плодом. Психолого-физиологический аспект содержания программы отражает основные линии нервно-психического и физиологического развития плода в утробе матери. В данном аспекте рассматриваются основные способы наблюдения за плодом и первые доврачебные способы поддержания его здоровья. Значительное место в содержании курса отводится укреплению

здоровья беременной женщины для рождения здорового ребенка и его последующего правильного развития.

В разработке процессуального компонента мы придерживались мнения В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, Л.В. Занкова, П.К. Селевко, В.В. Серикова, В.И. Слободчикова, В.Ф. Шаталова о том, что наибольшим личностно развивающим эффектом обладают те технологии, которые сочетают в себе комбинации методов, средств, способов, приемов и создают особую среду развития личности — творческую, активную, индивидуальную. В связи с этим формами развития пренатальной компетенции студентов выступают беседа, практикум, ролевые и имитационные игры, консультации, а также модифицированные техники: сказкотерапия, изотерапия, арттерапия, танцетерапия. Каждая из представленных форм реализует содержание программы по определенным темам.

Цикл бесед «Сохрани себя и ребенка» обеспечивает развитие знаний и умений будущих матерей в применении методов эмоциональной самоподдержки, а также способов сохранения здоровья ребенка.

Темы бесед:

- «Сохраняем эмоциональное равновесие» — рефлексия эмоциональных стереотипов-реакций, чтение любимых литературных произведений, просмотр кинофильмов позитивного характера, созерцание красивых предметов, пребывание в гармонии с собой и плодом, предупреждение негативных эмоций;
- «Слушаем музыку, поем, танцуем и оздоравливаемся» — отбор лирических музыкальных произведений, создание музыкального образа матери, оздоравливающее пение и хореография в период беременности, анализ ощущений плода.

Цикл бесед «Готовимся стать компетентными и здоровыми родителями» направлен на развитие у студентов навыков сохранения и укрепления своего здоровья как основы для здоровья будущего ребенка.

Темы бесед:

- «Познаю будущего ребенка» — познание ребенка в пренатальный период развития путем прислушивания к себе и плоду, анализа его поведения по описанию из книг, рисование «Малыш внутри меня» (по методике С.М.Дождевой);
- «Оздоровливаем организм» — ознакомление с закаливающими процедурами, правильным дыханием, подготовкой к беременности.

Игровые технологии обеспечивают создание ситуации внутреннего эмоционально-психологического раскрепощения будущей

мамы, релаксации и рефлексии, накопления родительского опыта в развитии и воспитании ребенка в пренатальный период развития. Игры имитируют общение. Проигрывание ролей позволяет раскрывать субъект-субъектные отношения и позиции, ситуации общения обеспечивают взаимное движение навстречу, принятие друг друга, а рефлексия этих ситуаций обуславливает осмысленность родительских действий. Ролевые игры обеспечивают возможность имитировать методы развития и воспитания ребенка в пренатальный период развития, самовоспитание целостного образа родителя в ситуации «мать-дитя». Ролевые игры строятся на принципах событийности, раскрывающей проблемные ситуации проживания и общения родителя и ребенка; проблемности, обеспечивающей решение развивающих задач; личностной ориентации, определяющей характер отношений в системе «мать-дитя» на основе понимания особенностей развития ребенка и осознания смысла родительства; единства воспитания и развития, обуславливающего обеспечение целостности процесса воспитания будущих родителей и развития ребенка в пренатальный период.

Ролевые игры цикла «В ожидании ребенка» обеспечивают развитие образа будущего родителя, основ становления родительского опыта матери и отца, ожидающих ребенка.

Темы ролевых игр включают:

- «Поем песни для ребенка» — будущие мамы разучивают колыбельные песни, учатся произносить отдельные звуки и звуко-сочетания нараспев, контролировать дыхание, вспоминая традиции бабушек, петь мелодично, с чувством, как бы общаясь с ребенком;
- «Общаемся с ребенком» — используются речевые формы обращения к ребенку, ласковые слова [2, с. 114—117];
- «Сохраняем малыша» — упражнения «Общение с ребенком», обсуждение специальных норм и правил для беременных, ведение «дневника вынашивания» [3, с. 10—20].

Ролевые игры из цикла «Мы будущие родители» адресованы студентам как потенциальным родителям и обеспечивают развитие их образа будущего родителя, потребности сохранять свое социальное и психическое здоровье как основу здоровья будущего ребенка.

Темы ролевых игр:

- «Я — будущий отец (мать)» — детальное прописывание своего образа, поведения, отношения с ребенком, рефлексирование правильности и обоснованности того или иного стиля поведения;

- «Нездоровье родителей» — анализ проблемной ситуации, связанной с нездоровьем родителей, проявляющимся в их поведении и отношении друг к другу, осознание их влияния на здоровье ребенка.

Рольевые игры из цикла «Играем с ребенком» обеспечивают развитие игрового опыта родителей как условие развития ребенка средствами игры. Такой игрой может быть «Играем и оздоравливаем», когда педагог знакомит с условиями подвижной игры, где родители разучивают определенные движения (покачивание, пальчиковая гимнастика), определяют их развивающий эффект, рефлексиируют свое поведение по отношению к плоду как здоровьесберегающее и др.

С игрой тесно связаны методы игровой терапии, сказкотерапии. Метод игровой терапии, разработанный К. Роджерсом и усовершенствованный Г. Лендрет, позволяет обеспечить консультирование будущих родителей, подготавливая их к взаимодействию с плодом. Данный метод способствует обучению студентов воздействию на плод, приобретению родительской ответственности перед ребенком.

Метод сказкотерапии, впервые разработанный Р. Майером, обладает образным языком, влияющим на подсознание человека. В наши дни этот метод усовершенствован Ф. Ленц. В диссертации метод сказкотерапии используется как воспитательное средство, обеспечивающее развитие самих родителей и будущего ребенка. В фокусе сказкотерапии — общеизвестные народные сказки, повествующие об ожидании ребенка в счастливых семьях, провидческих материнских снах и др.

Практикумы как форма развития пренатальной компетенции будущих родителей обеспечивают получение разнообразных знаний и умений: саморегуляции эмоционального напряжения, снятия стресса в проблемных ситуациях и др. Данная форма организации образовательной деятельности способствует осознанию ответственности за вступление в брак, рождение ребенка; обеспечивает возможность индивидуально или коллективно разрешить проблему через ситуацию выбора или альтернативы. Практикумы разрабатываются по циклам и темам.

Практикумы по циклу «Поддержим равновесие» направлены на развитие опыта эмоциональных отношений в системе «мать-отец-ребенок».

Темы практикумов:

- «Конфликт в отношениях "мать-отец"» — студенты учатся планировать позитивные отношения между собой, строить взаимоотношения на принципах взаимоуважения;

- «Конфликт в отношениях "мать-ребенок"» — будущие родители приобретают опыт обнаружения внутреннего конфликта, эгоистических отношений, чрезмерной привязанности к ребенку; находят способы установления здоровых взаимоотношений;

- «Конфликт в отношениях "отец-ребенок"» — воспитание отцовства путем осознания собственных зависимостей (гиперопека родителей, выделение любимчиков в семье, табакокурение, злоупотребление алкоголем и др.), становление новой тактики отношений к будущему ребенку;

- «Конфликт в отношениях "мать-отец-ребенок"» — выявление типа родителя (требовательный, критикующий, сверх-опекающий, отстраненный, ответственный), обуславливающего характер отношения к ребенку; анализируются родительские проблемы, поступки, имидж;

- «Удерживаем социально-эмоциональную устойчивость» — арттерапевтический практикум по работе со страхами, ведение «дневника вынашивая», «благословение и прощение»;

- «Дышим и оздоравливаемся» — демонстрация педагогом способов дыхания в различных ситуациях, сопряженных с неприятными ощущениями: тревогой, плохим предчувствием, раздражительностью;

- «Релаксация» — проработка «незавершенных дел своего детства», родительских наставлений, болезненных чувств, идущих из пренатального периода и детства; выполнение упражнений на прощение, самооценку [4, с. 67—68].

Метод психодрамы впервые разработан И. Хегбергом и усовершенствован А. Блатнером, П. Холмсом, М. Карп. Данный метод позволяет студентам возвратиться к детскому негативному опыту, личным проблемам с родителями для того, чтобы найти оптимальный способ обретения здоровья, правильно выстроить систему отношений «мать - дитя» в период беременности.

Индивидуальные консультации и беседы проводятся со студентами по их просьбе или с теми, кто не может самостоятельно справиться с обучающим заданием.

В результате реализации вышеизложенных форм пренатального обучения педагог формирует у студентов умения по сохранению собственного здоровья и здоровья будущего ребенка, развитию плода в пренатальный период, воспитывает чувство родительской и гражданской ответственности за здоровое поколение.

Реализация организационного компонента разработанной нами технологии предполагает разработку условий формирования

пренатальной компетенции у студентов в вузе. К таким условиям мы отнесли 1) базирование антропологической технологии формирования пренатальной компетенции у студентов в вузе на потенциале научно ориентированных традиционных пренатальных методик и школ, 2) комплексность, обеспечивающую рассмотрение значимых явлений с точки зрения разных наук и авторских позиций, 3) системность и последовательность подачи материала, предлагаемого после изучения основ общегуманитарных дисциплин, 4) формирование в рамках пренатальной компетенции когнитивного, ценностно-смыслового и поведенческого компонентов, 5) соединение традиционных и инновационных методов, 6) развитие познавательного интереса и мотивации к внутриутробному развитию ребенка, 7) формирование позитивных поведенческих и рефлексивных качеств, обеспечивающих ответственное материнство и отцовство.

Первое условие предполагает ориентацию нашей технологии на научно ориентированные традиционные пренатальные методики и школы. Выше мы писали, что стихийное развитие нетрадиционных методик, занятия пренатальной педагогией далеких от науки людей могут иметь непредсказуемые последствия. По этой причине даже в занятиях пренатальным самообразованием, что расширяет границы данной диссертации и рассматривается как дополнительный материал, мы настаиваем на изучении научного, экспериментально апробированного опыта.

Второе педагогическое условие, состоящее в комплексности подачи материала, заключается в следующем. На сегодняшний день разработано большое количество авторских программ пренатальной подготовки: спецкурсы «Теоретические и прикладные основы пренатальной педагогики», «Пренатальная культура родителей», «Пренатальное развитие ребенка и воспитание в младенчестве и раннем возрасте» и др., частные методики «Теория и методика изобразительной деятельности для будущих матерей», «Теория и методика физического развития в период беременности» и др.

С одной стороны, активность в пренатальной педагогической деятельности является позитивным фактом. С другой стороны, «часто методология и то, как проводятся занятия, выявляют низкую квалификацию специалистов» [2, с. 57]. Как правило, в существующих программах уделяется больше внимания одному уровню в ущерб другим по причине профессиональной ориентации авторов. В частности, в программах, составленных акушерами — гинекологами, неонатологами, уделяется больше внимания физиологическим аспектам беременности, родов, естественного вскармливания, профилактики

отклонений здоровья матери и ребенка. Программы психологов преимущественно посвящены психологической подготовке к родам и материнству, вопросам психического здоровья. Программы педагогов в основном касаются пренатального воспитания.

Итак, к числу серьезных недостатков существующих программ И.В. Добряков относит отсутствие комплексности [2, с. 178]. Занятия в данной области призваны способствовать развитию компетенции обучающихся на разных уровнях: педагогическом, биологическом, психологическом, социальном, культурном. В связи с этим в рамках нашего исследования оптимальной представляется разработка комплексной программы пренатальной педагогики, основу которой составил бы антропологический аспект. Он обеспечивает овладение знаниями и формирование пренатальной компетенции у студентов на выделенных выше уровнях. Значимые явления рассматриваются с точки зрения разных наук и авторских позиций. Отсутствует связанная с интересами и научными пристрастиями автора программы акцентуация субъективных «сверхценных» идей. Четко указывается количество занятий в рамках спецкурса.

Таким образом, в результате проектирования процесса формирования пренатальной компетенции у студентов в вузе мы пришли к выводу о необходимости создания программы спецкурса «Антропологические основы пренатальной педагогики». Такая программа была нами разработана и внедрена на формирующем этапе экспериментального исследования.

Третье условие включает системность и последовательность подачи материала, что предполагает изучение данного курса после овладения основами наук общегуманитарной, естественнонаучной, экономической направленности. Будучи знакомым с понятийным аппаратом этих наук, их фундаментальными положениями, становится возможным в полной мере усвоить содержание предлагаемого специального курса.

В этом случае в рамках пренатальной компетенции успешно формируются когнитивный, ценностно-смысловой и поведенческий компоненты, составляющие суть четвертого выделенного нами условия. Их триединство обеспечивает синтез обучающего и воспитательного воздействия на студента. Он не только усваивает необходимые знания, но вырабатывает у себя ответственное отношение к половым связям, зачатию ребенка, его развитию.

В реализации воспитывающее — обучающего воздействия на студентов существенная роль отводится традиционным и инновационным методам обучения. Их разнообразие пробуждает

познавательный интерес обучающихся, сообщает им мотивацию изучения антропологических основ пренатальной педагогики.

Формирование позитивных поведенческих и рефлексивных качеств, относящихся к последнему условию, обеспечивает ответственное материнство и отцовство. Совокупность выделенных нами условий обеспечивает эффективность организации антропологической технологии.

Список литературы:

1. Добряков И.В. Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2010. — 272 с.
2. Коваленко Н.П. Психопрофилактика и психокоррекция женщин в период беременности и родов. СПб., 2005. — 246 с.
3. Коваленко Н.П. Психологические особенности и коррекция эмоционального состояния женщины в период беременности и родов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004. — 25 с.
4. Москаленко В.Д. Дородовое воспитание. М., 2005. — 325 с.
5. Намаканов Б.А. Антропологические аспекты и технологии современной педагогики // Преподаватель XXI век. — 2001. — № 1. — 144 с.
6. Федор-Фрайберг П.Г. Пренатальная и перинатальная психология и медицина: новая междисциплинарная наука в меняющемся мире. СПб., 2005. — 125 с.
7. Schusser G. Zur Problematik einer dichotomischen Erclarung der Eruhesten Mutter-Kind-Interaction // Symposion neue Erkenntnisse. Universitat Osnabruck, 1988. — 306 p.

1.6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Чернышева Евгения Юрьевна

*студент, Технический институт (филиал)
Северо-Восточный федеральный университет,
РФ, г. Нерюнгри*

Мамедова Лариса Викторовна

*канд. пед. наук, доцент,
Технический институт (филиал)
Северо-Восточный федеральный университет,
РФ, г. Нерюнгри
E-mail: larisaamedova@yandex.ru*

THE FORMATION OF SELF-CONTROL OF FIRST-GRADERS ON THE LESSONS OF THE SURROUNDING WORLD

Chernysheva Evgeniya

*student, Technical Institute,
branch of the North-Eastern Federal University,
Russia, Neryngri*

Mamedova Larisa

*candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Technical Institute,
branch of the North-Eastern Federal University,
Russia, Neryngri*

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена формированию самоконтроля первоклассников на уроках окружающего мира. Проблема формирования самоконтроля актуальна, поскольку ученик должен уметь сознательно

контролировать свои действия, мысли и поступки, находить ошибки, неточности. Самоконтроль является необходимым элементом учебной деятельности.

ABSTRACT

This article is devoted to the formation of self-control of first-graders on the lessons of the surrounding world. The problem of formation of self-control is relevant, because the student should be able to consciously control our actions, thoughts and actions, find errors, inaccuracies. Self-control is a necessary element of the educational activity.

Ключевые слова: самоконтроль; диагностика; первоклассники; формирование самоконтроля; контроль.

Keywords: self-monitoring; diagnostics; first graders; formation of self-control; control.

Под самоконтролем понимается «сознательный контроль своих действий, поступков, мыслей, чувств, планирование и регулирование своей деятельности» [6]. Именно «самоконтроль позволяет сознательно менять направленность своих мыслей и удерживаться от нецелесообразных действий» [1, с. 67]. Данное определение акцентирует внимание на сознательном характере самоконтроля, его функции корректировать и планировать.

«Самоконтроль является один из тех факторов, которые обеспечивают самостоятельную деятельность учащихся. Его назначение заключается в своевременном предотвращении или обнаружении и исправлении уже совершенных ошибок» [5, с. 82].

Проблема формирования самоконтроля в учебной деятельности неоднократно становилась предметом изучения многих психологов и педагогов (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, Е.В. Заика, Л.Б. Ительсон, Н.И. Кувшинов, К.Д. Ушинский, В.В. Чебышева, П.М. Эрдниев, Д.Б. Эльконин и др.). Большое внимание при этом уделялось и младшей школе.

Для выявления уровня сформированности самоконтроля первоклассников нами была составлена психолого-педагогическая программа диагностики, которая включает следующие методики:

1. «Корректирующая проба» (Б. Бурдон) [4];
2. Опросник «Диагностика и оценка уровней сформированности компонентов учебной деятельности» (Г.В. Репкина, Е.В. Заика) [3].

База исследования: экспериментальный класс — 1 «А» (20 человек), контрольный класс — 1 «В» (20 человек), СОШ № 13, г. Нерюнгри РС (Я).

На первом этапе исследования была проведена первичная диагностика в экспериментальном и контрольном классах с целью определения первоначального уровня сформированности самоконтроля первоклассников.

Итак, по методике «Корректирующая проба» (Б. Бурдон) было выявлено наличие у испытуемых утомляемости, характер устойчивости — неустойчивости внимания на основании изменения показателей скорости и точности. Результаты изображены на гистограммах (рис. 1 и 2.).

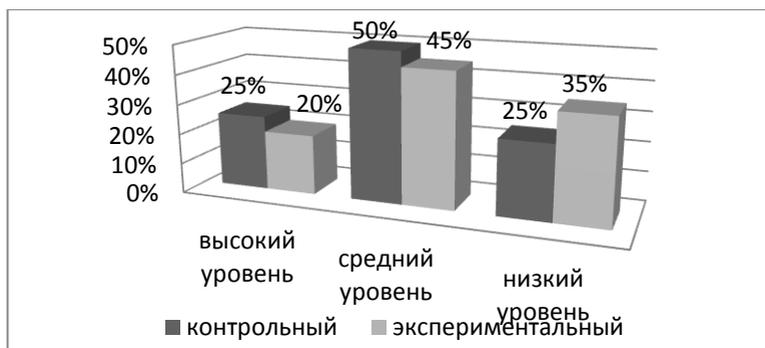


Рисунок 1. Результаты первичной диагностики объема внимания первоклассников в контрольном и экспериментальном классах по методике «Корректирующая проба» (Б. Бурдон)

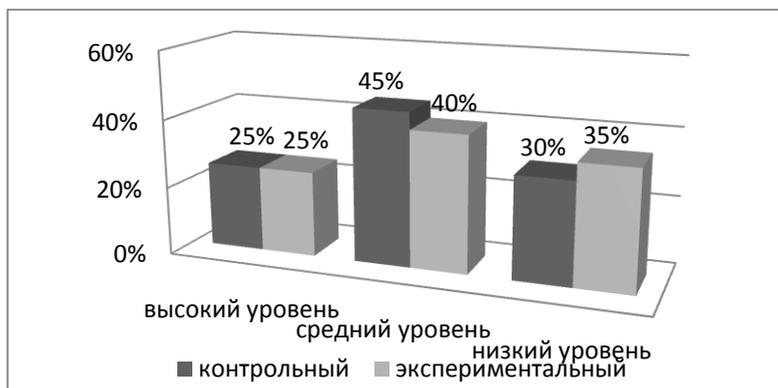


Рисунок 2. Результаты первичной диагностики концентрации внимания первоклассников в контрольном и экспериментальном классах по методике «Корректирующая проба» (Б. Бурдон)

Опросник «Диагностика и оценка уровней сформированности компонентов учебной деятельности» (Г.В. Репкина, Е.В. Заика). Условием нормального протекания учебных действий является наличие контроля за их выполнением. Функция контроля заключается в постоянном прослеживании хода выполнения учебных действий, своевременном обнаружении больших и малых погрешностей в их выполнении, а также внесении необходимых коррективов в них. Результаты изображены на гистограмме (рис. 3).

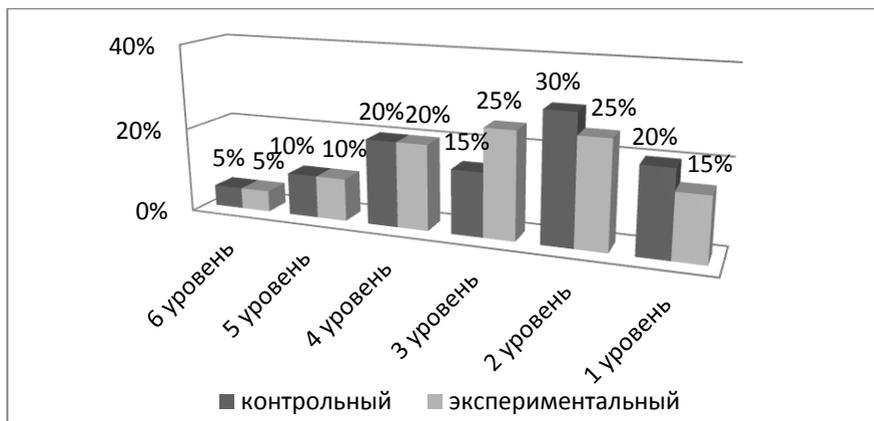


Рисунок 3. Результаты первичной диагностики в контрольном и экспериментальном классах по опроснику «Диагностика и оценка уровней сформированности компонентов учебной деятельности» (Г.В. Репкина, Е.В. Заика)

После проведения и апробации, выбранных нами методик психолого-педагогической диагностики в контрольном и экспериментальном классах мы пришли к выводу, что сформированность самоконтроля первоклассников находится на уровне ниже среднего.

В связи с этим для экспериментального класса нами была составлена система занятий по окружающему миру, направленная на формирование самоконтроля первоклассников. Данные уроки, ориентированы на один учебный год (30 занятий по 2 часа в неделю для детей 1 класса (6—7 лет). При составлении конспектов уроков по окружающему миру в различные этапы урока включались специальные методы и приемы (частично-поисковый, наблюдение, обобщение, проблемная ситуация, объяснительно-иллюстративный, сравнение и проверка по словесной инструкции, взаимопроверка,

сверка с готовым ответом, самостоятельное придумывание заданий и т. д.) направленные на формирование самоконтроля.

На третьем этапе была проведена итоговая диагностика с целью определения динамики уровня сформированности самоконтроля учащихся первых классов и определения эффективности проводимой нами работы.

Результаты итоговой диагностики объема внимания первоклассников в контрольном и экспериментальном классах показали, что высоким уровнем объема внимания в экспериментальном классе обладает на 15 % (3 чел.) учащихся больше, чем в контрольном классе. Учащихся со средним уровнем объема внимания в контрольном классе на 10 % (2 чел.) меньше, чем в экспериментальном классе. Низким уровнем в контрольном классе обладает 20 % (4 чел.) учащихся, что на 5 % (1 чел.) больше, чем в экспериментальном.

Результаты итоговой диагностики концентрации внимания показали, что в экспериментальном классе высоким уровнем обладает на 10 % (2 чел.) учащихся больше, чем в контрольном. Средним уровнем обладает 45 % (9 чел.) контрольного класса, что на 5 % (1 чел.) больше, чем в экспериментальном. На низком уровне в экспериментальном классе находится на 5 % (1 чел.) меньше учащихся, чем в контрольном классе.

Результаты итоговой диагностики по опроснику «Диагностика и оценка уровней сформированности компонентов учебной деятельности» (Г.В. Репкина, Е.В. Заика) показали, что на первом уровне находится только 5 % (1 чел.) учащихся контрольного класса. На втором уровне в контрольном классе на 5 % (1 чел.) больше учащихся, чем в экспериментальном классе, что составляет 15 % (3 чел.). Третий уровень в экспериментальном классе выявлен у 10 % (2 чел.) учащихся, что на 25 % меньше, чем в контрольном. На 4 уровне в контрольном классе учащихся меньше на 10 % (2 чел.), чем в экспериментальном, что составляет 25 % (5 чел.). На пятом уровне в экспериментальном классе учащихся в 2 раза больше, чем в контрольном, что составляет 20 % (4 чел.). Также, на шестом уровне в экспериментальном классе 20 % (4 чел.) учеников, что больше на 10 % (2 чел.), чем в контрольном.

Итак, исходя из полученных данных мы пришли к выводу, что осуществленная нами работа по формированию самоконтроля первоклассников на уроках окружающего мира положительно повлияла на учеников экспериментального класса. Ученики первого класса могут самостоятельно находить и исправлять свои ошибки, контролировать свои действия, мысли и поступки, дети научились концентрировать свое внимание на каком-либо объекте и продолжительное время удерживать

его, также научились осознанному и произвольному построению речевого высказывания в устной и письменной формах.

Таким образом, система уроков способствовала формированию самоконтроля первоклассников: осознанному и произвольному построению речевого высказывания в устной и письменной форме, самостоятельному созданию алгоритмов деятельности при решении, концентрировать свое внимание на каком-либо объекте и удерживали его продолжительное время; контролировать все свои действия, мысли и поступки; вовремя самостоятельно находить и исправлять ошибки или не допускать их.

Список литературы:

1. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф и др. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие / под. ред. М.В. Гамезо и др. М.: Просвещение, 2008. — 256 с.
2. Развитие самоконтроля у младших школьников // Психодик 2010 г. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.psyhodic.ru/arc.php?page=1614>.
3. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности // Куатор. Все лучшее студентам. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://quator.ru/all-materials/item/7172-repkina-gv-zaika-ev-otsenka-urovnya-sformirovannosti-uchebnoy-deyatelnosti>.
4. Сайт Брунера Е.Ю. // Психология. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://brunner.kgu.edu.ua>.
5. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. М. :Гардарики, 2005. — 349 с.
6. Шуаре Марта. Возрастная и педагогическая психология. М.: издательство Московского университета, 2008. — 272 с.

1.7. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ВРАЧА

Скляднева Кристина Александровна

*аспирант кафедры госпитальной и поликлинической педиатрии
ГБОУ ВПО «Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н.Бурденко» Минздравсоцразвития,
врач-неонатолог ОКБ № 1, Перинатальный центр,
РФ, г. Воронеж
E-mail: kri5876@yandex.ru*

Коротаева Наталья Владимировна

*канд. мед. наук, ассистент кафедры госпитальной и поликлинической
педиатрии ГБОУ ВПО «Воронежской государственной
медицинской академии им. Н.Н.Бурденко» Минздравсоцразвития,
врач-неонатолог ОКБ № 1, Перинатальный центр,
РФ, г. Воронеж
E-mail: korotaeva.nv@mail.ru*

Лобанова Ольга Алексеевна

*заведующая отделением новорожденных № 3
перинатального центра БУЗ ВО ВОКБ № 1,
РФ, г. Воронеж*

PROFILE OF A DOCTOR

Kristina Sklyadneva

*post graduate student of Department of Hospital and Polyclinic Pediatrics,
State budget educational institution of higher vocational education
Voronezh N. N. Burdenko State Medical Academy of Ministry of Public
Health and Social Development, neonatologist of “Regional Clinical
Hospital № 1”, Perinatal Centre, Russia, Voronezh*

Natalia Korotaeva

*candidate of Medical Science, assistant of Department of Hospital
and Polyclinic Pediatrics, State budget educational institution of higher
vocational education Voronezh N. N. Burdenko State Medical Academy
of Ministry of Public Health and Social Development,
neonatologist of “Regional Clinical Hospital № 1”, Perinatal Centre,
Russia, Voronezh*

Olga Lobanova

*head of neonatal unit No.3 of Perinatal Centre, Budget health institution
of the Voronezh Region “Voronezh Regional Clinical Hospital № 1”,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Профессия врача строится на взаимоотношениях «человек-человек». Благодаря этому медицина становится одушевленной, индивидуальной, сопереживающей. Успешное взаимодействие пары «врач-пациент» складывается из доверия, обоюдного согласия и желания вылечить и быть излеченным. Может ли врач оказать моральную поддержку, «вытащить» больного из его болезни, зависит от его собственного психологического состояния. Следовательно, настрой врача, его способность к эмпатии и желание лечить пациента — это важный аспект медицины.

ABSTRACT

Medical profession is built on the relationship “human-human”. As a result medicine becomes animate, individual and empathic. Effective cooperation of the pair “doctor-patient” consists of trust, mutual consent and will to cure and be cured. Whether a doctor is able to give moral support and “to drag” a patient away from his illness depends on his own psychological state. Therefore, attitude of a doctor, his ability to empathy and will to cure a patient — all these are important aspects of medicine.

Ключевые слова: облик врача; эмоциональное выгорание.

Keywords: image of a doctor; emotional burnout.

Профессия медицинского работника относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов самообладания и саморегуляции. Как профессиональная группа отличается низкими показателями физического и нередко психического здоровья. Знаков В.В. [1], отмечает, что к обязательным как личностным, так и профессиональным качествам медицинского работника относятся внимательность и наблюдательность, пунктуальность и аккуратность, умение постоянно держать под контролем свои действия и поступки. Самое неприемлемое в медицинском работнике — это безразличие, являющееся признаком интеллектуальной ограниченности и эмоциональной «тупости» [2]. Стрельникова А.Н. [3] считает, что одним из главных условий, от которого в большой степени зависит успех всей деятельности медицинского работника, является максимальная самокритичность. Максимальная ответственность за свои поступки, за свою работу — обязательное качество для деятельности медицинского работника. Вследствие этого медицинская ответственность становится не только наиболее высокой, но и наиболее тяжелой [4, с. 146]. Таким образом, профессия медика требует не только специальных знаний, но и особых душевных качеств, горения, самоотдачи. В связи с этим чрезвычайно важна методология обеспечения здоровья медработника, от которого в огромной степени зависит здоровье подрастающего поколения, будущего страны.

Наша цель исследования сегодня — изучить облик врача в разных возрастных группах и на разных уровнях оказания помощи, определить отношение врачей разных возрастных групп к пациентам, выявить степень выгорания врача в зависимости от стажа работы.

Мы провели двухэтапное исследование 65 студентов, 60 врачей 30—40 лет и 30 врачей старше 55 лет. Первый этап — анкетирование по вопросам отношения врача и пациента (анкета кафедры биомедицинской этики РГМУ). Второй этап проводился среди врачей с использованием шкалы выгорания работника Маслача и Джексона.

Результаты и их обсуждение.

На первом этапе мы предложили врачам ответить на вопросы, связанные с взаимоотношениями врачей и пациентов. Подведем итоги.

Клятва Гиппократа является основой основ врачебного дела. В США и Европе действует «Профессиональный кодекс врача». В Израиле — «Клятва еврейского врача». Итак, значение Клятвы Врача России: большинство респондентов каждой группы выбрали вариант «осознанное принятие моральных обязательств врача». При этом со стажем работы процент, склоняющийся к варианту «пустая

формальность» растет. Ни один участник опроса старшей возрастной группы не выбрал ответ «дополнительное и лишнее время».

Далее мы спросили, каковы личные мотивы выбора профессии респондентами. Большинство желает оказывать людям помощь. Интересно, что среди молодых врачей 15 % следуют семейной традиции, тогда как в старшей возрастной группе этот вариант не выбрал никто. Также никто из респондентов финансово не заинтересован в работе. Младшие группы проявляли познавательный интерес в выборе профессии.

Медицинские работники являются активными участниками лечебно-диагностического процесса. Осуществляя свою профессиональную деятельность, они обеспечивают уход и постоянное наблюдение за больными, налаживая контакт с ними [4, с. 39] и поэтому не менее интересен вопрос, кем является пациент для врача. В первую очередь, индивидуальность, уникал. Для равных частей каждой группы — носитель типичных болезней. 23 % врачей 3 группы пациент — это соучастник в духовной работе исцеления. Вариант — «источник дохода» не выбрал никто.

Врач — самое близкое и доверительное для больного лицо. Своим состраданием, сопереживанием, вниманием и сочувствием медицинский работник завоевывает доверие вверенных ему пациентов. Доверие больного к медицинскому работнику — обязательное начало в комплексе с лечением и показатель хороших отношений медицинского работника и больного [4, с. 39]. Симпатия, любовь к пациенту. Важно ли это? Большинство студентов еще не задумывались над этим вопросом, но видят выполнимость этой задачи. Более опытные врачи считают это основной целью, но не всегда считают это возможным.

И, наконец, мы спросили, считают ли они необходимым для врача приобретение этико-правового знания при прохождении курсов усовершенствования. Врачи 30-40 лет опираются в этом на юридические законы или на обучение пациентов этике. Студенты и врачи старшей группы считают, что учить нужно их самих.

Врач — человек и работник. Он испытывает постоянные стрессы, решает множество задач и ведет непосредственное общение с пациентом. Все это, с течением времени приводит к истощению нервной системы и развитию психологического стресса.

Перейдем к анализу результатов второго этапа. Включенным в исследование респондентам необходимо ответить, как часто они испытывают чувства, перечисленные в опроснике, — «я чувствую себя эмоционально опустошенным», «в последнее время я стал более «черствым» по отношению к тем, с кем работаю», «моя работа все больше разочаровывает меня», «я легко могу создать атмосферу

доброжелательности и сотрудничества в коллективе». Для этого на бланке для ответов надо отметить по каждому пункту позицию, которая соответствует частоте мыслей и переживаний испытуемого, и за каждый ответ присуждается определенное количество баллов: «никогда», «очень редко», «иногда», «часто», «очень часто», «каждый день». Шкала выгорания работника позволяет оценить 4 параметра — эмоциональное истощение, деперсонализацию личности, редукцию личностного роста и общее выгорание работника. Чем выше количество баллов в анкетировании, тем ниже компенсирование психологического стресса.

При сравнении возрастных групп врачей определяется большее эмоциональное истощение врачей старше 55 лет, в то же время для 30—40 лет характерна большая деперсонализация. В общем и целом, врачи подвергаются высокому уровню стресса и нагрузок, что видно, по сумме выгорания работника. После этого подсчитывается уровень выгорания, исходя из максимально возможных набранных баллов.

Низкий уровень — 0—20 %

Пониженный уровень — 21—40 %

Средний уровень — 41—60 %

Повышенный уровень — 61—80 %

Высокий уровень — 81—100 %

Работники стационара и поликлиники — разные этапы, разные, но одинаково напряженные графики. Для врача поликлиники характерно меньшее эмоциональное истощение, но более высокая деперсонализация, а также общее выгорание работника. Обратите внимание, что также высоки суммарные показатели. Что опять же говорит о сложности работы врача в целом. Интересно, что редукция личностного роста во всех рассматриваемых группах находится на одном среднем уровне.

Три группы, совершенно не похожие друг на друга, хотя идут по одному пути. Для врачей старшего поколения характерна большая категоричность в ответах и единодушие. Студенты находятся в благополучной безызвестности и недопонимании. А молодые врачи, несмотря на общий положительный настрой, заметно подвергаются воздействиям общественного мнения.

Выводы.

Стаж работы оказывает большое влияние на позицию врача как «помощника» пациента в лечении. Клятва врача России — как нравственный ориентир — признается всеми врачами, но лишь малое количество считает ее критерием профессионального самосовершенствования. Как в прошлые года, так и сейчас, при выборе профессии врача финансовая заинтересованность стоит на последнем месте. И все

поколения единодушно признают необходимость постоянного совершенствования, напоминания врачам об этических нормах. Но это лишь одна сторона вопроса. Врач — как человек — испытывает большой стресс, борясь за жизнь и здоровье пациента. Со временем появляется эмоциональное истощение, которое приводит к равнодушию нежеланию оказывать поддержку пациенту. Чем напряженнее работа и больше стрессов, тем раньше истощение наступает. Кроме этого, отсутствие положительного стимула в работе, весть негативизм, который «сваливается» на врача, приводит к снижению понимания собственной значимости, неспособности оценить свои успехи и ограничению собственных возможностей. Но этот вопрос не берется во внимание при оценке деятельности врача. А внутри человека в это же время происходит напряжение всех систем. Врач 24 часа в сутки — врач. Будь то поликлиника или стационар, только начинает работать или стаж требует почтения и преклонения. Мы заметили разницу. Это ли не ответ, почему в поликлиниках некому работать, а молодые врачи стремятся в частное здравоохранение.

Мы хотим обратить ваше внимание на кабинеты психологической разгрузки [5]. Всем известно, что в европейских странах и США у каждого есть личный психотерапевт. Мы понимаем, что воспитаны иначе. Но врач — не просто работник. От его эмоционального настроения и простой улыбки может измениться весь ход лечения. Нам известно, что в РФ уже есть такие кабинеты в полицейских учреждениях, а также в пансионатах и санаториях.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы при разработке методов профилактики и преодоления эмоционального выгорания в частности и профессиональной деформации личности в целом медицинских работников и представляют интерес для психологов, специалистов по работе с персоналом, руководителей.

Список литературы:

1. Знаков В.В. Исследование профессионально важных качеств у медицинских работников / В.В. Знаков // Психологический журнал. — 2004. — № 3. — С. 71—81.
2. Сук И.С. Врач как личность / И.С. Сук. М.: 1984. — 64 с.
3. Стрельникова А.Н. Зачем медицинской сестре самооценка / А.Н. Стрельникова // Медицинская сестра. — 2000. — № 1. — С. 42—43.
4. Харди И. Врач, сестра, больной. Психология работы с больными / И. Харди. Будапешт: Издательство Академии Наук Венгрии. 1981. — 286 с.
5. Цветикова Л.Н., Плотникова И.Е., Комова С.Ю., Черных Ю.Н. Психологическое консультирование как сопровождение деятельности педагогов медицинского вуза / Л.Н. Цветикова [и др.] // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — 2014. — № 37-1. — С. 116—120.

1.8. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ

Федосеева Наталья Викторовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики
Нижегородского Государственного Университета
им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал,
РФ, г. Арзамас*

E-mail: nataliya.zhulina@yandex.ru

INFLUENCE OF INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON EDUCATIONAL POTENTIAL OF A FAMILY

Natalia Fedoseeva

*candidate of pedagogic sciences, associate professor
of Department of General Pedagogy, Arzamas branch of Lobachevsky
State University of Nizhni Novgorod,
Russia, Arzamas*

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается влияние технико-гигиенического фактора как части информационно-образовательной среды на воспитательный потенциал семьи, на основании анализа данных, собранных эмпирическими методами, выявляются особенности технико-гигиенического фактора, предлагается ряд условий для эффективной его организации.

ABSTRACT

This article considers influence of technical and hygiene factor on educational potential of a family as a part of information and educational environment. Based on the analysis of data collected by empiric methods peculiarities of technical and hygiene factor are defined; a set of conditions for its effective organization is proposed.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда; воспитательный потенциал семьи; технико-гигиенический фактор семейного воспитания; дидактико-методические требования; гигиенические требования; морально-нравственная ответственность.

Keywords: information and educational environment; educational potential of a family; technical and hygiene factor of family education; didactic and methodical requirements; hygienic requirements, moral responsibility.

Информационно-образовательная среда по определению О.А. Ильченко, а также Е.О. Ивановой, И.М. Осмоловской «это системно-организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывного связанная с человеком как субъектом образования» [3, с. 30]. Данное определение рассматривается ими применительно к процессу обучения, организуемому в стенах учебного заведения. И сейчас пристальный интерес в педагогической литературе именно к этой области знания. Но с каждым годом этот вопрос все более остро встает и для семьи. Родители чаще и чаще сталкиваются с проблемой организации информационно-образовательного пространства в домашних условиях. Хотя пока проблемы взаимоотношений семьи с информационной средой коснулись в большей степени исследования социологов (Т. Арон, Г.М. Буш, А. Венкатеш, А. Визерол, М. Карной, А. Рамзэй, М. Сассмен, Дж. Суоранта, Ч.Р. Фиглей, Н.А. Чесли и др. — за рубежом, Т.А. Аймалетдиновым, А.Ю. Белогуровым, О.Н. Вершинской, Д.В. Ивановым, и др. — в России [1]), все ближе к нему подходят и психолого-педагогические исследования (Т.В. Борисова [2] и др.). Наибольшую ценность в данном случае представляют собой дидактико-методические основы, воспитательный аспект информационно-образовательной среды, максимальное использование её возможностей для развития личности подрастающего человека.

Некоторые фирмы предлагают специальные устройства «размером с системный блок компьютера, где совмещены функции телевизора, радиоприемника, компьютера, видеоманитофона, модема для подключения к сети Интернет, семейных справочников на все случаи жизни, семейного видеoarхива и многие другие», то есть специально разработанную аппаратуру именно для семьи, для удовлетворения интересов всех членов семейного союза. Хотя итак сейчас в каждой семье есть компьютеры, значит и Интернет, а, стало быть, имеется и широкий доступ к информационным ресурсам. Неотъемлемой частью информационной среды семьи помимо этого являются также сотовые

телефоны, флеш-плееры и конечно телевидение. Зачастую наличие этих составляющих является с одной стороны данью моде, с другой — стремлением обеспечить своего ребенка возможностью развиваться, расширять свой кругозор. Осознание важности использования для формирования личности ребенка обширных потоков информации, содействующей формированию целостной картины мира в его сознании, расширению представлений о разнообразных явлениях, бесспорно значимо. Но закономерно в этой связи возникает вопрос адекватного использования технических средств, информационного коммуникационных технологий в домашних условиях. Такие аспекты как гигиенические требования (дозировка, время, насыщенность и т. п.) и морально-нравственная ответственность (какие материалы смотреть, как оценивать, как распределить свое рабочее и игровое время и т. д.) остаются открытыми и актуальными. А ведь от них напрямую зависит структура и характер технико-гигиенического фактора, выступающего важнейшей составляющей воспитательного потенциала семьи (Куликова Т.А. [5]).

Для более глубоко рассмотрения проблемы были предложены анкеты следующего содержания:

Вопросы:

1. Есть ли у Вас персональный компьютер?
2. Если нет, то пользуетесь ли Вы услугами компьютерных клубов (либо обращаетесь с просьбой к друзьям, знакомым за доступом к компьютеру)?
3. Часто ли выходите в интернет в компьютере?
4. Имеете ли выход в интернет в своей сотовой связи?
5. Как часто им пользуетесь?
6. Расставьте в порядке убывания, чему Вы уделяете больше времени, выйдя в интернет:
 - А. работа, учеба
 - Б. социальные сети
 - В. общение на разнообразных тематических форумах
 - Г. игры
 - Д. другое (посещение интернет магазинов, участие в интернет лотереях и т. п.)

Исходя из расчета, что в среднем человек расходует 8—9 часов своего суточного времени на сон, 6 — на учебные занятия, 1,5—2 — на еду, получается, что около 7—8,5 часов остается на отдых, общение и прочие дела (в будние дни, в выходные чуть больше).

Как показали результаты опросов, проведенных среди студентов (73 человека 1 курса) подавляющее большинство опрошенных

тратит это время на компьютер, выход в интернет, и даже общение осуществляется через социальные сети — либо сидя за компьютером, либо в сотовом телефоне. Это молодые люди, которым предстоит в ближайшей перспективе стать родителями.

Не лучше обстоит дело и у молодых родителей. На основании бесед (около 20) было установлено, что в качестве отдыха после работы большинство предпочитает посидеть в компьютере: пообщаться, либо поиграть (наибольший процент такого проведения досуга отмечается у мужчин), часть родителей обращается за информацией в интернет по вопросам воспитания или лечения ребенка. Если прибавить немалый процент работающего населения, специфика деятельности которых без того состоит в работе за компьютером, то получается, что фактически подавляющее большинство населения проводит время либо в играх, либо в виртуальном общении, либо в поиске информации в интернете. И более того, многие стремятся с самого раннего возраста приучить ребенка пользоваться и компьютером и интернетом. Результат такого приучения представлен у Т.В. Борисовой [2, с. 123]:

Таблица 1.

Влияние информационной среды на младших школьников, %

Просмотр телепередач	Занятия с компьютером	Посещение кружков	Общение с родителями	Чтение
22	24	17	27	13

Насколько это правомерно, и как правильно осуществлять подобное приобщение ребенка к прогрессу? Достоинства работы с компьютером (и интернетом в том числе): расширение кругозора, формирование умений работать с информацией, ускорение развития ребенка и т. д. Но необходимо заметить, что это возможно лишь в том случае, если эта работа ведется под четким руководством взрослых. В противном случае, возникает огромное количество факторов, пагубно сказывающихся как на психическом, так на физическом и морально-нравственном состоянии растущего человека. Например, проводя много времени за телефоном, компьютером, телевизором родители лишают ребенка возможности живого, эмоционального, насыщенного, адекватного человеческого общения. Глядя на них, дети тоже начинают общаться в сетях, играть во всякого рода «бродилки», «искалки», «стрелялки», посещать непонятные сайты, с такой информацией к адекватному оцениванию которой психика ребенка зачастую оказывается неготовой. Разве может компьютер или игра передать всю

гамму чувств, испытываемых человеком в коммуникации с разными людьми, или сформировать эмоциональную сферу ребенка, выработать у него представления о прекрасном и безобразном и т. д.? Это влияние возможно только при участии взрослого, родителя. Поэтому главная задача родителя относительно решения этой проблемы — в условиях семейного воспитания организовать информационно-образовательную среду, окружающую ребенка, задав ей направление на развитие личности ребенка.

И начать представляется необходимым с целевых установок, так как причины, толкающие родителей на раннее ознакомление ребенка с компьютером также разные (чтобы был готов к школе, чтобы развивать, чтобы не хуже других и т. д.). И это немаловажный фактор. В основе всего должны быть интересы личности ребенка! (а не взрослого — лишь бы чем отвлечь, а я отдохну). Нужно внимательно присмотреться к ребенку, охарактеризовать всего его личностные качества, особенности темперамента и психического развития и подумать, нужны ли в его среде технические средства подобного рода, и если да, то зачем. Бесспорно, если у ребенка имеются какие-то проблемы в развитии, то ему просто окажутся необходимыми и компьютер и интернет. Например, задания на развитие речи (аудио сказки, игры, скороговорки и т. п.), остроту зрения (упражнения для глаз и т. д.). В противном случае чаще всего необходимость этого не так велика, как кажется.

Затем выбирая задание, определить целесообразность их использования, так как большинство из них можно провести более насыщенно в ходе непосредственного общения с ребенком. Например, в последнее время можно встретить презентации игрового характера для детского сада, где даются задания на сравнение фигур (больше, меньше, ближе, дальше, одинаковое, разное, выбрать фигуру такую же по форме, но другую по цвету или размеру и т. д.). Так ли уж необходимо играть в эти игры именно на компьютере, если еще Я.А. Коменский говорил, что должны быть задействованы по возможности все органы чувств при восприятии ребенка. Возможно, имело бы смысл провести эту игру с настоящими фигурами: деревянными, пластмассовыми, бумажными, которые ребенок возьмет в руки, почувствует вес, материал, из которого они сделаны, а быть может и сам примет участие в их изготовлении. В этом случае и игра будет эмоционально насыщеннее, ведь с ребенком будут играть папа и мама. И такого рода игр много.

Определив целесообразность использования, необходимо выяснить, что лучше применять в работе с ребенком. Если выбор остановлен

на презентации, то нужно обратить внимание на качество её оформления, дидактический, гигиенический и методический аспекты:

- величина букв, их четкость, яркость, цветовая насыщенность картинок (не должны быть излишне яркими), объемное или плоскостное изображение, их смена в анимационном режиме (сколько анимации, какая именно (при смене слайдов, картинок, текстов, букв), иначе она будет отвлекать, перегружать зрение ребенка),

- четкость звукового сопровождения (без посторонних шумов, призывков и присвистов, речь четкая с правильно поставленной артикуляцией),

- длительность игрового действия (в зависимости от возраста ребенка, например 3—4 года не должна превышать 15 минут в день),

- возможное его влияние на ребенка (в зависимости от типа темперамента и возраста ребенка, он может либо сильно возбудиться, либо переутомиться, впасть в угнетенное состояние),

- логика подачи материалов также определяется в опоре на особенности личности ребенка (от конкретного к абстрактному или в обратном порядке, наличие проблемных вопросов, или только линейное построение с двумя вариантами ответов (правильным или неправильным),

- особенности методики, технологических приемов в основе создания презентации (кем разработана и насколько научно обоснована и апробирована эта методика, её успешность и т. д.).

Подобные игры и презентации можно использовать в ограниченном режиме, регулируя их частоту и дозировку.

Несколько слов необходимо сказать и о ресурсах интернет для родителей. Это семейные сайты, порталы, форумы, детские порталы и сайты, так называемые «сайты для мамочек». По красочности и красоте они весьма привлекательны, с целью привлечения внимания предоставляют некоторые бесплатные материалы (мультфильмы, он-лайн игры, раскраски). Это весьма неплохо, и бесспорно этим можно воспользоваться. Равно, как и обмен впечатлениями на форуме, особенно если они позитивны, тоже будет благоприятно влиять на систему детско-родительских отношений (при условии, конечно, что сам родитель не сидит там часами). Но если нужна профессиональная помощь, то конечно нужно обратить внимание на авторов-составителей статей (по психологии, педагогике, медицине и гигиене, методике и т. д.) и игровых заданий. Лучше если это будут квалифицированные дипломированные специалисты (психологи, педагоги, методисты, логопеды), которые действительно могут оказать реальную помощь, ответить на важные вопросы.

Таким образом, технико-гигиенический фактор будет иметь позитивное влияние на развитие детско-родительских отношений при условии правильной организации такой его составляющей как информационно-образовательная среда. Особенно если родители серьезно подойдут к решению этого вопроса с позиций интересов личности ребенка.

Список литературы:

1. Аймалетдинов Т.А. Образ жизни семьи в условиях современной информационной среды муниципального сообщества: социологический анализ. — автореф. на соискание ст. канд. социологический наук. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.dissercat.com/content/obraz-zhizni-semi-v-usloviyakh-sovremennoi-informatsionnoi-sredy-munitsipalnogo-soobshchestv> (дата обращения 7.05.2014).
2. Борисова Т.В. Роль семьи в формировании социального информационного пространства младших школьников. Вестник ТГПУ. 2010. Выпуск 10 (100) — С. 121—126. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: http://vestnik.tspu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2501&Itemid=276
3. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2011. — 190 с.
4. Клуб «Интернет, компьютер и семья». [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://clubs.ya.ru> (дата обращения 9.05.2014).
5. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 232 с.
6. Проект «Семья растет (про семью и для семьи)». [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.semya-rastet.ru> (дата обращения 9.05.2014).
7. Сайт «Наши крохи». [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.women-health.kiev.ua> (дата обращения 9.05.2014).
8. Центр практической психологии и соционики. Соционика для жизни и бизнеса. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.newtraining.ru> (дата обращения 9.05.2014).

1.9. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Гладкова Наталья Николаевна

*старший преподаватель Военной академии войсковой
противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации
имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского,
РФ, г. Смоленск*

E-mail: Gladoldboy@yandex.ru

USE OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN MILITARY PERSONNEL

Natalia Gladkova

*head teacher of Military Academy of Field Air Defense
of Armed Forces of the Russian Federation
named after Marshal of the Soviet Union A.M. Vasilevsky,
Russia, Smolensk*

АННОТАЦИЯ

Поведение практического занятия по русскому языку в иностранной военной аудитории с использованием современных педагогических технологий.

ABSTRACT

Conducting of Russian practical lesson in a foreign military group with the use of modern pedagogical technologies.

Ключевые слова: педагогическая технология; технология в обучении; технология обучения; иностранные военнослужащие; русский язык.

Keywords: pedagogical technology; technology in teaching; teaching technology; foreign military personnel; Russian language.

Российская педагогическая теория и практика XXI века претерпевает коренные изменения. Процесс глобализации в области политики и экономики существенным образом влияет на становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Современному обществу требуются специалисты, способные решить нестандартные задачи посредством применения как новых технологий, так и сформированных профессиональных умений и навыков. Это отражено в новом Федеральном государственном образовательном стандарте, который предполагает качественно новую модель образования. В связи с этим для достижения поставленной цели в Федеральной целевой программе развития образования на 2011—2015 годы уделяется особое внимание обеспечению инновационного характера системы образования. Ведущее место в такой системе занимают инновационные методы подготовки обучающихся в системе высшего образования с применением современных педагогических технологий.

Понятие *педагогическая технология*, возникшее в результате образовательных реформ американской и европейской школ в 50-е—60-е годы XX века, не имеет однозначной трактовки, что отражено в научных трудах Дж. Кэрролл, Б. Блум, Г. Гейс, В.П. Беспалько, Ю.К. Бабанского, М.В. Кларина, А.С. Макаренко, В.А. Сластенина, А.Н. Щукина, Е.Н. Щурковой и др. Широкое распространение получило это понятие для обозначения интегрированного применения преподавателем технических средств и разнообразных приемов и методов обучения на занятиях по какой-либо образовательной дисциплине.

Так, профессор А.Н. Щукин отмечает, что «...первоначальное понимание *технологии в обучении* как использование в учебном процессе технических средств и *технологии обучения* как совокупности приемов работы учителя, демонстрирующих его мастерство, объединились в понятии *педагогические технологии* для выражения идеи управления процессом обучения в направлении достижения максимального эффекта» [1, с. 572].

По определению ЮНЕСКО 2004 г., «Педагогическая технология — это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования».

За последнее десятилетие особую актуальность приобрело применение педагогических технологий в процессе обучения гуманитарным дисциплинам, в частности, русскому языку как иностранному, в военных образовательных учреждениях.

Применение педагогических технологий осуществляется в Военной академии ВПВО ВС РФ им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского. Свидетельством того является проведение дисциплин с использованием *технологий в обучении*: интерактивной доски, мультимедийного проектора, электронных учебников и пособий, компьютерных программ. Применение технических средств обучения активизирует деятельность обучающегося, вызывает интерес и творческий подход не только к специальным дисциплинам, но и к предметам гуманитарного цикла, в частности, к русскому языку. Постоянно используются различные приемы и методы в процессе обучения иностранных военнослужащих с учетом их профессиональной ориентации: создание проектов, подготовка публичных выступлений, дискуссионное обсуждение профессионально важных проблем, создание проблемных ситуаций, подготовка профессионально направленных видеофильмов и презентаций; проблемная и игровая технологии, методы анализа конкретных ситуаций, метод проектов, обучение в сотрудничестве, креативное обучение, инновационная образовательная проектная деятельность, лекция-пресс-конференция, лекция-беседа и т. д.

Ежегодно в Военную академию ВПВО ВС РФ им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского приезжают иностранные военнослужащие (далее ИВС) из стран ближнего и дальнего зарубежья (Африки, Латинской Америки, Азии, Ближнего Востока). Курсанты, слушатели и адъютанты дальнего зарубежья должны пройти предвузовский этап обучения на подготовительном курсе. Ведущим предметом является дисциплина «Русский язык», изучаемая в количестве 900 часов.

Изучение дисциплины «Русский язык» направлено на овладение иностранными военнослужащими языковым, речевым и коммуникативным материалом, необходимым для получения образования в ВА ВПВО ВС РФ. Основной задачей изучения дисциплины является развитие коммуникативных способностей военнослужащих, формирование навыков использования языка в военном профессиональном общении на основе владения лексическим минимумом (лексическими единицами, обладающими наибольшей частотностью и семантической ценностью); языковым материалом (фонетическим, грамматическим, стилистическим) навыками аналитико-синтетической переработки текстовой информации в соответствии с коммуникативной установкой; для обеспечения учебно-познавательной деятельности и общения в условиях русской языковой среды.

Языковой материал данной дисциплины на предвузовском этапе обучения отобран с учетом «Требований к первому сертификационному

уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. Содержание коммуникативной компетенции».

Обучение русскому языку ИВС в условиях военного вуза при отсутствии социальной сети Интернета весьма специфично и требует от преподавателей высокой степени подготовленности не только в области предметных знаний в рамках своей дисциплины, но и использования технических средств обучения в целях повышения качества проведения занятий и, как следствие, уровня знаний иностранных военнослужащих.

Активное интегрированное применение технических средств и различных приемов и методов работы на занятиях по русскому языку является важной составляющей процесса обучения. Это связано с рядом проблем, возникающих при организации учебно-воспитательной деятельности ИВС: разные сроки прибытия обучающихся в Россию (опоздание на 1—6 месяцев позже назначенного срока); низкий уровень базовых знаний иностранных военнослужащих из стран Азии (Лаоса) и Африки (Анголы, Мозамбика, Гвинеи); отсутствие языка-посредника, при помощи которого осуществляется объяснение учебного материала на первом этапе обучения русскому языку; различные возрастные и этнопсихологические особенности ИВС (возраст обучающихся от 18 до 50 лет) и др.

В условиях сложившейся обстановки перед преподавателем стоит важная задача — сформировать в короткие сроки у ИВС умения и навыки, необходимые для построения обучающимися собственного высказывания на практических занятиях, зачетах, экзаменах, ведения диалогов, бесед на профессиональные и свободные темы, для работы с литературой по изучаемым дисциплинам. К концу подготовительного курса должна быть реализована итоговая цель обучения – достижение обучающимися такого уровня коммуникативной компетенции, который позволяет им осуществлять активное и адекватное общение в условиях русской языковой среды: 1) в актуальных сферах деятельности, прежде всего – учебно-профессиональной; 2) в процессе овладения военной специальностью; 3) в повседневно-бытовом и культурном общении.

Рассмотрим возможности применения *педагогических технологий обучения* на практических занятиях по русскому языку на этапе работы с текстом по военной специальности.

В вышеуказанном военном вузе в качестве технических средств обучения активно используется интерактивная доска StarBoardSoftware; система NetClass PRO, оборудованная в аудитории; персональные

компьютеры. Основными методами и приемами обучения являются интерактивные технологии: ролевая игра, метод *кластер* и другие.

Интерактивное обучение позволяет работать в традиционном режиме практического занятия по русскому языку как иностранному, поскольку включает 3 стадии: вызов — пробуждение интереса к теме (введение материала), осмысление — непосредственная работа с информацией текста (закрепление), рефлексия — размышление над новым изученным материалом (применение).

Основной целью отработки лексико-грамматического материала на занятии на этапе работы с текстом является формирование речевых лексико-грамматических навыков.

Первый этап работы начинается с речевой разминки, которую можно рассматривать как введение в тему. Преподаватель демонстрирует иностранному военнослужащему при помощи слайдовой презентации изображения зенитных ракетных комплексов, которые будут изучаться на первом курсе. В целях активизации мыслительной деятельности обучающихся и пробуждения у них интереса к изучаемой теме преподаватель задает наводящие вопросы: *1. Что изображено на слайде? 2. Какой зенитный ракетный комплекс (далее ЗРК) вы будете изучать? 3. Что вы знаете об этом ЗРК?* В целях активизации познавательной деятельности ИВС рекомендуется использовать метод кластера: преподаватель пишет в центре доски слово ЗРК, обучающиеся записывают вокруг него все, что относится к данному комплексу.

Затем следует этап предтекстовой работы, проводимый в целях снятия произносительных, лексических и грамматических трудностей.

Работа с фонетическим материалом осуществляется посредством выполнения лабораторной работы в системе NetClass PRO. Преподаватель объясняет принцип работы, обращает внимание ИВС на труднопроизносимые русские слова. Обучающиеся слушают и повторяют за диктором основные лексические единицы урока. Рекомендуется проводить данный вид работы с опорой на текстовый материал, чтобы обучающиеся могли соотнести звуковой образ слова с его написанием. Аналогичная работа проводится на уровне словосочетания.

Следующая работа предполагает самоконтроль качества произнесения слов. ИВС делают аудиозапись читаемых слов. После этого обучающиеся могут проконтролировать свое чтение и произношение, сравнивая себя с образцом (диктором). Неправильно прочитанные слова ИВС записывают в тетради и отрабатывают их произнесение. Следует отметить, что это достаточно трудоемкая работа, требующая временных затрат, особенно в начале изучения русского языка. Рекомендуется в ходе

проведения консультаций, в часы самостоятельной подготовки проводить тренировочные упражнения с применением системы NetClass PRO, чтобы выработать навык использования технических средств обучения у самих обучающихся.

В процессе формирования навыков орфографии ИВС слушают слова, произносимые диктором, и записывают их (диктант). Особенность этого диктанта в том, что ИВС не видят артикуляции преподавателя, а лишь слышат голос диктора, что значительно усложняет их работу, но развивает фонематический слух. Темп работы каждый обучающийся выбирает самостоятельно. Индивидуальный подход при работе с системой NetClass PRO позволяет более качественно отработать материал. Данная работа может осуществляться самостоятельно, а также под руководством преподавателя, который берет на себя контролирующую функцию.

Формирование и развитие навыка правильного написания изучаемых слов также возможно при использовании сервиса «Анаграммы», заложенного в программу интерактивной доски StarBoardSoftware. ИВС могут проконтролировать свои знания по написанию слов. В ходе данной работы активно развиваются навыки креативного мышления: из предложенного набора букв обучающиеся составляют слово. Данный вид работы возможен при работе не только со словами, но и со словосочетаниями, а также при отработке навыка построения русского предложения с прямым порядком слов. Программа предполагает контроль выполнения задания. Опыт работы с иностранными военнослужащими, владеющими русским языком на низком и достаточном уровне, свидетельствует об эффективности применения интерактивной доски в целях развития интеллектуальных особенностей обучающихся, их ассоциативной памяти, аналитического мышления, повышения уровня владения русским языком.

Важным этапом работы с текстом является семантизация лексических единиц, которую можно осуществлять не только при помощи справочной литературы (словаря, энциклопедий), но и посредством выполнения задания, заранее подготовленного преподавателем в программе StarBoardSoftware или с использованием компьютерной программы. Программа StarBoardSoftware позволяет преподавателю в короткие сроки подготовить материал, выполнение которого направлено на развитие умений определять значение слов при помощи иллюстраций, подбора синонимов, антонимов, контекста. ИВС работают с иллюстративным материалом и его текстовым сопровождением: необходимо соотнести названия картинок с изображением и сравнить с образцом. В данном случае рекомендуется использование виджета «Галерея»,

а также сервиса «Библиотека». Аналогичным образом возможна работа с синонимами и антонимами. В случае затруднения семантизации слов при помощи перечисленных способов обучающиеся могут прибегнуть к электронному словарю системы NetClassPRO. Данный вид работы экономит время ее выполнения, активизирует познавательную деятельность обучающихся. Обязательным требованием является выход в речь самого обучающегося: ИВС должны в устной форме объяснить значение слов после самостоятельно выполненной работы.

В целях подготовки ИВС к восприятию специального текста рекомендуется проработать другие микротемы, что также удобно осуществить при использовании метода *кластер*. Проводится работа с темами *Воздушные цели* и *Боевые средства*. Данный метод имеет и психологическое воздействие. У иностранных обучающихся всегда есть некоторая неуверенность в понимании информации, в частности, текста по специальности. Таким образом, преподаватель отрабатывает все части изучаемого текста, поделенные на микротемы. Весь материал анализируется, обобщается. Следует отметить, что во многом данный вид работы эффективен на занятиях с текстом по специальности благодаря военному опыту офицеров. Для курсантов материал должен быть максимально упрощен. Мы часто используем задания, в которых есть возможность выбора ответа. Например, к заданной микротеме необходимо выбрать соответствующие слова (термины) из предложенных лексических единиц. Аналогичная работа может проводиться с иллюстративным материалом.

Затем следует отработка материала в рамках изучаемой темы по грамматике. Контроль степени усвоения грамматического материала проводится в форме самостоятельной работы, выполняемой в тетради, или в системе NetClassPRO. Преподаватель может подключиться к индивидуальному компьютеру любого обучающегося и проверить его работу.

Далее рекомендуется отработать материал на уровне типового текста, соответствующего уровню обучения. ИВС работают так же, как и с фонетическим материалом в системе NetClassPRO: слушают текст, слушают и повторяют, читают самостоятельно и записывают, контролируют правильность чтения (следят за слитностью произнесения слов в предложении, ударением, интонированием) при сравнении с образцом.

В целях контроля степени усвоения изученного материала предлагается выполнение теста закрытого типа, предполагающего оценку работы и демонстрации неправильных и правильных ответов. Использование компьютерной контролирующей программы во многом

облегчает работу преподавателя и обучающегося: экономится время, объективно выставляется оценка, снижается монотонность работы.

Заключительным этапом занятия является стадия рефлексии или применения изученного материала в речи. Рекомендуется использовать ролевые игры: каждый обучающийся должен сыграть роль преподавателя, рассказывающего о *зенитном ракетном комплексе*; пресс-конференция: один обучающийся — военный специалист, которому журналисты задают вопросы по данному виду оружия и др.

Соблюдение преподавателем и обучающимися регламента при выполнении каждого этапа работы позволяет активизировать работу ИВС и максимально сконцентрировать их внимание на изучаемом материале.

Однако при всех достоинствах применения технологий в обучении необходимо помнить, что избыточное использование интерактивных технических средств может негативно сказываться на работе обучающегося: снижается моторная память, внимание, активная деятельность ИВС может перейти в пассивную, особенно при избытке визуальных средств наглядности.

Таким образом, использование интегрированных педагогических технологий на занятиях по русскому языку как иностранному с иностранными военнослужащими позволяет активизировать процесс обучения, повысить уровень мотивации обучающихся, сократить время на выполнение заданий, объективно оценить работу, усилить эмоциональное восприятие изучаемого материала, выработать автоматизмы речевых действий, активно развивать и совершенствовать умения и навыки по всем видам речевой деятельности, благодаря чему ИВС быстро входят в межкультурную коммуникацию в полиэтнической группе.

Список литературы:

1. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учеб.-метод. пособ. М.: Русский язык. Курсы, 2012 — 784 с.

ДЕТСКОЕ СОЧИНЕНИЕ КАК СПОСОБ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ОЧЕРЕДНОМУ ЭТАПУ ВЗРОСЛЕНИЯ

Вапинская Наталья Николаевна

*учитель русского языка и литературы
гимназии № 6 «Центр Горностай»,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: thepinkpanter@mail.ru*

CHILDREN'S ESSAYS AS A DIAGNOSTIC METHOD OF A CHILD'S READINESS FOR ANOTHER STAGE OF MATURATION

Vapinskaya Natal'ya

*teacher of the Russian language and Literature
gymnasium 6 "Centre Gornostay",
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ ученических сочинений с точки зрения диагностического потенциала, содержащегося в детских работах, написанных после изучения серии сказок о спящих и мертвых девушках. Использование результатов такого анализа может пригодиться при выстраивании тематических уроков, или даже комплекса уроков, посвященных понятиям ответственности, прав, привилегий и обязанностей.

ABSTRACT

The article presents the analysis of school children's essays considered as diagnostic potential of children's written works created after having studied a series of tales about sleeping and dead girls. The results of the analysis in question may be used in class for thematic lessons, or even for a series of lessons, on such concepts as responsibility, rights, privileges and duties.

Ключевые слова: текст; диагностический потенциал; инициация; развитие личности ребенка.

Keywords: text; diagnostic potential; initiation; children's personality development.

Детская речь начинает привлекать внимание научной общественности еще в середине XIX, и до сих пор она является объектом исследований педагогов и лингвистов. Однако в большинстве своем ученые исследуют детский текст с точки зрения лингвистики (С.Н. Цейтлин, А.Н. Гвоздев, Е.Ю. Протасова и др.) [7]. Наша работа отличается тем, что исследует детский текст с точки зрения психологии, она в некоторой степени аналогична исследованиям детских рисунков, выполненным Л.С. Выготским, Г.В. Лабунской и др. [2].

Детскими сочинениями также занимались З. Гришанова и Е.В. Левченко в своей статье «К вопросу о диагностике психического здоровья», где с помощью контент-анализа исследовали детские тексты в рамках заданных категорий [3]. Аналогичное же исследование проводил А.П. Бадак в своей статье «Смысловой и структурный анализ детских сочинений на заданную тему» [1]. В отличие от предыдущих двух упомянутых статей, наше исследование не задавало четкими критериями анализа (так, например, Бадак выделяет следующие критерии: стремление к обучению, склонность к девиациям и др.).

В представленном в статье анализе мы не ставили себе целью рассмотреть детский текст с точки зрения лингвистических инноваций, ошибок или структуры и смысла, как предыдущие исследователи. В первую очередь нас интересовал диагностический потенциал сочинений, причем именно с точки зрения психологии. Кроме того, важен также прикладной характер исследования: любой педагог может провести аналогичную работу в любом классе и на основе полученного материала скорректировать свою работу в соответствии со своими целями: создание благоприятной обстановки в классе, помощь при становлении личности ребенка и т. д.

В рамках изучения в пятых классах серии сказок о спящих и мертвых девушках было дано письменное задание — сочинение на тему: «Что бы я делал, когда проснулся бы от столетнего сна». Стоит отметить, что темы для сочинений давались на выбор, но большинство учеников (около 95 %) выбрали именно эту тему. Кроме того, давались так же темы литературоведческого характера: «Русский колорит в сказках В.А. Жуковского и А.С.Пушкина» (эту тему выбрал один ученик) и «Сходства и отличия в сказках Ш. Перро, братьев Grimm, А.С. Пушкина и В.А. Жуковского».

Заранее стоит оговорить некоторые моменты. Во-первых, многие педагоги и методисты против подобных тем сочинений, так как такие темы в первую очередь обращаются к ученику, как к наивному читателю. М.Г. Качурин в своей работе «Организация исследовательской

деятельности учащихся на уроках литературы» называет наивный реализм «ущербным, косным состоянием», который задерживает читательское развитие [4]. Нам кажется, что правомерно давать такие сочинения в пятом классе, так как в силу возраста в большинстве своем дети еще не способны взаимодействовать с текстом не как наивный читатель, а как литературовед. Это также подтверждают в своих работах Г.А. Гуковский, Н.Д. Тамарченко и Л.Е. Стрельцова, которые пишут, что такой «подход не только закономерен, но и необходим для определенного возраста» [6]. Кроме того, на наш взгляд, темы для сочинений стоит давать на выбор, включая в один ряд наивно-реалистические и литературоведческие темы, увеличивая по мере взросления детей процент вторых.

Во-вторых, стоит отметить, что такого типа работы имеют много общего с психологией. При написании этой работы мы пользовались помощью школьного психолога. Так же очевидно, что любые выводы относительно учеников весьма приблизительны, так как нельзя диагностировать что-либо лишь по одной работе и без личного контакта с учеником.

В-третьих, само собой разумеется, что такие работы служат диагностическими не только с точки зрения психологии возраста, но и знаний и умений по русскому языку и литературе, орфографических навыков. Оговоримся, что в данной работе мы будем говорить лишь о первом типе диагностики, но при этом очевидно, что и остальные типы также имеют место при анализе подобных творческих детских работ, хотя в этом исследовании они не будут упоминаться.

Для анализа было взято тридцать сочинений учеников пятого класса, учащихся одиннадцатилетнего возраста. Детские работы можно разделить на несколько групп по разным критериям в зависимости от содержания. Первоначальным таковым критерием можно выделить место самого ребенка в полученном тексте: выступает он в роли действующего лица или лишь в роли рассказчика. В большинстве своем сочинения представляют собой рассказы-предположения от первого лица о том, как сам ребенок просыпается и начинает так или иначе действовать в будущем. Лишь две работы были написаны в виде стилизации на авторскую сказку с изученным сюжетом, при которой ребенок брал на себя роль рассказчика. Возможно, авторы этих работ не поняли задание; а возможно, хотели отстраниться от слишком личных тем в пользу нейтральных общепринятых сказочных сюжетов.

Следующим критерием, по которому можно классифицировать работы — результаты моделирования своего будущего.

Во-первых, работы различаются по общей тональности. Для большинства работ (около 93 %) свойственны в целом позитивные ожидания от предполагаемого будущего. Лишь в трех работах основным настроением является грусть и депрессия. Во всех случаях она связана со смертью близких. Авторам этой группы свойственна апатия и бездействие: «Я в слезах побежала домой и заперлась в комнате, и старалась забыть все! И найти в этом плюсы, но у меня ничего не получалось!» (Ира Б.).

Можно предположить, что для авторов этих работ «я и семья» является единым целым, разрушение которого немыслимо и непостижимо. Возможно, подчеркиваем — возможно, эти дети еще не приблизились к подростковому периоду вплотную.

Во-вторых, еще одним критерием выступает описание участи родных и близких детей. Все сочинения делятся на три условные группы: по умолчанию близкие заснули с рассказчиком и проснулись с ним (40 %); близкие умерли, поэтому рассказчик переживает и бездействует (10 %); близкие (родственники, друзья) не упоминаются вообще (43 %). В этот же процент я включила работы, в которых близкие упоминаются, но об их судьбе мы ничего не знаем, и они не принимают активного участия в жизни ребенка: «Я бы попыталась найти своих родственников и знакомых» (Лера К.), «Я сходил бы проведать своих родителей» (Егор К.).

Кроме того, можно выявить еще одну закономерность: в случае, если родители просыпаются с ребенком, его жизнь продолжается как прежде (лишь редко попадают упоминания о взрослении и семье); если же о родителях в принципе не упоминается, то, проснувшись, рассказчик совершает «взрослые» дела — создает свою семью, устраивается на работу, покупает недвижимость.

Действие ребят в будущем — тот критерий, по которому работы делятся на две почти равные группы. В половине работ после пробуждения ребенок начинает вести взрослую жизнь, видимо, отталкиваясь от предполагаемого возраста («Тимур 11+100 лет» (Тимур Н.) «Я уснула, когда мне было 11 лет, то есть сейчас мне 111?» (Даша Ш.)), а может быть, и от того, что в будущем он просыпается без родителей, а значит, несет ответственность за себя сам. Авторы таких работ самостоятельно организуют свою судьбу, ищут новых друзей, работу, покупают различное имущество, путешествуют, заводят семью и детей. В другой половине сочинений дети остаются детьми: играют в компьютер, сидят «Вконтакте», ходят в школу (в одной работе было мечтательно описано, что школу снесли, на ее месте построили автопарк, а дети дни напролет катались с горки (Алина З.)).

Бывают работы, слегка выбивающиеся из этой системы: их авторы как будто забывают, что для каких-либо покупок нужны деньги и, проснувшись, сразу начинают покупать дома на Марсе и новые игровые приставки. Однако чаще всего появление денежных средств обоснованно: «Мне сказали: сходите в музей или в милицию, там это (старые деньги — прим. мое) выставят как экспонат, а потом вам отдадут деньги» (Борис Б.).

Интересны также измерения времени в работах обеих этих групп. Если уже позиционирующие себя как взрослые в своих сочинениях учащиеся измеряют время изменениями, произошедшими в реальной окружающей жизни (например, новые технологии: телепорты (Ваня К.), машины времени (Борис Б.); необычная архитектура: высотные здания (Маша П.; типичные футуристические сюжеты, типа путешествий на другие планеты (Лера К., Андрей Г. и др.), другой язык (Лера Е.) или засилье роботов (Денис К., Ваня К., Тима М. Егор К. и др.)), то остающиеся детьми после пробуждения упоминают в большинстве своем новые версии компьютерных игр или игровых приставок (в эту же группу вошла работа Насти П., в которой время стало измеряться наличием новых пород животных и новых горok в аквапарке).

Наконец, на наш взгляд интересно выделить еще одну группу работ, в которой рассказчик после столетнего сна, такого путешествия во времени вперед, не желает оставаться на месте и продолжает путешествие. В большинстве своем это прогулки по знакомым местам (Аня К., Артем К. и др.), кругосветные путешествия по Земле (Лера К.) или на другие планеты (Андрей Г.), но есть и очень оригинальные работы, в которых рассказчик путешествует на машине времени (которые в будущем станут, видимо, обыденностью) дальше – вперед во времени или, наоборот, назад – к родным и близким (Борис Б.). На наш взгляд, это можно трактовать, как желание ребенка, увидевшего изменения в себе и мире, изучить эти изменения и познать мир с новой для себя точки зрения. Часто повторяется мотив самоопределения, попытки объяснения, что произошло с ребенком.

Стоит обратить внимание на возраст авторов сочинений. В большинстве своем это дети 11 лет, на грани между средним детством и подростковым периодом. Г. Крайг и Д. Бокум в «Психологии развития» отмечают, что переход из детства во взрослый возраст в настоящее время является очень длительным. Во многих культурах было принято проводить своеобразный акт инициации — испытание, пройдя которое, ребенок становился бы взрослым. В настоящем эта традиция сохранилась в редких странах, и потому граница между периодами взросления стирается, в том числе и в глазах ребенка [5].

Этому возрасту свойственны также и кризисы, связанные с переходом из начального звена в среднее. У ребенка расширяется круг общения и пространство, в котором он находится в течение учебного дня, появляется много новых учителей с разными требованиями, которые относятся ко всем ученикам одинаково, а значит, и обезличенно. Все эти факторы приводят к тревоге школьника, поиску себя в новой для него ситуации. Ребенок хочет почувствовать себя взрослым (или, наоборот, остаться ребенком), но из-за отсутствия инициации как таковой не может точно причислить себя к какой-то возрастной группе. Школьник начинает неосознанно искать эту самую точку перехода.

Мы можем предположить, что столетний сон в этих сочинениях выступил в роли своеобразной инициации, пройдя через которую, ребенок, чувствуя изменения в себе и мире, пытается прогнозировать свое поведение и будущую жизнь. Предположить это нам позволяет и предподросковый возраст учащихся (11 лет), и очевидная взаимосвязь между попытками отстранения от родителей и взятием на себя ответственностей и привилегий взрослой жизни.

Такая работа позволяет диагностировать, кто из учащихся готов хотя бы фантазировать о взрослении, а кто еще предпочитает даже не думать об этом; позволяет увидеть расстановку приоритетов (еще не столько самих детей, сколько их семей); а также маркеры «взрослости», которые расставляют сами дети (развлечения, семья, друзья, работа и т. д.).

Использование результатов такого анализа может пригодиться при выстраивании тематических уроков, или даже комплекса уроков, посвященных понятиям ответственности, прав, привилегий и обязанностей. Удачным, на наш взгляд, будет использование дидактического материала на уроках на эти темы, а также на темы детства и взросления, становления человека как личности и его осознания себя в этом мире.

Список литературы:

1. Бадак А.П. Смысловой и структурный анализ детских сочинений на заданную тему// Банк педагогических идей [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: http://pdb.uspi.ru/book_1912/ (дата обращения: 18.05.2014).
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. — 96 с.
3. Гришанова З.И. К вопросу о диагностике психического здоровья личности / Гришанова, З.И., Левченко, Е.В. // Прикладная психология. — 2002. — № 2. — С. 90—96.

4. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы / Качурин М.Г. // М: Просвящение, 1966. — 83 с.
5. Крайг Г. Психология развития 9 изд / Крайг Г., Бокум Д.. СПб., 2005. — 940 с.
6. Стрельцова Л.Е., Тамарченко Н.Д. Литературное образование в гуманитарной школе (опыт теоретического обоснования программ обучения) //Литература в гуманитарных школах и классах, Сб. научных трудов. М., 1992, — 14 с.
7. Цейтлин С.Н. Направления и аспекты изучения детской речи / Цейтлин С.Н. // Детская речь как предмет лингвистического исследования. СПб., 2004. — С. 275—278

1.10. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Мухачёва Елена Васильевна

*канд. пед. наук, доцент
Удмуртского государственного университета,
РФ, г. Ижевск*

E-mail: vanusha05@mail.ru

Зубкова Ирина Николаевна

*магистрант Института психологии, педагогики и социальных
технологий Удмуртского государственного университета,
РФ, г. Ижевск*

E-mail: market-fv@mail.ru

THE QUESTION OF FORMATION OF TECHNICAL THINKING IN STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Mukhacheva Elena

*candidate Sciences, docent, state University of Udmurtia,
Russia, Izhevsk*

Irina Zubkova

*the student of IPST Udmurt state University,
Russia, Izhevsk*

АННОТАЦИЯ

В статье предложена модель образовательной среды, формирующей техническое мышление обучающихся, основанной на принципе социального партнерства.

ABSTRACT

The paper proposes a model of educational environment, forming technical thinking of students, based on the principle of social partnership.

Ключевые слова: образовательная среда; техническое мышление.

Keywords: educational environment; technical thinking.

Необходимость формирования технического мышления у обучающихся общеобразовательных учреждений обусловлена тем, что особенностью современного постиндустриального общества является развитие наукоемких отраслей производства, требующих высококвалифицированных специалистов, компетентных в разрешении технических проблем. Ученые считают, что наличие технического мышления, являясь важным профессиональным качеством личности, характеризует профессиональную и социальную мобильность выпускника.

Выпускники же высшего учебного заведения, получая специальное профессиональное образование, которое гарантирует им возможность трудоустройства дальнейшего профессионального роста, самоопределения и развития, существенно ограничены в предполагаемых возможностях, если у них не сформировано техническое мышление.

В этих условиях необходимым становится формирование технического мышления не в период обучения человека в высшем учебном заведении, а гораздо раньше -на этапе обучения его в общеобразовательном учреждении.

Изучив предлагаемые в научной литературе определения технического мышления Н.З. Богозова, И.Г. Гозмана, П.К. Энгельмейра, мы остановились на следующем: под техническим мышлением понимается комплекс интеллектуальных процессов и их результатов, которые обеспечивают решение задач профессионально-технической деятельности (конструкторских, технологических, возникающих при обслуживании и ремонте оборудования и т. д.) [3, с. 15].

Под формированием же технического мышления мы понимаем комплекс мероприятий, направленный на развитие умений видеть технический объект и показать характер его динамики, оперировать динамическими представлениями, переходить от образа к понятию и наоборот.

Учитывая, что процесс формирования технического мышления должен происходить не как переработка представленного теоретического материала, а в виде, во-первых, осуществления совместной деятельности и общения между преподавателем и обучающимся. Во-вторых,

применение в процессе обучения реальных производственных заданий, с осмыслением всех звеньев мыслительного процесса, необходимо, на наш взгляд, приблизить процесс обучения к реалиям будущей профессиональной деятельности.

С точки зрения деятельностного подхода, построение учебного процесса должно происходить через решение в процессе учебной деятельности производственных задач, объединив традиционно разрозненные два этапа: усвоение учебной информации и применение ее в процессе профессиональной деятельности. В этом случае основными процессами технического мышления являются постановка задачи, исследование и обоснование найденного решения, так как данные компоненты являются необходимым условием преодоления практических производственных трудностей, уточняя что «имеется в виду не только научно-исследовательская деятельность, но и развитие возможностей теоретического осмысления специалистом любых профессиональных производственных задач».

Одним из способов решения данной проблемы, на наш взгляд, является создание образовательной среды, основанной на принципе социального партнерства, включающей объединение школьного, дополнительного и вузовского образования, параллельно предусматривающей обязательное участие в процессе обучения предприятий.

В основу организации модели образовательной среды ложится концентрированная координационная модель сетевого взаимодействия, предложенная Золотаревой А.В. [2].

Основной спецификой данной модели является то, что она несколько отходит от горизонтальных взаимоотношений участников сети, что является основой сетевого взаимодействия. В данной модели формируется иерархия, определяемая тем, что создается некий центр, на который возлагаются функции по регулированию и координации совместной деятельности в рамках сетевого взаимодействия.

Взаимодействие между участниками и координационным центром подразделяются на два типа.

Во-первых, это прямое управленческое воздействие, которое оказывает координационный центр на участников сетевого взаимодействия. Во-вторых, это обратная связь, восходящая от участников к координационному центру, в которой отражается отношение участников, их интересы и потребности по образовательной проблеме, которые должны учитываться в организации сетевого взаимодействия. В обоих типах связи присутствует процесс обмена ресурсами: со стороны участников — их предоставление для обмена, со стороны координационного центра — их передача тем, кому они нужны.

Это формирует два уровня процессов в данной сети. Объединенные процессы взаимодействия сетевых партнеров осуществляются в их интересах, включают формирование и реализацию информационных и материальных потоков между ними, то есть их координацию в пространстве и времени. Локальные процессы осуществляются самими организациями самостоятельно, с использованием своего потенциала.

Каждый участник сети выполняет свои, четко конкретизированные функции:

- Учреждение дополнительного образования детей является Центром данной модели — продумывает содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный блоки работы, учитывая теоретические возможности общеобразовательных учреждений и требований к абитуриенту высшего учебного заведения.

- Общеобразовательные Учреждения — оказывают содействие в формировании групп обучающихся, проведении совместных массовых мероприятий организации эффективной работы с родителями.

- Учреждения высшего образования технической направленности обеспечивают прохождение практики студентов на базе Центра (тьюторское сопровождение детей). Педагогические работники Вуза организуют экспертную оценку творческих проектов детей.

- Предприятия выступают в качестве практической учебно-производственной площадки, и основного заказчика обучающихся специалистов [1, с. 34—38].

Основой же формирования технического мышления у учащихся общеобразовательных учреждений в процессе обучения является использование интегративных возможностей участников сетевого взаимодействия, что является катализатором названного процесса.

Таким образом, на наш взгляд, появится возможность планомерной и стабильной подготовки квалифицированных специалистов технического профиля.

Список литературы:

1. Агафонова Н.М., Зубкова И.Н. Моделирование образовательной среды как способ решения проблемы целевого разрыва деятельности образовательных учреждений //Сборник статей по материалам научно-практической конференции «Личность, семья и общество: вопросы психологии и педагогики». Новосибирск: «СиБАК», 2014. — 147 с.
2. Груздева М.В., Золотарева А.В. Эффективные модели выявления и поддержки молодых талантов. Ярославль. ЯГПУ, 2012. — 343 с.
3. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления / Процесс и способы решения технических задач. М., «Педагогика», 1975. — 303 с.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Гурьев Михаил Евгеньевич

*канд. ист. наук, доцент кафедры педагогики и социальной психологии,
ФГКОУ ВПО «Санкт-Петербургского университета
министерства внутренних дел Российской Федерации»,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: mgurev@bk.ru*

SUBJECT MATTER AND STRUCTURE OF PERSONALITY AFFECTION

Mikhail Guriev

*candidate of historical sciences, associate professor
of Pedagogy and Social Psychology Department, Federal State Public
Educational Institution of Higher Vocational Education
Saint Petersburg University of the Russian Interior Ministry,
Russia, Saint Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В последнее время все большее внимание уделяется тем аспектам эмоциональной сферы, которые связаны с особенностями профессиональной деятельности человека. Ведь именно в структуре реализации различных видов деятельности, человек проводит большую часть своей жизни. И именно эмоциональное благополучие определяет, в конечном итоге, успешность профессиональной деятельности индивида.

Актуальность данной проблемы обуславливается необходимостью разработки теоретических и практических аспектов эмоциональной сферы личности.

ABSTRACT

Recently increasingly greater attention is given to those aspects of affection which are connected with peculiarities of professional activities of a human. Exactly in the structure of realization of different kinds of activities person spends the most part of his or her life. And namely emotional well-being ultimately defines success of professional activities of an individual.

Topicality of this problem is determined by the necessity of development of theoretical and practical aspects of personality affection.

Ключевые слова: эмоции; эмоциональные состояния; психосоматические расстройства; эмоциональное напряжение; эмоциональная реакция; эмоциональное отношение; переживание; настроение; стресс; тревога; страх; паника.

Keywords: emotions; emotional states; psychosomatic disorders; emotional tension; emotional response; emotional attitude; feeling; mood; stress; anxiety; fear; panic.

Несмотря на активный интерес к понятию эмоций на протяжении нескольких столетий, психология эмоций, как научное направление, начало развиваться не так уж давно. Это свидетельствует о том, что некоторые ученые, исследующие природу человека, еще задолго до научных открытий этого феномена, говорили о важности эмоций для самосознания человека и развития социальных отношений субъекта.

Изучением эмоций, в отечественной и зарубежной науке, занимались многие ученые. Последние годы охарактеризовались самыми разнообразными подходами и точками зрения на природу эмоций и их значение. Одни полагают, что исследуя поведение человека, необходимо большее внимания уделять понятиям «возбуждение» и «активация», а категорию «эмоция» можно не учитывать, так как эти понятия не так аморфны, как сфера эмоций. Вторые разделяют точку зрения, что первичная мотивационная система человека образуется эмоциями [10, с. 367].

Некоторые авторы определяют эмоциям роль кратковременных, переходящих состояний, другие же считают, что нахождение человека под влиянием той или иной эмоции, постоянное. Они утверждают, что поведение человека неразрывно связано с аффектом [6, с. 283].

Отдельные ученые выражают точку зрения, что поведение человека разрушается и дезорганизуется эмоциями и что они ведут

к психосоматическим заболеваниям [15, с. 83]. Другие же отводят эмоциям положительную роль, как организующие, мотивирующие и подкрепляющие человеческое поведение [9, с. 186].

Первыми, кто отметил важность эмоций в человеческом поведении, были: Р. Липер (1948), являющийся ведущим специалистом по теории личности и О. Мауэр (1960), один из выдающихся специалистов по психологии научения. В своих трудах они утверждали, что «эмоции» выступают в качестве того важнейшего фактора и тех изменений поведения, и его результативности, которые получили название «научением» и впервые признали (в отличие от большинства западных психологов) значимость изучения проблемы эмоций, наряду с проблемами поведения и интеллекта, которые в тот период достаточно интенсивно изучались в западной психологии [2, с. 216].

Подобной позиции придерживался И.П. Павлов, который изучал приспособительную роль эмоций в связи с развитием учения о динамическом стереотипе — устойчивой системе ответных, в том числе и эмоциональных реакций животного и человека, соответствующей определенной комбинации внешних сигналов. По мнению автора, отрицательные эмоции возникают, когда нет удовлетворения потребности, действия не достигают цели. Положительные эмоции являются компенсаторным механизмом, восполняющим дефицит информации [16, с. 217].

П.К. Анохин полагал, что эмоции являются наиболее древней формой реагирования индивида, а зачастую и единственной возможностью оценить ситуацию [3, с. 64].

Интересными представляются взгляды на эмоциональную сферу У. Кеннона, Д. Барда, У. Джеймса, которые попытались исследовать не просто эмоции, но и их детерминанты. В работах авторов прослеживается детальное изучение взаимосвязи физиологических и психологических компонентов эмоций.

Несколько позже, в рамках информационной теории эмоций, П.В. Симонов высказывается о природе эмоций следующим образом: «Почему возникли эмоции, почему природа не могла обойтись одним разумом, мышлением?». Отвечая на данный вопрос, автор полагает, что эмоции явились предформой мышления, выполнявшей самые простые и самые жизненно необходимые его функции. П.В. Симонов полагает, что эмоции возникают тогда, когда недостаточно информации для того, чтобы реализовать цель. Эмоции помогают человеку достигать того, что для него полезно, вызывает удовлетворение и радость, либо оберегают его от негативных воздействий.

В Большой советской энциклопедии можно прочесть, что эмоции это: радость, уверенность, наслаждение, бесстрашие, страх, горе, ненависть, отвращение, это человеческие переживания и отношения к миру, окружающему его и к самому себе [4, с. 372].

Сущность эмоций диалектически двойственна и исходно определяется тем, что они объективно нужны не только для ориентировки организма во внешнем мире, но и для нормального функционирования организма в целом. Структура эмоциональных процессов тесно связана с познавательной сферой индивида, однако отличается от познавательных процессов тем, что эмоции не только осмысливаются и осознаются, но и переживаются. Тем самым переживания человека превращаются в непосредственное отражение собственных телесных, физиологических и душевных состояний.

В Психологическом словаре эмоции (от лат. *emovere* — волную, потрясаю) выделяются в самостоятельный разряд психических состояний и процессов, которые связаны с потребностями, мотивами и инстинктами, и которые проявляются в виде переживания (удовлетворенности, неудовлетворенности, радости, печали, страха, спокойствия и т. д.) значимости воздействующих ситуаций и явлений на индивида, которые осуществляют его жизнедеятельность. Эмоции сопровождают любую активность субъекта, они выполняют функцию основного и главного механизма, осуществляющего регуляцию поведения и психической активности, направленных на удовлетворение, наиболее значимых для человека, потребностей [17, с. 612].

Следует отметить, что эмоции, в том числе и эмоциональные состояния субъекта, являются той областью психического, которая является наиболее близкой к сфере органических ощущений, что обеспечивает взаимосвязь эмоций с физиологическими особенностями индивида. У переживающего какую либо эмоцию человека, фиксируются изменения электрической активности лица и, в том числе, мышечной ткани всего организма. Эти же изменения отмечаются в мозговой электрической активности и в функционировании дыхательной и кровеносной систем. Пульс сердечной мышцы, у испугавшегося и разгневанного человека, может превышать нормальные показатели на 40—60 ударов в минуту. Эти существенные изменения показателей работы организма человека, под воздействием эмоций, свидетельствуют о том, что в их осуществлении участвуют практически все его соматические и нейрофизиологические структуры. Все эти изменения прямо пропорционально сказываются на протекании психических познавательных процессов, таких как: ощущение, восприятия, внимание, представление, воображение, мышление,

на особенности поведения индивида, а иногда могут приводить к соматическим заболеваниям и даже нарушениям психики. Различные эмоции активируют деятельность вегетативной нервной системы, которая в свою очередь активирует деятельность всех внутренних систем организма, среди которых и нервно-гуморальная и эндокринная. В том случае, когда поведение индивида, по каким-либо причинам, неадекватно протекаемой эмоции, ему могут грозить нарушения как со стороны психосоматических расстройств, так и со стороны процесса осуществляемой им деятельности.

Любое эмоциональное состояние может оказать серьезное влияние на соматические и физиологические функции организма человека, для этого нет необходимости пережить психосоматический криз. Любая переживаемая человеком эмоция, независимо от силы ее протекания, приводит к физиологическим изменениям которые происходят в его организме и которые, как правило, как способствуют изменениям в нем, игнорировать которые порой просто не возможно. Многие нейрофизиологические исследования доказывают, что и эмоции, и эмоциональные состояния непосредственно влияют на иммунную систему человека, а в случае негативного стечения обстоятельств, способствует снижению сопротивляемости организма к болезням. При условии, когда человек продолжительное время находится под влиянием негативных эмоций, таких как: злость, ненависть, тревога, ожидание, депрессивное состояние, у него гораздо больше вероятности, что он может заболеть простудными заболеваниями, расстройствами кишечника, вирусными инфекционными заболеваниями. Переживания, вызванные соответственными эмоциями, приводят к изменениям уровня электрической активности больших полушарий головного мозга человека, что способствует напряжению либо расслаблению соответственных мышц лица, влиянию на эндокринную кровеносную и дыхательную систему организма [1, с. 217].

В период эмоционального напряжения человека, резко меняются физиологические реакции организма, такие как: артериальное давление крови, показатели сахара в крови, частота дыхания и пульса, мышечная напряженность. У. Джемс высказал предположение, что именно в этих изменениях кроется сущность эмоций. Однако дальнейшее исследование эмоций показало, что существенные органические изменения не являются ее сущностью, поскольку при исключении всех ее физиологических проявлений, содержание субъективных переживаний не изменяется и не исчезает. Таким образом, было выявлено, что наиболее значимым является психологический компонент эмоций, который в большей мере

и оказывает влияние на изменения в сфере поведения и деятельности индивида [8, с. 116].

На современном этапе теоретических исследований эмоциональной сферы выявлено, что эмоциональные реакции и состояния играют не только условно отрицательную, но и положительную роль, поскольку являются необходимым условием активизации всех сил организма для усиленной мышечной, интеллектуальной и других видов деятельности. На этом основании можно утверждать, что эмоциональные состояния позволяют осуществлять энергетическую мобилизацию организма.

Формы проявления эмоций индивида могут быть совершенно различными, начиная от кратковременных эмоциональных реакций на ситуативные обстоятельства (собственно эмоции), до стабильных форм личностного эмоционального реагирования на различные объекты и ситуации (эмоциональные свойства личности) [19, с. 196].

Эмоциональные реакции и состояния являются наиболее динамичными формами проявления эмоций, а, следовательно, могут считаться гибкими индикаторами изменений, которые возникают в организме под влиянием средовых воздействий, условий деятельности, позволяют быстро настроиться на ту или иную деятельность. Необходимо более подробно остановиться на проблеме эмоциональных состояний.

Указанная проблема стала изучаться как самостоятельная с 60-х годов XX столетия. Первой работой, посвященной данной проблеме была книга Н.Д. Левитова «О психических состояниях человека», которая вышла в свет в 1964 году. В частности он отмечал, что никакая сфера психической деятельности так не связана с термином «состояние», как эмоциональная жизнь, поскольку в чувствах и эмоциях достаточно сильно прослеживается сложившаяся тенденция особым образом окрашивать деятельность и переживания человека, создавая им временное направление или так называемый тембр, или качественное своеобразие психической жизни. Продолжая далее, он замечал, что когда даже отдельные авторы не пытаются использовать «психические состояния» как особую психическую категорию, в отдельных случаях, для определения понятий «чувства» и «эмоции» они пользуются ею.

Понимание эмоциональной реакции, как состояния, очень важно, поскольку это делает возможным более полно и конкретно понять сущность эмоции, ее влияния на организм человека, устранить поверхностный подход к эмоции только как к способу выразить свое отношение к чему-либо или кому-либо. Н.Д. Левитов отмечал, что любое состояние является в одно и то же время и способом

переживания субъекта, и результатом деятельности самых разнообразных функциональных систем его организма. Оно внешне выражается не только психофизиологическими показателями, но и поведением человека. Формулируя категорию «состояние», Н.Д. Левитов определил его как совокупную характеристику психической деятельности в определенную единицу времени, которая показывает то своеобразие, с которым протекают психические процессы. Однако автор замечал, что при характеристике переживаний нельзя ограничиваться лишь внешними показателями форм проявления поведения, поскольку самые различные переживания и связанные с ними психические состояния, могут выражаться одинаковой формой проявления поведения. Он же полагал, что продукты человеческой деятельности могут многое рассказать о психическом состоянии [13, с. 218].

Л.В. Куликов считал, что механизмы взаимодействия человека с жизненной средой отражаются в психических состояниях, как это можно наблюдать в других психических явлениях. Изменения, которые возникают во внешней среде, организме человека, внутри его личности находят отклик, который проявляется в новых психических состояниях, влияющих на изменение уровня активности, настроения и переживаний субъекта. Автор относил категорию «состояние» к метакатегориальным понятиям. Так например физика определяет «состояние» как сиюминутную характеристику объекта. «Процессом» обозначается множественная совокупность измененных состояний, «функцией» тогда следует обозначить отношение внешнего проявления состояния системы к другим системам. Состояние системы, во внешнем проявлении, которая находится в относительно неизменном состоянии, во времени, получило название «свойство» [11, с. 64].

Психология «состоянием» называет достаточно устойчивую, в небольшом временном промежутке, определенную внутреннюю характеристику человеческой психики. Необходимо отметить, что с развитием психологии, категория эмоциональных состояний достаточно часто стала исследоваться учеными. Дифференцируя понятие «состояние», Н.Д. Левитов отмечал, что в основу его классификации, как правило, ставят либо доминирующий психический процесс (познавательный, волевой, эмоциональный), либо доминирующий характерологический аспект (решительность, подъем, лень).

В.Н. Мясищев эмоциональные состояния определил в самостоятельный класс эмоциональных явлений. Он утверждал, что чувства (эмоции) охватывают три группы разнородных эмоциональных явлений таких, как: реакции, состояния и отношения. В его оценке эмоциональные состояния представлены как класс, где на первый план выдвигаются

эмоциональные характеристики. Относя состояния к данному классу, В.Н. Мясищев предполагал, что если индивид находится в данном состоянии, то он переживает сильные эмоции [14. с. 169].

Несколько позже, интересную классификацию эмоциональных состояний предложил Л.В. Куликов. Автор рассматривает эмоциональные состояния в качестве самостоятельного явления. В свою очередь, к этой группе он относит целый класс проявлений человека, автор полагает, что эмоциональные состояния отличаются от других групп состояний тем, что является частью любого другого психического состояния.

Ю.Е. Сосновикова предложила несколько оснований для классификации психических состояний. Так по ее мнению, состояния можно классифицировать с учетом возраста, ведущей деятельности, которая их характеризует, виду труда, в котором возникают эти состояния, а также с учетом принципа значимости и максимальной выраженности в них наиболее значимых личностных свойств человека. При этом она выдвигает точку зрения, что классификация психических состояний не сводится только к выявлению и указанию признаков, на основании которых их можно классифицировать, но и в том, чтобы привести их к определенной систематизации.

Наиболее широкой классификацией состояний является та, которую предложил В.А. Ганзен. В предложенной им классификации, все состояния разделены на: практические, гуманитарные, мотивационные, эмоциональные и состояния внимания. Предполагается, что любое состояние содержит следующие структурные компоненты: эмоциональный (так как не бывает состояний без эмоций); мотивационный; когнитивный; составляющую отношений (своеобразия самооценки, осознания и принятия себя самого); составляющую физического самочувствия (активационная и тоническая); тензионную составляющую.

Состояние может быть определено в каждый следующий момент, по преобладающему параметру в структуре отношений. Так модальность преобладающей эмоции определяет эмоциональное состояние: радости, эйфории, паники, страха и т. д.). Данный подход к структуре состояний был предложен Л.В. Куликовым и на данный момент может считаться наиболее целесообразным.

Функциональная система, отражающая состояния, представлена рядом уровней: психологическим (включающим человеческие переживания); физиологическим (включающим центральную и вегетативную нервную систему); поведенческим (включающим мимику, психомоторные реакции и пантомимику). Любое психофизиологическое

состояние должно содержать эти уровни и только при соединении их показателей, которые отражают каждый из них, дает возможность сделать заключение о том состоянии, в котором находится человек.

Состояния, с эмоциональной стороны, проявляются в эмоциональных переживаниях (скука, неудовлетворенность деятельностью, усталость, апатия, радость, страх, удовлетворенность успехами и т. д.). Физиологическая составляющая проявляется в изменениях отдельных функций, среди которых вегетативные и двигательные.

Переживания и связанные с ними физиологические изменения достаточно тесно взаимодействуют. Это единство может выделять каждый из этих признаков состояний в приоритетный причинный фактор. Так например, когда развивается состояние монотонии, в результате усиливающихся парасимпатических воздействий, развиваются чувства скуки и усталости, когда же развивается состояние утомления, появляется чувство усталости, которое может быть причиной возникающих физиологических изменений в мышцах или в нервных двигательных центрах и ощущениях которые с ними связаны.

Любая деятельность человека протекает под воздействием психических состояний. Данному тезису соответствует и представление о том, что эмоциональное состояние выступает в качестве фона на основании которого функционирует и практическая, и психическая человеческая деятельность. Однако необходимо учитывать и тот факт, что именно в процессе деятельности (сенсорной, физической и умственной) возникает и видоизменяется то или иное психическое состояние. Исходя из этого оно, чаще всего, выступает как продукт деятельности. Бывают и такие случаи, когда состояния возникают в результате бездеятельности. Из этого следует, что необходимо оценивать те ситуации, которые их вызывают.

Для того, чтобы создать оптимальное эмоциональное состояние, необходимо правильно оценить значимость происходящего события, так как для человека большее значение оказывает индивидуальная ценность этого события, а не его продолжительность и интенсивность. При возникновении чрезвычайного события, даже если оно слабой интенсивности, оно может, в короткий срок, вызвать состояние дезадаптации. Необходимо учитывать, что при возникновении сильного эмоционального возбуждения, человек достаточно тенденциозно начинает оценивать ситуацию: хорошее — кратно усиливается, до степени головокружения от успеха, плохое — кратно омрачается.

Исходя из теоретических фактов, можно выделить несколько закономерностей, позволяющих отразить взаимосвязь деятельности

и эмоций. Так в эмоциональных состояниях выражаются оценочные отношения человека к ситуациям, которые возможны или складываются. Прослеживается теснейшая связь эмоций с мотивационной сферой индивида и, чаще всего, они носят предметный характер. На базе положительного эмоционального фона можно говорить о том, что положительные эмоциональные состояния могут играть мотивирующую роль по отношению к выполняемой деятельности. Не все эмоциональные состояния проявляются в видимых изменениях. Определенные состояния всегда характерны для человека. Могут существовать смешанные состояния. Возникая, они не заменяют предыдущие в один момент, мгновенно, а чаще всего, медленно переходят одно в другое, исходя из этого, наиболее важной характеристикой состояний является их непрерывность, которая тесным образом связана с устойчивостью и интенсивностью.

Достаточно интересным и важным является вопрос дифференциации и описания различных психических состояний. Чаще всего предметом измерения в психологии становятся, так называемые, интегральные психические состояния, которые отражают динамику протекания личностных эмоциональных состояний в целом, за определенный период времени. К таким состояниям относят, чаще всего, тревожность, настроение, как общее «разлитое» состояние личности, различные показатели адаптивности. Особого внимания заслуживает диагностика такого эмоционального состояния как стресс. Такие эмоциональные проявления как страсть, аффект и т. д. вряд ли могли бы быть измерены с помощью применения стандартных методов диагностики [7, с. 42].

Особого внимания заслуживают некоторые эмоциональные состояния субъекта, среди которых такое как настроение, которое характеризует человека в целом и выполняет роль основного фона его психической жизни. Настроение прямо пропорционально складывающимся, для личности, жизненно важным отношений с его окружением и тем, как протекает его собственная деятельность. Включенное в деятельность, вплетенное в действенное взаимоотношение с окружением, настроение там же и возникает. Очень важным для настроения не то, как протекает событие без личностного отношения к нему, а то как это событие относится к самому человеку и как он его расценивает. Исходя из этого, настроение в полной мере зависит от индивидуальных особенностей характеризующих человека, от того, как он переносит трудности: может ли он их оценивать и не падать духом, способен ли он преодолевать трудности, сохраняет ли он уверенность, что способен справиться с ними [12, с. 192].

Оптимистически настроенные люди способны поддерживать у себя хорошее настроение и наоборот, пессимистически настроенные, чаще находятся в печальном, плохом настроении. Есть люди, у которых преобладает веселое настроение, тогда как другие не видят повода для веселья и находятся в состоянии переживания. Есть люди, которых можно назвать «поэтические натуры», настроение которых содержит много лирических и романтических ноток. Есть «прозаики», для которых такие настроения неприемлемы.

Проводимые эксперименты показывают, что для счастливых людей характерны такие качества, как готовность к щедрости и оказанию помощи другим людям. Наблюдения свидетельствуют, что при наличии у испытуемых хорошего настроения, проявляется готовность оказания ими разнообразной помощи экспериментаторам. Замечен такой факт, что когда у людей счастливое расположение духа и они замечают некоторое пониженное состояние духа у других людей, появляется, с их стороны, попытка в сглаживании этого несоответствия, для того, чтобы сбалансировать это различие. Многочисленные наблюдения свидетельствуют, что люди, для которых характерно хорошее настроение, дают более высокую оценку своему окружению. Установлено, что положительному взаимоотношению людей способствует та обстановка, в которой они находятся. Симпатии появляются гораздо чаще в уютной обстановке, а для антипатии характерна плохая, убогая обстановка.

Когда у человека возникает эмоциональная перегрузка, достаточно часто может возникать состояние стресса. Под стрессом понимается состояние, характеризующееся чрезмерно сильным и длительным психологическим напряжением, которое может возникать у человека. Г. Селье дает определение стрессу, как неспецифическому ответу организма человека на любое требование, которое ему предъявляется. Это эмоциональное состояние, которое проявляется у человека, как нормальная реакция на ненормальное обстоятельство.

Стресс приводит к дезорганизации деятельности человека, к нарушению нормального хода его поведения. Частые и длительные стрессы приводят к нарушениям как психологического состояния, так и физического здоровья человека. Они являются главными причинами развития многих сердечнососудистых и желудочно-кишечных заболеваний человека. В определение стресса (англ. stress — напряжение, давление) положена категория психического состояния, которое возникает как ответная реакция на различные запредельные воздействия на организм; это интегральная ответная реакция как организма, так и личности на эти запредельные воздействия и чрезмерную нагрузку.

Стресс это явление, которое имеет разнообразные проявления, такие как: физиологическое, психологическое, биохимическое, социальное и социально-психологическое. Разрушительной, деструктивной формой стресса является дистресс. Он вызывает изменение адаптационной активности и если даже раздвигает возможности адаптации, в то же время вызывает торможение развития индивида, отодвигает достижение перспективных целей, истощает силы, которых может не хватить для преодоления стрессовой ситуации. Стресс выступает в качестве требования, которое предъявляется к возможностям адаптации тела и психики человека, к его жизненным обстоятельствам. Избежать стресса нельзя. Г. Селье по этому поводу говорил, что полную свободу от стресса можно обозначить смертью. Эта фраза находит постоянную интерпретацию в научных трудах ученых, занимающихся проблемой стресса. Вся жизнь человека пронизана радостными и вредоносными стрессами (дистрессами). Любая чрезмерно сильная эмоция может вызвать стресс. Принято считать, что причиной стресса может быть гнев или страх, однако его может вызвать и состояние сильной радости. В процессе стресса у человека возникает неприятное чувство напряжения в районе желудка, сухости во рту и учащение сердцебиения. Эти три симптома наиболее часто встречающиеся в период стресса. Помимо этого сильные эмоции могут вызвать в человеческом организме: усиление потоотделения, покраснение лица, учащение дыхания, расширение зрачков и напряжение мышц. Стресс приводит к активизации многих физиологических процессов. Увеличиваются показатели артериального давления, количество сокращений сердечной мышцы, растет мышечное кровообращение, отмечается рост содержания адреналина в крови, частота и глубина дыхания становится более интенсивным, меняется кожно-гальваническая проводимость. Наблюдения показывают, что для разных людей одно и то же событие может выступать либо в качестве вызова, либо являться причиной дистресса. Современный исследователь эмоций Р. Лазарус считает, что «анализ физиологического стресса не ведет к пониманию психологического» [18, с. 37].

Однако, если происходит периодическое воздействие на личность различными стрессогенными факторами, это может выступить в качестве серьезных стимулов и толчков дальнейшего ее развития. Важно, чтобы стрессовые воздействия были предсказуемые. Когда событие ожидаемое, оно вызывает меньше вероятности возникновения стресса, чем то, которое возникает внезапно. Стресс может усилиться или ослабиться в зависимости от того, как человек готовится справиться с ним. Стрессогенное событие, по мнению Г. Селье, это то, которое вызывает стресс; это та ситуация, при которой действующие нагрузки

превышают и не соответствуют адаптивным возможностям. Ситуация, при этом, может иметь субъективную и объективную оценку (так, когда нарастают субъективные ощущения стресса, может происходить изменение обстоятельств, при которых они и действительно могут оцениваться как стрессогенные).

Не менее важным является рассмотрение такого состояния, как тревога. Тревога, по мнению Н.Д. Левитова, является психическим состоянием, которое выражается в глубоком переживании опасения того, что покой может быть нарушен и что возможны и вероятны неприятности, что может привести к задержке желаемого и приятного. Тревога иногда рассматривается как особая форма адаптации в период стресса, в острой и хронической форме. Хотя тревога, скорее всего, является не столько формой психической адаптации, сколько способом активизации адаптивных механизмов. Исходя из этого, тревога играет роль охраны и мотивации. Интенсивность проявления тревоги зависит не столько от реальной значимости угрозы, сколько от индивидуальных особенностей субъекта. Несмотря на многочисленные исследования понятия «тревоги», подходы изложенные в теоретических концепциях, не имеют однозначности. То направление исследований, которое выделило личностные факторы, разделило тревогу на ту черту личности, которая обуславливает готовность к реакциям тревоги, и ту актуальную тревогу, которая входит, в настоящее время, как структурный элемент психического состояния. Тревога является основой любого (адаптивного и неадаптивного) изменения поведения и психического состояния субъекта.

Когда возникает ситуация, связанная с дефицитом информации для осуществления действия, появляются негативные эмоции. Наиболее яркая из них, это страх, который по мнению П.В. Симонова, возникает из за недостатка информации, необходимой для защиты. Преимущественно страх относят к разновидности тревоги, который возникает при следующих обстоятельствах: угроза опасности, при планируемой встрече с людьми; когда предстоит важное дело либо встреча; во время протекания конфликта; неудачи в учебе и работе; планируемое выступление перед большим количеством людей; внезапно возникающая незнакомая ситуация; предстоящее знакомство с представителем противоположного пола. Как показывают наблюдения, страх резко меняет протекание психических процессов. Ухудшается или обостряется чувствительность, теряется суть усваемого материала, нарушается восприятие. Под воздействием страха меняются процессы мышления: может повышаться сообразительность (идет концентрация поиска выхода из сложившейся ситуации); может нарушатся продуктивность процесса

мышления (возникает растерянность, исчезает логика в поступках и словах). Резко снижается способность совершать волевые действия, вплоть до способности предпринять какие-либо действия. Страх сильно влияет на такой психический процесс, как внимание. Это проявляется в рассеянности, невозможностью сосредоточения либо сужения сознания, которое может наблюдаться в нарушении концентрации внимания на конкретном объекте. Страх, как правило, сопровождают интенсивные проявления физиологической реактивности, такие как: сильная дрожь, ускоренное сокращение сердечной мышцы, учащенный дыхательный ритм. Может либо увеличиваться либо снижаться аппетит. Может пробиваться «холодный пот».

Преодолению страха способствует и информированность, которая поддерживает надежду на благоприятный исход событий. Так, когда проводятся соревнования между равными по силе спортивными командами, чаще победы добиваются спортсмены сражающиеся на своем поле, в своем государстве. Когда спортсмены осведомлены о той стране, в которой им предстоит соревноваться, о ее обычаях и нравах, в их сознании исчезает тревога, сомнение и страх. Наиболее выраженной формой тревоги можно считать состояние паники, которая может рассматриваться как стадия тревоги, характеризующаяся полной дезорганизацией поведения человека. По продолжительности паника подразделяется на кратковременную (от нескольких секунд до нескольких минут); достаточно длительную (от десятка минут до нескольких часов); пролонгированную (от нескольких дней до нескольких недель). Пример кратковременной паники — это паника, возникающая в транспортном средстве, которое потеряло управление. Длительная паника характерна при землетрясении и других ярко выраженных стрессовых ситуациях [5, с. 73].

Следует отметить, что изучение эмоциональных состояний имеет большое прикладное значение. Практически вся система психологической коррекции основана на работе с ситуативными особенностями индивида. Коррекция черт личности происходит на основе выработки и закрепления положительных состояний. Кроме того, в исключительных случаях, диагностика эмоциональных состояний является единственным показателем эффективности деятельности субъекта.

Список литературы:

1. Александров Ю.И. Психофизиология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2010. — 464 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. — 384 с.

3. Анохин П.К. Эмоциональное напряжение как предпосылка к развитию неврогенного заболевания // Вестник АМН СССР № 6, 1965.
4. Большая советская энциклопедия. 2-е изд. Т. 49. М.: Советская энциклопедия, 1972. — 680 с.
5. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. — 270 с.
6. Виллонас В.К. Психология эмоций. М.: Смысл; Изддом «Академия», 2004. — 430 с.
7. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: МГУ, 1987. — 175 с.
8. Джеймс У. Психология.: Академический проспект «Гаудеамус». М., 2011. — 320 с.
9. Изард К.С. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2000. — 467 с.
10. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. — 752 с.
11. Куликов Л.В. Психологическое исследование. СПб: Речь, 2002. — 184 с.
12. Куликов Л.В. Психические состояния. Хрестоматия. СПб: Питер, 2001. — 512 с.
13. Левитов Н.Д. о психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. — 344 с.
14. Мясищев В.Н. Психология отношений. М. Воронеж, 1998. — 363 с.
15. Немчин Т.А. Состояние нервно-психического напряжения. Л.: ЛГУ, 1983. — 166 с.
16. Павлов И.П. Общие типы высшей нервной деятельности животных и человека. Полн. собр. соч. Т. 3, кн. 2. М., Л.: Изд-во АН СССР, 1951. — 375 с.
17. Психологический словарь. М.: Педагогика-Пресс, 2001. — 745 с.
18. Селье Г. Стресс без дистресса. Рига: Виеда, 1992. — 124 с.
19. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. М.: Институт прикладной психологии, 2001. — 512 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАНИЯ ВИНЫ, У ЖЕНЩИН СОЗНАТЕЛЬНО ПРЕРВАВШИХ БЕРЕМЕННОСТЬ

Руднева Мария Викторовна

*канд. психол. наук, доцент, декан факультета психологии
и философии человека Русской христианской гуманитарной академии,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: mvrudneva@gmail.com*

Кртавенко Елена Владимировна

*психолог, СПБ ОБФ «Родительский мост»,
РФ, г. Санкт-Петербург*

FEELING OF GUILT PECULIARITIES STUDY WITH WOMEN WHO CONSCIOUSLY TERMINATED A PREGNANCY

Maria Rudneva

*candidate of Psychological Sciences, associate professor,
dean of Psychology and Human Philosophy Faculty,
Russian Christian Humanitarian Academy,
Russia, Saint Petersburg*

Elena Kartavenko

*psychologist, saint Petersburg
Non-Governmental Charitable Foundation "Roditelskiy most"
Russia, Saint Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В современном обществе существующие социокультурные тенденции и нравственные установки способствуют возрастанию количества сознательно выбираемых женщинами аборт, которые рассматриваются как абсолютное их право в свободе и независимости. В тоже время недостаточно исследований, способствующих пониманию женщиной тяжести утраты будущего ребенка, и специфики негативных переживаний, которые на протяжении многих лет преследуют ее. Анализу чувству вины, его экзистенциальной сущности, взаимосвязям субъективно переживаемой вины с механизмами психологической защиты и посвящена данная статья.

ABSTRACT

Current sociocultural tendencies and moral attitudes in modern society contribute to the increase of number of consciously chosen abortions by women where abortions are considered as their absolute right in freedom and independence. At the same time there are few researches promoting woman understanding of full extent of future child loss and specificity of negative feelings which pursue her over a number of years. This article is devoted to the analysis of feeling of guilt, its existential essence and interrelations of subjectively felt guilt with psychological defence mechanisms.

Ключевые слова: Вина; беременность; аборт; механизм психологической защиты; подавление; метод незаконченных предложений; социальные представления; материнство; вина- черта; вина-состояние.

Keywords: guilt; pregnancy; abortion; psychological defence mechanism; suppression; method of incomplete sentences; social images; motherhood; guilt feature; guilt state.

В современном обществе искусственное прерывание беременности или аборт и его последствия представляет одну из наиболее дискуссионных проблем, включающую религиозные, этические, медицинские, социальные и правовые аспекты [2]. Наиболее многоаспектной и неоднозначной для понимания частью проблемы является осмысление влияния аборта на психическое и психологическое здоровье женщин. Многие научные исследования находятся под большим давлением социо-культурных тенденций выраженных в политических, социальных и религиозных факторах. В нашем исследовании мы не анализировали вред аборта, а изучали особенности субъективного переживания ситуации аборта и проявляемых в этой связи эмоций и чувств. Наибольший интерес представлял для нас анализ чувства вины, которое на наш взгляд, лежит в основе всех переживаний возникающих у женщины после сознательной утраты будущего ребенка. Согласно точке зрения В. Пултавской [3] вина за сознательно прерванную беременность не является результатом воздействия общества на человека, а несет на себе экзистенциальную печать. Существование ребенка, переживаемое матерью — есть тайна самого бытия, и женщина в своем материнстве особым образом включена в эту тайну, независимо от того, отдает она себе в этом отчет или нет. Для женщины материнство является одной из важных сторон становления личности, стремление зачать, выносить и сохранить

беременность рассматривается как потребность в самоопределении. К. Хорни [4] считает, что общество создало только одну среду (семью), где женщина может полностью реализовать себя, где единственными вратами к счастью становились отношения между женщиной и женщиной и детьми.

Дж. Бьюдженталь [1] связывает чувство вины с осознанием ответственности за свои действия или бездействия. Эта вина присуща человеческому бытию и возникает потому, что человек не реализует свой потенциал, живет в несоответствии со своими ценностями и намерениями, и не ценит своих близких за то, что они существуют. Чувство вины возвращает человека к его индивидуальности, к его внутреннему миру, и когда человек перекладывает ответственность за свои неудачи и беды на других, он подавляет «осознание внутреннего чувства, которое необходимо для подлинного переживания собственной жизни» [1, с. 121].

В нашем исследовании мы решили отойти от привычных размышлений о вреде аборта, и взглянуть на проблему со стороны уникальности переживаний женщин ситуации сознательно выбранного аборта. Для сравнительного анализа мы спланировали комплексное исследование, в котором использовали авторский метод незаконченных предложений, «Опросник вины» (Guilt Inventory), тест-опросник механизмов психологической защиты «Индекс жизненного стиля», «Life Style Index» (LSI) (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х.Р. Конте, адаптация Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников), индикатор копинг-стратегий (Д.Амирхан). В исследовании приняли участие 70 женщин в возрасте от 20 до 65 лет. Они были разделены нами на две группы: экспериментальную — женщины, имеющие опыт сознательного прерывания беременности, — 35 человек, в возрасте от 20—65 лет, и контрольную группу — женщины, не имеющие опыта сознательного прерывания беременности — 35 человек в возрасте от 20 до 65 лет. 50 % женщин всей выборки имеют высшее образование. 30 % — незаконченное высшее, 16 % — средне-специальное, и лишь — 4 % — среднее. 39 % женщин состоят в браке, 31 % — не состоят. По результатам исследования в группе женщин, имеющих опыт сознательного прерывания беременности: 34 % (12) женщин прервали беременность один раз; 31 % (11) женщин два раза; 17 % (6) три раза; 9 % (3) больше четырех раз; 9 % (3) не ответили на вопрос о количестве аборт. Большинство женщин сознательно прерывают беременность в наиболее благоприятный для рождения ребенка период.

Полученные данные по методу незаконченных предложений позволили выявить представление об аборте у женщин, имевших опыт прерывания беременности. Для 22 % респондентов — это грех; для 20 % — убийство (лишение жизни, прерывание жизни); 20 % женщин характеризовали аборт через когнитивные оценки (плохо, несчастье, ошибка); 12 % женщин описали эмоциональные чувства и переживания (ужас, стыд, страх); 10 % нейтрально высказались (выход, решение женщины, все бывает); 10 % затруднились ответить. Анализ имплицитных представлений выявил различия в социальных представлениях об аборте: в экспериментальной группе в ответах респондентов сильно выражен эмоциональный и когнитивный компонент вины (32 %), в контрольной группе ответов содержащих компоненты вины нет. Различия и в представлениях об аборте как убийстве и грехе подтверждают предположение, что женщины, имеющие опыт аборта в три раза чаще утверждают, что это деяние можно описать как убийство и грех. Нас интересовала когнитивная интерпретация случившегося события. Большинство респондентов (40 %) затруднились ответить, какие мысли появлялись у них после аборта. 20 % испытуемых были склонны к негативным мыслям (о своей неправоте, нехорошие мысли, мысли о существовавшей возможности сохранения ребенка, которой они не воспользовались, старалась не думать); 17 % ответили, что никаких мыслей не появлялось; 11 % женщин нашей выборки имели негативно умеренные мысли (больше никогда, поскорее остаться одной); 9 % можно отнести к нейтральной направленности (все закончилось, надо предохраняться, скорее домой); 3 % условно позитивные — еще рожу;

Результаты, полученные по методике индекса жизненного стиля показали, что женщины экспериментальной группы в ситуации, связанной с абортом, прибегают к механизму психологической защиты — подавление, посредством которого неприятные эмоции блокируются, благодаря забыванию реального стимула и всех объектов и обстоятельств, связанных с ним. Особенности защитного поведения для женщин, сделавших аборт, будут: бессознательное избегание ситуации, связанной с абортом, тревожность, возникающая при столкновении со всем, что напоминает аборт (в том числе обсуждения этой темы, проявляющееся в виде гиперкомпенсации, как неестественно спокойного состояния, нарочитой невозмутимости и забывчивости деталей ситуации аборта) и подавление чувства вины, а так же неспособность отстоять свою позицию в споре, соглашательство, покорность, робость, выраженные тенденции к избеганию и подчинению подвергаются рационализации.

Сопоставление результатов аффективных реакции (эмоции, чувств) и мыслей порождаемых оценкой ситуации сознательного

прерывания беременности, а так же сравнения с результатами контрольной группы, позволило сделать вывод о травматичности этого события в жизни женщины, и негативной направленности переживаний связанных с ним. У большинства женщин ярко выражено чувство вины, страдания и агрессии, направленной на себя.

Содержание переживаний в ситуации сознательного прерывания беременности характеризуется негативными эмоциями, связанными с анализом и оценкой своего поступка, с ярко выраженными угрызениями совести, недовольством собой, сожалением, раскаянием и желанием исправить или изменить сложившуюся ситуацию. В структуру переживаний вины после аборта входит три компонента: эмоциональный (угнетенность, подавленность, страдание и т. п.), когнитивный (анализ и осознание своего поведения, внутренняя оценка, и т. п.), и мотивационный (желание исправить или изменить сложившуюся ситуацию или поведение). Переживания в связи с сознательным прерыванием беременности имеют протяженный характер и многокомпонентность. Психосоматический компонент в нашем исследовании проявлен неярко.

Наиболее характерными поведенческими реакциями на переживание вины после аборта являются: анализ ситуации, чувство раскаяния за содеянное, попытка забыть и не думать. Большинство женщин испытывают чувство вины в связи с сознательно прерванной беременностью. Женщины, сознательно прервавшие беременность в 54 % случаев осознают вину и считают ошибочным собственное решение о прерывании беременности.

У большинства женщин переживания вины после аборта носит характер «неудачных» переживаний, где психологическая защита стремится устранить, предотвратить или смягчить тревогу и напряжение связанные с недовольством собой, высоким уровнем самоагрессии и осознанием ответственности за собственный выбор ситуации аборта.

Выявлены положительная взаимосвязи вины-состояния женщин сознательно прервавших беременность с защитными механизмами: «регресс», «компенсация», «проекция», «замещение». Респонденты экспериментальной группы испытывают вину в ситуации связанной с абортom и прибегают к таким защитным формам поведения как: избегание тревоги путем возвращения к онтогенетически более незрелым формам поведения и удовлетворения потребностей; пытаются заменить объект, вызывающий чувство неполноценности, нехватки, утраты. Особенности защитного поведения будет поведение, обусловленное установкой на серьезную и методическую

работу над собой, нахождение и исправление своих недостатков, преодоление трудностей; приписывание окружающим различных негативных качеств, мыслей, чувств, что формирует рациональную основу для непринятия других и принятия на этом фоне себя, снятия напряжения путем переноса агрессии с более сильного или значимого субъекта (являющегося источником гнева) на более слабый и доступный объект или на самого себя. Особенности защитного поведения: требовательность к окружающим, скандальность, раздражительность, вспыльчивость, реакции протеста в ответ на критику, блокирование чувства вины, тенденция к доминированию (может сочетаться с сентиментальностью).

Более высокие показатели *вины-черты* свидетельствуют о фиксации респондентов экспериментальной группы на прошлом и переживании онтологической вины или вины за утраченные возможности. Если при этом происходит чрезмерная фиксация на прошлом (сожаление об утраченных возможностях) — это приводит к стагнации в процессе развития личности. Отсутствие психологической помощи женщинам, сознательно выбравшим аборт, способствует стратегии многократного повторения ситуации аборта, которая деструктивно воздействует на личность и приводит к самоагрессии, длительному страданию и деградации личности.

Список литературы:

1. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. СПб.: Питер, 2001. — 304 с.
2. Кеттинг Э. Право женщин на выбор // Планирование семьи. — 1998, — № 1. — с. 29.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. учеб. пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000. — 416 с.
4. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. СПб.: Питер, 2002 г. — 224 с.

**ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ
КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННОСТИ
И СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

Федоренко Ольга Викторовна

*педагог-психолог Муниципального бюджетного общеобразовательного
учреждения средней общеобразовательной школы
с углубленным изучением отдельных предметов № 122,
РФ, г. Екатеринбург
E-mail: olgaviktorovna1312@mail.ru*

**STUDY OF VISION OF A FAMILY
AS ONE OF THE ASPECTS OF EDUCATIONAL
INSTITUTION ACTIVITIES ON FORMATION
OF MORALITY AND FAMILY VALUES
WITH SENIOR PUPILS**

Olga Fedorenko

*educational psychologist of Municipal Budgetary General Educational
Institution Secondary General School
with Advanced Study of Particular Subjects № 122,
Russia, Yekaterinburg*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема подготовки молодежи к семейной жизни, показывается важность осуществления деятельности образовательного учреждения по формированию семейных ценностей и нравственности у старшеклассников, представлены результаты изучения субъективных представлений подростков и юношей о семье.

ABSTRACT

The article considers the problem of preparation of young people for family life; importance of carrying out of educational institution activities focused on formation of family values and morality with senior pupils has been shown; results of subjective perceptions' study of adolescents and young men about family have been presented.

Ключевые слова: представления о семье; подготовка молодежи к семейной жизни.

Keywords: vision of a family; preparation of young people for family life.

Современная семья представляет собой продукт социальной эволюции. Но, несмотря на все изменения, которые произошли за последние десятилетия с семьей, данный фундаментальный институт общества продолжает оставаться одним из самых важных для человека.

Вопросы семьи и брака рассматриваются в работах отечественных и зарубежных авторов (А.Я. Варга, В.Н. Дружинин, С.В. Ковалев, В.А. Петровский, Е.Т. Соколова, А.Г. Харчев, А.В. Черников, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер, М. Bowen, V. Satir и др.). По мнению теоретиков и практиков, непрочность современных браков в значительной степени определяется тем, что, во-первых, молодые люди не осведомлены в вопросах брака. Во-вторых, у молодежи не воспитывается истинное уважение к институту семьи.

Сегодня социализация подрастающего поколения происходит в условиях политической и экономической нестабильности, когда ломаются традиционные ценности. Духовный кризис в стране дезориентирует молодежь. Наблюдается рост социально-опасных явлений, ранняя алкоголизация, половая распущенность и т. д. В связи с этим актуальным является подготовка подрастающего поколения к семейной жизни.

Формирование семейных ценностей, нравственности сегодня, как нам представляется, является важным направлением работы в образовательном учреждении. Это обусловлено современной социально-значимой ситуацией развития подростков и юношей, поиском ими ценностных ориентиров. Следует отметить, что в образовательных учреждениях подготовка подрастающего поколения к семейной жизни целенаправленно не ведется.

Опыт подготовки молодежи к семейной жизни имелся в дореволюционной России. Проблемы подготовки молодежи к семейной жизни в XIX—XX вв. рассматривались в работах Е.А. Аркина, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.А. Вахрушева, А.Б. Залкинда, В.Е. Кагана, П.Ф. Каптерева, В.Н. Колбановского, Д.В. Колесова, Э.Г. Костяшкина А.С. Макаренко, В.В. Половцева, М.М. Рубинштейна, В.А. Сухомлинского, А.Г. Хрипковой. С 1982 г. в стране в течение 10-ти лет реализовывалась типовая программа «Этика и психология семейной жизни» для старшеклассников. С 1992 г. данная программа уже не входила в учебные планы образовательных учреждений,

соответственно реализация ее была приостановлена. Положительным моментом является то, что в программу «Этика и психология семейной жизни» доктором психологических наук Т.А. Флоренской были внесены существенные дополнения с учетом современных духовно-нравственных и социальных проблем семьи.

Сегодня духовно-нравственное развитие личности является важной частью новых образовательных стандартов. Образовательные учреждения испытывают необходимость в создании и реализации программы по формированию у старшеклассников семейных ценностей и ответственности. С обучающимися, как нам представляется, следует рассматривать темы дружбы, любви, здоровья, семьи, целомудрия, верности и ещё многое из того, что наполняет жизнь смыслом. Предварять такого рода деятельность должно изучение субъективных представлений молодежи о будущей семье и семье своих родителей.

На подготовку молодежи к семейной жизни влияет целый ряд факторов, и одним из главных является родительская семья (Т.И. Дымнова, 1998; В.Е. Каган, 1987 и др.). В многочисленных исследованиях психологов и социологов выявлено, что представления юношей и девушек о будущей семейной жизни стихийно формируются в самой родительской семье. К сожалению, приходится констатировать, что детско-родительские отношения в большинстве семей обучающихся МБОУ СОШ № 122 достаточно «проблемные».

Мы предприняли попытку изучить представления о будущей и родительской семье у старшеклассников и студентов. Старший подростковый и юношеский возрасты для исследования мы выбрали не случайно. Именно старшеклассники и студенты оказываются наиболее чувствительными к происходящим социальным переменам (Е.П. Авдученко, 1993; В.С. Собкин, П.С. Писарский, 1996). В этот период жизни идет активное становление личности, появляются и развиваются значимые психологические новообразования. Личность способна оценивать реальную действительность и окружающих людей, прогнозировать свою социальную активность, планировать будущее и самореализацию (Л.И. Божович, 1997; Л.С. Выготский, 1984; М.Р. Гинзбург, 1994; И.В. Дубровина, В.Д. Ермоленко, 1984; И.С. Кон, 1989; Б.С. Круглов, 1983; Х. Ремшмидт, 1994; В.В. Столин, 1983; А.С. Шаров, 1986 и др.).

В нашем исследовании мы рассматриваем представления как некую модель, понятийную систему, на основе которой люди интерпретируют и прогнозируют свой жизненный опыт и соответственно способны осуществлять регуляцию поведения.

В качестве объекта исследования были выбраны обучающиеся девятого и одиннадцатого классов МБОУ СОШ № 122 и студенты 1-3 курсов вузов г. Екатеринбурга. Всего в исследовании приняли участие 120 респондентов в возрасте 15—20 лет, из них 43,4 % юношей и 56,6 % девушек.

Применялся следующий психодиагностический инструментарий: методика определения ценностных ориентаций (Е.Б. Фанталова), тест «Уровень социальной зрелости» (О.Ю. Соловьева, Г.К. Селевко), тест на взаимную любовь детей и родителей (Г.К. Селевко), проективные методики («Рисунок родительской семьи», «Рисунок будущей семьи»).

Изучение ценностных ориентаций показало, что «лидирует» ценность «счастливая семейная жизнь» (62 % молодых людей выбрали эту ценность). Далее следует «здоровье» (48 %), «любовь» (42,5 %), «материально обеспеченная жизнь» (38 %). 42,5 % юношей и девушек полагают, что в основе счастливой семейной жизни лежит любовь. Так считали и древние мыслители, это же доказывают современные психологи.

Для 54 % опрошенных характерен недостаточный уровень социальной зрелости (возможно, молодым людям придется адаптироваться в жизненном опыте на ошибках). У 46 % респондентов выявлен высокий уровень социальной зрелости, что может говорить об их возможной самореализации и достижении в будущем поставленных в жизни целей. Низкий уровень социальной зрелости не выявлен.

По мнению большинства молодых людей, ведущим мотивом брака является «любовь». Она же (любовь) лежит в основе счастливой семейной жизни. Утверждение «выйду замуж (женюсь) по любви» характерно для 46 % юношей и 47 % девушек. По-видимому, в слово «любовь» ими вкладывалось разное содержание. 29,5 % девушек и 15 % юношей считают, что перед вступлением в брак нужно «нагуляться». «Гарантия материального обеспечения семьи» — одна из важных причин основания брака у 23,5 % представительниц женского пола и 15,5 % — мужского. Все девушки единогласно хотят вступить в брак и создать семью. У 23 % представителей мужского пола нет желания создавать семью. Возможно, это связано с отношениями респондентов в своей семье, индивидуальной психологией человека или негативным отношением к данной социальной форме отношений.

По мнению 27 % респондентов, в родительской семье присутствует взаимопонимание и взаимная любовь. 27 % молодых людей отмечают недостаточное проявление любви и понимания со своей стороны по отношению к родителям. 46 % юношей и девушек готовы предьявить

претензии к родителям в недостаточности любви и проявлении внимания с их стороны.

Анализ рисунков родительской и будущей семьи показал следующее:

- у 14 % респондентов мужского пола отсутствует образ будущей семьи;
- 30 % респондентов (из них большинство представительниц женского пола) видят свою будущую семью такой же, как и родительскую (количество детей, психологический климат и т. д.);
- для 86 % респондентов семейной ценностью являются дети — молодые люди в будущем хотят стать родителями (чаще всего изображается один или двое детей, будущая многодетная семья — редкость);
- в большинстве работ отражена при изображении родительской семьи значимость отца (даже если в реальности родители — в разводе);
- в большинстве рисунков (как в родительской, так и в будущей семье) преобладает благоприятный психологический климат.

Таким образом, изучение представлений о семье выявило значимость семейной жизни для обучающихся старших классов и студентов. Для юношей и девушек характерными ценностями являются счастливая семейная жизнь, любовь как ценность брака и семьи, материально обеспеченная жизнь, дети (как семейная ценность). Старшеклассники и студенты позитивно относятся к идее создания своей собственной семьи и имеют в целом оптимистические представления об этом. В представлениях о семье у девушек и юношей имеются различия. Главное различие заключается в том, что часть респондентов мужского пола не желает вступать в брак и «не видит» образа своей будущей семьи. У большинства девушек же образ будущей семьи сформирован, они все хотят вступить в брак и создать семью. Представительницы прекрасного пола также чаще, чем представители сильного пола, склонны переносить модель родительской семьи на будущую.

Представления о своей будущей семье у молодежи связаны с представлениями о семье родительской. В родительской семье у 1/3 респондентов «царят» взаимопонимание и взаимная любовь. Часть молодых людей и девушек готовы перенести в свою будущую семью опыт и переживания, полученные в родительской семье. Другая часть молодежи не считает нужным повторять в будущей семье то, что имело место в родительской семье (правила жизни семьи, особенности детско-родительских отношений и др.).

Данные, полученные в результате исследования, позволят нам в дальнейшем более глубоко изучать систему представлений старшеклассников о семье, проводить с ними и их родителями профилактическую работу, направленную на коррекцию детско-родительских отношений, формирование культуры семейных отношений и укрепление семейных ценностей.

Полученные результаты исследования вошли в создаваемую специалистами школы программу формирования у обучающихся старших классов семейных ценностей. Программа призвана способствовать развитию духовно-нравственного потенциала школьников, дать ответы на жизненно важные вопросы о любви и влюблённости, о выборе спутника жизни, о супружестве и о семье в целом.

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: ТЕХНОЛОГИИ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Югова Наталья Леонидовна

*канд. пед. наук, зав. кафедрой психологии,
доцент Глазовского государственного
педагогического института им. В.Г. Короленко,
РФ, г. Глазов
E-mail: lifebest2004@inbox.ru*

Касимова Альфия Рифхатовна

*канд. филол. наук,
старший преподаватель кафедры психологии
Глазовского государственного педагогического института
им. В.Г. Короленко,
РФ, г. Глазов
E-mail: alfya81@mail.ru*

SUICIDAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS: TECHNOLOGIES, METHODS AND MEANS OF PREVENTIVE WORK HEADTEACHERS

Yugova Natalia

*candidate of Science, Head of psychology department,
assistant professor of psychology Glazov State Pedagogical Institute,
Russia, Glazov*

Alfya Kasimova

*candidate of Science, senior lecturer of Glazov state pedagogical Institute,
Russia, Glazov*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме суицидального поведения подростков и выявлению основных направлений работы классного руководителя по профилактике самоубийств в школьной среде.

Рассматривается понятие суицидального поведения, особенности суицидального поведения подростков, признаки готовности подростка к суициду, правовые основы работы классного руководителя по профилактике суицидального поведения подростков. Анализируются основные направления работы классного руководителя по профилактике суицидального поведения подростков.

ABSTRACT

The article deals with the problem of suicidal behavior in adolescents and identification of key areas of work of the class teacher to prevent suicide in the school environment.

The concept of suicidal behavior , suicidal behavior especially of teenagers , signs of readiness to teen suicide, the legal basis of the class teacher on the prevention of suicidal behavior in adolescents . The main directions of the class teacher on the prevention of suicidal behavior in adolescents are analyzed.

Ключевые слова: суицид; суицидальное поведение; факторы суицидального риска; профилактика суицидального поведения; классный руководитель.

Keywords: suicide; suicidal behavior; suicidal risk factors; prevention of suicidal behavior; the class teacher.

В настоящее время глобальной общественной проблемой стало суицидальное поведение. За последнее десятилетие количество самоубийств в мире возросло в несколько раз. Самоубийство является одной из главных причин смертельных случаев и примерно в три раза превышает число убийств.

К сожалению, уровень самоубийств в России занимает одно из самых высоких позиций в мире, и значительную долю этих показателей составляют самоубийства среди подростков. В основном критическим является осенне-весенний период.

Одной из главных причин суицидальных попыток и завершённых самоубийств являются проблемы во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками: страх насилия, конфликты с родителями, учителями и одноклассниками, безразличие, чёрствость и жестокость окружающих.

Таким образом, в стенах школы ответственность за жизнь и здоровье ученика, за его успешную социализацию ложится на педагогов и, в первую очередь, на классного руководителя.

Чтобы работа по профилактике суицидального поведения подростков была эффективной, классным руководителям необходимо знать о причинах и симптомах такого поведения.

Понятие, сущность и особенности суицидального поведения

В психотерапии понятие *суицидального поведения* трактуется достаточно широко и включает, помимо совершенного самоубийства, суицидальные покушения, попытки и проявления.

Э. Дюркгейм [4] делил самоубийства на виды в зависимости от особенностей социальных взаимоотношений индивида. «Анемическое» самоубийство происходит в результате тяжелых разногласий между личностью и окружающей ее средой. «Фаталистическое» самоубийство происходит, когда человек переживает тяжелую потерю: смерть близких, инвалидность, несчастную любовь. «Альтруистическое» самоубийство совершается ради других людей или во имя высокой цели. «Эгоистическое» самоубийство является уходом от неблагоприятных ситуаций.

Каждый суицидный случай неповторим, однако самоубийства имеют ряд общих характеристик. Суицидальное поведение, как правило, сопровождается тяжелой жизненной ситуацией. Подросток не может вынести страдания, найти выход из ситуации, чувствует себя беспомощным. Он заиклен на своей проблеме и не видит другого пути ее решения, кроме суицида.

Особенности суицидального поведения подростков

Нами был произведен опрос более сорока классных руководителей школ в различных районах Удмуртской республики, имевших опыт работы с суицидальными подростками.

Психологический анализ конкретных ситуаций, описанных классными руководителями, показал, что для подростков, которые имели намерение покончить с собой или совершили самоубийство, были характерны такие личностные особенности, как повышенная чувствительность, неуверенность в себе, неумение общаться со сверстниками, замкнутость, импульсивность, иногда демонстративность поведения.

Например, в одной из школ Удмуртии мальчика постоянно унижали и травили одноклассники, в результате чего он с нервным срывом попал в медицинский пункт, откуда сбежал с намерением покончить с собой. От этой попытки подростка удержал классный

руководитель, который догнал мальчика, проводил до дома и провел беседу с ним и с его родителями.

В другой ситуации тринадцатилетний подросток предпринимал неоднократные попытки самоубийства. Классный руководитель подчеркнул демонстративный характер поведения подростка, например, он любит на глазах у всех «прогуливаться» по карнизу. В беседах с мальчиком выяснилось, что жизнь не имеет для него никакой ценности.

В 2007 г. подросток угрожал своим одноклассникам самоубийством. По его словам сверстники недолюбливают его, потому что знают об алкоголизме матери. Классным руководителем была проведена беседа с отцом, классом и педагогическим коллективом, родителям была предложена помощь школьного психолога.

Из предложенных жизненных историй видно, как велика роль классных руководителей в профилактике суицидального поведения у подростков. Именно человек, находящийся рядом с подростками целый учебный день, способен вовремя заметить изменения в поведении ребенка и предпринять необходимые меры. Поэтому классным руководителям следует знать факторы суицидального поведения подростков.

Анализ работ А.Г. Амбрумовой [2], А.Е. Личко [8], Е.В. Федосенко [11] и др. позволил выделить несколько групп факторов:

1. Медико-психологические факторы: различные психические патологии и соматические патологии: депрессия, зависимость от психоактивных веществ, расстройство личности, акцентуации характера; врожденные и приобретенные уродства, потеря физиологических функций, ВИЧ-инфекция. Например, в одном из сел Удмуртской республики мальчик 15-ти лет неоднократно высказывал суицидальные намерения из-за вставного глаза, который, по словам подростка, уродует его, и на него не обращают внимания девочки.

2. Биографические факторы: гомосексуальная ориентация, суицидальные мысли, намерения, попытки в прошлом, суицидальное поведение родственников, близких друзей, других значимых лиц. В Удмуртии девочка на протяжении двух лет учебы в старших классах несколько раз пыталась покончить жизнь самоубийством. В прошлом мать девочки совершила суицид, предварительно подожгла дом с тремя детьми, которые выжили по счастливой случайности. Девочка часто подчеркивала свое сходство с мамой и, как следствие, сходство их судеб: «Я ничем не отличаюсь от своей матери, ведь так легко умереть. Если я умру, всем будет только лучше».

Широко известен так называемый эффект Вертера, суть которого заключается в том, что нередко после самоубийства известного человека прокатывается целая волна подражающих самоубийств. Так, в ответ на сообщения в СМИ в 1999 г. о самоубийстве Игоря Сорина, лидера молодежной поп-группы «Иванушки интернешнл», несколько девочек-подростков последовали примеру своего кумира.

3. Социально-демографические факторы: пол (уровень суицидов у юношей выше, чем девушек), возраст (подростковый-юношеский), семейная ситуация (отсутствие взрослого, который являлся бы нравственной и эмоциональной опорой, и, как следствие, чувство одиночества и заброшенности), межличностные отношения со сверстниками, принадлежность к секте, субкультуре, призывающим к самопожертвованию. В одном из районов Удмуртской республики девочка пыталась задушить себя шарфом, чтобы не возвращаться домой к родителям-алкоголикам. Тринадцатилетний подросток очень переживал из-за смерти отца, не видел себя в будущем: «Зачем жить, если все равно умрешь, лучше умереть сейчас, пока нет детей, которым будет плохо». Мальчик высказывал суицидальные мысли из-за проблем с одноклассниками. По словам подростка, его отвергали ребята в связи с плохой успеваемостью и «нищенским внешним видом».

4. Информационные ресурсы: средства массовой информации, сеть Интернет (сайты, группы в социальных сетях, пропагандирующие суицид).

5. Эмоционально-поведенческие факторы: шантаж, амбивалентное отношение к жизни, невозможность справиться с кризисной ситуацией. В одном из поселков Удмуртской республики пятнадцатилетний мальчик постоянно говорил о бессмысленности жизни, о том, что она скучна и ничем его не привлекает. После окончания школы, уже проучившись несколько месяцев в вузе, подросток все-таки совершил суицид.

Признаки готовности подростка к суициду

- нарушения аппетита и сна;
- частые жалобы на соматические недомогания (на боли в животе, головные боли, постоянную усталость, частую сонливость);
- необычно пренебрежительное отношение к своему внешнему виду;
- постоянное чувство одиночества, бесполезности, вины или грусти;
- подросток бессмысленно, как будто в оцепенении, проводит время, отказывается от выполнения обязанностей, испытывает скуку

при проведении времени в привычном окружении или выполнении работы, которая раньше приносила удовольствие;

- внезапные приступы гнева, зачастую возникающие из-за мелочей.

Таким детям нужна помощь специалистов: психологов, психотерапевтов. Проблема подросткового суицида выявляет широкий спектр воспитательных проблем: проблема сохранения и укрепления психического здоровья подростков, конфликты поколений, кризисы подросткового периода (влюблённость, формирование «Я-концепции» и т. д.), некомпетентность в вопросах воспитания учителей и родителей, «кризис» семьи. Огромное значение в решении этих проблем имеет работа классного руководителя.

Классный руководитель хорошо знает свой класс и семейную ситуацию каждого из учеников, ежедневно наблюдает за поведением ребят и поэтому может сразу заметить тревожные сигналы: агрессивность, апатию, депрессию. Педагог окажет неоценимую помощь в своевременном выявлении детей, находящихся под влиянием факторов суицидального риска.

К мнению классного руководителя, дети, как правило, прислушиваются и доверяют ему, поэтому именно педагог может предложить подростку обратиться к школьному психологу за помощью.

Правовой основой работы классного руководителя по профилактике суицидального поведения могут служить следующие нормативно-правовые акты:

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» п. 6 ст. 15 в редакции ФЗ от 13.01.96 № 12-ФЗ о недопущении применения методов физического и психического насилия по отношению к обучающимся, воспитанникам.

2. Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Министерства образования и науки РФ от 20 сентября 2004 г. № 01-13\07-01.

3. Инструктивные письма Министерства образования Российской Федерации «О мерах по профилактике суицида среди детей и подростков» от 26.01.2000 г. № 22-06-86; 29.05.2003 г. № 03-51-102ин/22-03 «О мерах по усилению профилактики суицида среди детей и подростков».

4. Статья 14 Федерального закона РФ № 124 «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ».

5. Федеральный закон № 120 от 24.06.1999 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

6. Федеральный закон от 29.06.2013 № 135-ФЗ «О внесении изменений в статью 5 Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» и отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях защиты детей от информации, пропагандирующей отрицание традиционных семейных ценностей».

7. Уголовный кодекс РФ (ст. 117 «Истязание», ст. 110 «Доведение до самоубийства», ст. 131—134 О преступлениях сексуального характера).

8. Административный кодекс РФ (ст. 164 «О правах и обязанностях родителей»).

9. Конвенция ООН о правах ребенка (ст. 6, 8, 16, 27, 28, 29, 30).

Направления работы классного руководителя по профилактике суицидального поведения подростков:

1. Обеспечение социально-правовой защиты всех субъектов образовательного процесса (учителей, учащихся и их родителей).

2. Обучение подростков социально важным навыкам: навыки принятия решения, умение противостоять негативным влияниям со стороны (умение сказать «нет»), навыки саморегуляции, формирование коммуникативной компетентности.

3. Формирование у подростков культуры здорового и безопасного образа жизни (профилактика девиантного поведения).

4. Формирование ценностно-смысловой жизнеутверждающей позиции у подростков через вовлечение подростков в социально-значимые виды деятельности: организация школьного самоуправления, формирование установок на самореализацию в различных сферах жизнедеятельности (благотворительная деятельность, культура, спорт, искусство, наука и др.).

5. Работа с родителями, семьей: формирование у родителей и детей навыков совместной деятельности и общения, информирование родителей об особенностях суицидального поведения у подростков, о поведенческих признаках, которые могут свидетельствовать о скрытых проблемах ребенка; ознакомление родителей с теми формами семейных отношений, которые приводят к негативным последствиям.

6. Выявление подростков «группы риска» с нарушенными внутрисемейными, внутришкольными или внутригрупповыми взаимоотношениями и работа по их реабилитации совместно с социальным педагогом и психологом;

7. Взаимодействие с учащимися в сети Интернет посредством социальных сетей (ВКонтакте, Мой круг, Одноклассники). Результаты

проводимого нами исследования в 7—11 классах образовательных учреждений города Глазова показывают, что более 90 % опрошенных имеют аккаунт в ВКонтакте. Анализируя интерфейс страницы учащегося, классный руководитель может получить дополнительную информацию о психологической составляющей его личности, интересах, особенностях общения с другими пользователями социальной сети, интересующих темах и т. д. На странице учащийся самопрезентует себя с помощью различных средств: аватар, статус, фотографии, записи на стене, друзья, перечень групп, в которых состоит подросток. Всё это составляет портрет его личности. Поэтому уметь анализировать информацию в социальной сети должен и психолог, социальный педагог, и классный руководитель.

8. Сотрудничество классных руководителей с организациями.

В городе Глазове Удмуртской Республики работу по профилактике девиантного поведения детей и подростков осуществляют следующие организации:

- МУ «Центр социальной реабилитации для несовершеннолетних «Семья»;
- МУ «Молодёжный центр «Диалог»;
- Филиал ГУ Государственного комитета УР по делам молодёжи «Республиканский методический центр социально-психологической помощи «Психолог-Плюс»;
- Управление по делам молодежи Администрации г. Глазова;
- Детские клубы (н. Непоседы, Белая сорока), педагоги-организаторы в СЮТ, ДДК, психоневрологический диспансер (психолог), кабинет планирования семьи отдел по работе с правонарушениями несовершеннолетних,
- ОУП и ПДН УМВД России по Удмуртской республике г. Глазов;
- Комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав;
- Центр социальной поддержки семье и детям.

Список литературы:

1. Амбрумова А.Г. Диагностика суицидального поведения / А.Г. Амбрумова, В.А. Тихоненко. М., 1980.
2. Амбрумова А.Г. Психология самоубийства / А.Г. Амбрумова // Медицинская помощь. — 1994. — № 3. — С. 15—18.
3. Банников Г. Выявление и предупреждение суицидального поведения среди несовершеннолетних: памятка психологам образовательных учреждений // ОБЖ. — 2012. — № 4. — С. 34—37; № 5. — С. 40—45.

4. Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд / Э. Дюркгейм; пер. с фр. с сокр.; под ред. В.А. Базарова. М.: Мысль, 1994. — 399 [1] с.
5. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. М.: Академия, 2004. — 287 с.
6. Кий Н.М. Диагностика суицидального поведения детей и подростков: в помощь школьному психологу // Педагогическая диагностика. — 2012. — № 3. — С. 59—83.
7. Лаут Г.В. Коррекция поведения детей и подростков: практ. рук.: пер. с нем. / Г.В. Лаут, У.Б. Брак, Ф. Линдеркамп. М.: Академия, 2005. — 352 с.
8. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб: Речь, 2010. — 256 с.
9. Практическая психология образования: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
10. Профилактическая работа классных руководителей с подростками, склонных к суицидальному поведению / сост. М.И. Шиняев. Тамбов, 2012. — 52 с.
11. Федосенко Е.В. Психологического сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги. СПб., 2006. — 192 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Ким Ксения Васильевна

канд. психол. наук,

Северо-восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова,

РФ, г. Якутск

E-mail: kskim@yandex.ru

Кутуготова Валерия Ивановна

студент,

Северо-восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова,

РФ, г. Якутск

E-mail: yaleksa_16@mail.ru

RESEARCH OF VALUES OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS

Kim Kseniya

*candidate of Science, North-Eastern Federal University,
Russia, Yakysk*

Kutugutova Valeriya

*student, North-Eastern Federal University,
Russia, Yakysk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются результаты исследования ценностной сферы субъектов учебного процесса (учителя и ученики). Проводиться сравнительный анализ ценностей учителей и учеников старших классов.

ABSTRACT

The article considers the results of the research of values of subjects of the educational process (pupils and teachers). Be conducted comparative analysis of the values of teachers and pupils of the senior classes.

Ключевые слова: образовательная среда; депривация; ценности.

Keywords: educational environment; deprivation; values.

В современной психолого-педагогической науке наблюдается интерес к образовательной среде школы как к феномену, обладающими определенными параметрами, влияющими на развитие ее субъектов. Образовательная среда, ближайшее окружение являются условием и источником развития ребенка. Однако среда и ближайшее окружение могут стать и источником депривации. Ряд исследователей рассматривает школу как возможный источник депривации.

О депривации в образовательном процессе можно говорить в тех случаях, когда в образовательном учреждении складываются условия, неблагоприятные для личностного развития ученика, то есть условия, ограничивающие возможности его самореализации. Образовательная депривация становится одной из главных причин отчуждения учащихся от учебной деятельности.

Одним из основных показателей образовательной депривации выступает характерное рассогласование ценностей учеников и учителей [1].

Таким образом, **целью** данного исследования явилось изучение ценностей субъектов учебного процесса.

Объект исследования: учащиеся в возрасте от 14 до 16 лет (30 человек) и учителя (20 человек).

Предмет исследования: ценностная сфера.

Методы исследования: Ценностный опросник Ш. Шварца.

Гипотеза исследования: существуют различия в ценностной сфере у субъектов образовательного процесса (учителей и учащихся)

При анализе результатов учителей были получены следующие данные, отраженные на рис. 1.

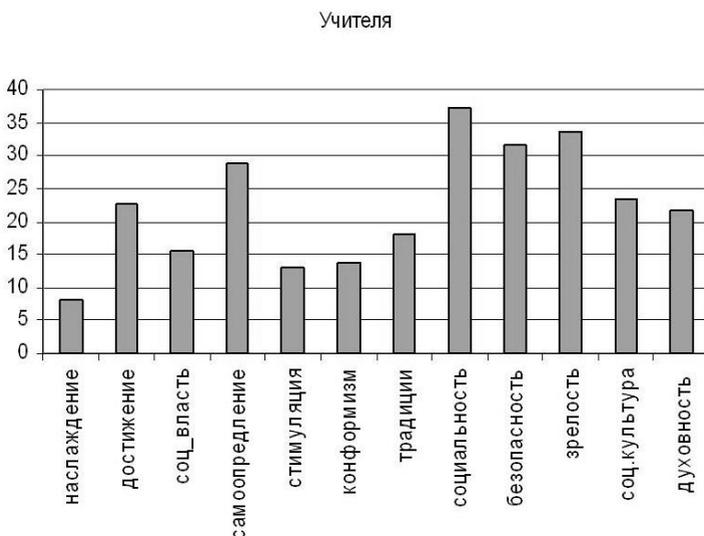


Рисунок 1. Ценности учителей

Как видно из рис. 1. наиболее выраженной ценностью для учителей является социальность (37,2). В подходе Ш. Шварца, данная ценность понимается как совокупность следующих характеристик: равенство, социальная справедливость, мир во всем мире, честность, работающий на благо других, верность [2]. Ценности зрелость (33,6) и безопасность (31,6) занимают соответственно второе и третье место в иерархии ценностей учителей. Следует отметить, что социальность относится к коллективным ценностям, а зрелость и безопасность одновременно и к коллективным, и к индивидуальным. Наименее в структуре ценностей учителей выражены ценности наслаждения (8,1), конформизма (13,8)

и стимуляции (13). Ценности наслаждения и стимуляции относятся к индивидуальным ценностям, а конформизм к коллективным. Следует отметить, в структуру конформизма Ш. Шварцом [2] включены следующие характеристики: вежливость, учтивость, самодисциплина, аккуратность, исполнительность. Данные характеристики в рамках обыденного сознания относятся к описанию учебного процесса, но для учителей не является значимым. Возможно, это связано на восприятии учебного процесса с содержательной стороны, где конформизм не является значимым.

При исследовании ценностной структуры учащихся, получены результаты, приведенные на рис. 2.

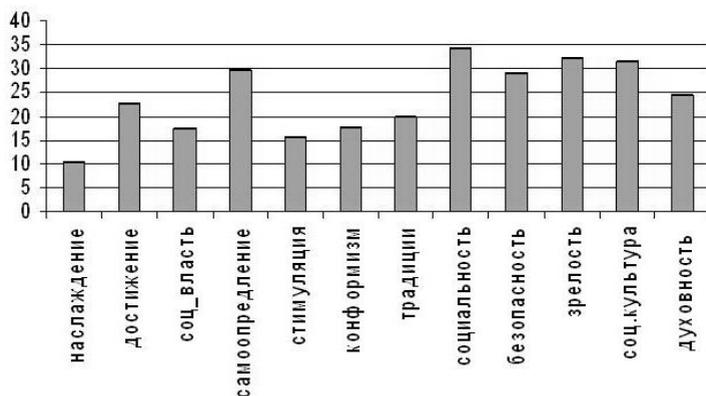


Рисунок 2. Ценности учащихся

Как видно на рис. 2., у учащихся наиболее выраженными являются следующими ценности: социальность (34,3), зрелость (32,1) и социальная культура (31,5). В структуре ценности социальной культуры выделены следующие характеристики: взаимность в отношениях, единение с природой, умеренность, скромность. Данная ценность одновременно выступает и как коллективная и как индивидуальная. Наименее выражены такие ценности, как конформизм (17,7), стимуляция (15,4) и наслаждение (10,1).

Таким образом, в структуре ценностной сферы учителей и учащихся как субъектов образовательного процесса наблюдаются схожие тенденции. Нами был проведен сравнительный анализ выраженности ценностей между группами учителей и учеников при помощи U-критерия Манна-Уитни. Были получены значимые

различия по следующим ценностям: наслаждение ($p=0,024$), стимуляция ($p=0,002$), конформизм ($p=0,001$), социальная культура ($p=0,001$). Все перечисленные ценности имеют больше выраженности в группе учащихся, чем учителей, т. е. представляются им более значимыми.

Таким образом, несмотря на схожую структуру ценностной сферы участников образовательного процесса, имеются значимые различия в степени выраженности ценностей. Таким образом, наше предположение о наличии несогласованности в ценностной сфере подтвердилось.

Список литературы:

1. Алексеенкова Е.Г. «Личность в условиях психической депривации»; Учебное пособие. СПб.: Питер, 2009. — 96 с.
2. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. Учебное пособие. СПб., 2005. издательство СПбГУ.

2.3. ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Петренко Елена Анатольевна

*канд. филос. наук, старший преподаватель кафедры
«Психология и управление персоналом»
Института управления, бизнеса и права,
РФ, г. Ростов-на-Дону
E-mail: petrenko19789@mail.ru*

Шалабаева Ирина Валерьевна

*студент 3 курса факультета психологии
Института управления, бизнеса и права,
РФ, г. Ростов-на-Дону
E-mail: irina.shalabaeva@yandex.ru*

RESEARCH OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Elena Petrenko

*candidate of Philosophical Sciences,
senior lecturer of Psychology and Personnel Management department
of Institute of Management, Business and Law,
Russia, Rostov-on-Don*

Irina Shalabayeva

*student of 3 course of Psychological faculty
of Institute of Management, Business and Law,
Russia, Rostov-on-Don*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросам изучения профессионально-важных качеств будущих психологов. Исследуются коммуникативные характеристики, эмоциональный интеллект и уровень развития эмпатии студентов разных курсов, обучающихся на факультете

психологии. На основании результатов психологической диагностики делаются выводы о личностных характеристиках, способствующих успешности студентов-психологов в будущей профессиональной деятельности.

ABSTRACT

The article is devoted to the study of professionally important qualities of future psychologists. Communicative characteristics, emotional intelligence and level of development of empathy students from different courses, students at the faculty of psychology are investigated. Conclusions about personal characteristics that contribute to the success of students-psychologists in the future professional activity are made basing on the results of psychological diagnostics.

Ключевые слова: профессионально-важные качества; психолог; студент; профессиональная деятельность.

Keywords: professionally important qualities; psychologist; student; professional activity.

В настоящее время профессия психолога стала занимать в России особый статус, показывая широкие возможности психологической науки, а также степень востребованности услуг психологов в российском обществе. Однако обнаружились и сложности в развитии, как психологической теории, так и подготовки будущих психологов, что делает все более актуальным описание сущности самой профессии. Исследование особенностей профессии психолога сейчас осуществляется учеными достаточно активно, но единая концепция данной профессии в академической науке пока отсутствует [1; 3]. Проблема профессионального становления личности будущего специалиста, формирования у студентов-психологов профессиональных качеств, значимых для профессиональной деятельности, специфических умений и навыков не является новой в психолого-педагогической науке, а ее актуальность со временем лишь возрастает.

Известно, что для совершенствования мастерства в профессии необходимы соответствующие способности, практические навыки, на основе которых будут формироваться знания и опыт, а также наличие внутренней профессиональной мотивации. Каждая стадия профессионального развития предъявляет определенные требования к моторике, мышлению, памяти, вниманию, другим психическим функциям и качествам личности специалиста. Под влиянием требований деятельности на каждом этапе овладения профессией необходимо развивать профессионально важные качества, способности человека,

которые и обеспечивают совершенствование требуемых компетенций, определяющих квалификацию, мастерство. Таким образом, профессионально-важные качества (ПВК) — это индивидуально-психологические качества и свойства личности, определяющие возможность успешного выполнения профессиональной деятельности [2].

Доказано, что всякая деятельность реализуется на базе системы ПВК, которая представляет собой совокупность комплексов субъективных свойств, специфических для той или иной профессиональной деятельности [4]. Профессионально важные качества являются комплексным образованием, которое включает в себя различные социально-психологические и психофизиологические характеристики человека. Основой ПВК служат профессиональные способности — свойства психических процессов и психомоторные функции, которые обеспечивают эффективность деятельности [1]. В понимании ПВК существует различные подходы. Так, В.Д. Шадриков полагает, что в качестве профессионально значимых качеств могут рассматриваться характеристики нервной системы, особенности психических процессов, личностные качества, направленность, убеждения и знания, а также другие характеристики личности [2]. В.И. Лазуткин к профессионально важным качествам личности относит следующие: психофизиологические (сенсорные, сенсомоторные, физические, адаптивно-гомеостатические); психологические (интеллектуальные: восприятие, память, мышление и т. д.; личностные: направленность, темперамент, характер); социокультурные (общее развитие, профессиональная подготовленность) [2]. Согласно Е.А. Климову, существуют следующие основные профессионально важные качества [4]:

- гражданские качества — идейный, моральный облик человека как члена коллектива, общества;
- отношение к труду, профессии, интересы и склонности к данной области деятельности;
- дееспособность, которая образуется качествами, важными во многих и разных видах деятельности (широта ума, его глубина, гибкость и др.);
- единичные, частные, специальные способности, важные для данной работы, профессии или для относительно узкого их круга;
- навыки, привычки, знания, опыт.

При рассмотрении специфических ПВК психологов, одной из главных способностей психолога следует выделить талант общения, в структуре которого присутствуют [5]:

- умение полно и правильно воспринимать человека (наблюдательность, быстрая ориентация в ситуации и т. д.);
- умение понимать внутренние свойства и особенности человека (проникновение в его духовный мир, интуиция);
- способность к сопереживанию (эмпатия, сочувствие, доброта и уважение к человеку, готовность помочь человеку);
- умение анализировать свое поведение (рефлексия);
- умение управлять самим собой и процессом общения (самоконтроль).

Е.С. Романова среди качеств, влияющих на успешность профессиональной деятельности психологов, выделяет следующие: высокую степень развитости концентрации и устойчивости внимания, переключения и распределения внимания; высокий уровень развития образной и словесно-логической памяти, образного и логического мышления, высокий уровень развития мнемических способностей (долговременная и кратковременная память), способности, относящиеся к коммуникативной деятельности, развитое умение слушать и слышать собеседника, высокую степень развития вербального интеллекта, ораторские способности, способность к самоконтролю, высокий уровень личной ответственности; толерантность, способность к безоценочному отношению к людям вкупе с интересом и уважением к другому человеку, мотивацию к самопознанию, самосовершенствованию, креативность, находчивость, разносторонность, любознательность и обучаемость; тактичность, деликатность, эмпатийность, инициативность, целеустремленность, настойчивость, умение прогнозировать события, умение хранить в тайне полученную от клиента информацию, а также эрудированность [8].

Уровень развитости профессионально-важных качеств свидетельствует об особенностях профессионального становления психологов, следовательно, изучение ПВК психологов необходимо для создания психолого-педагогических условий, способствующих формированию этих качеств уже в период обучения в вузе.

Нами было проведено эмпирическое исследование на базе психологического факультета Института управления, бизнеса и права г. Ростова-на-Дону. Предметом нашего исследования стали личностные особенности студентов-психологов, значимые для их профессиональной деятельности. Целью — изучение профессионально значимых личностных характеристик студентов-психологов. Мы предположили, что студенты психологического факультета обладают следующими личностными качествами: эмпатия, потребность в общении, потребность в Нами были использованы следующие методики исследования:

Методика определения профессионально-важных качеств «Лист Липмана»; Тест эмпатийного потенциала личности (И.М. Юсупов); Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» (Д.В. Люсин) [3; 6].

В исследовании приняли участие студенты ИУБиП, получающие профессиональное психологическое образование, в возрасте от 18 до 21 года (30 человек: 15 студентов 1-го курса, 15 студентов 3 курса).

В результате проведения теста определения профессионально-важных качеств Отто Липмана, мы получили следующие данные: 15 человек, являющихся студентами ИУБиП (1-го курса) выделяют наиболее важными мыслительные свойства личности (средний балл — 1,7), для выбранной профессиональной деятельности. Менее важными, они считают моторные и сенсорные свойства личности; 15 человек, являющихся студентами ИУБиП (3-го курса) выделяют наиболее важными речевые (средний балл — 1,7), мыслительные (средний балл — 1,7) и коммуникативные (средний балл — 1,7) свойства личности. Менее важными, они считают сенсорные и моторные свойства личности.

В результате диагностики эмпатийного потенциала личности по методике И.М. Юсупова мы получили следующие данные: из 15 человек, являющихся студентами ИУБиП (1-го курса), у 13 человек — нормальный уровень эмпатийности, у 2 человек — низкий; из 15 человек, являющихся студентами ИУБиП (3-го курса), у 13 человек — нормальный уровень эмпатийности и у 2 человек — высокий.

В результате проведения опросника эмоционального интеллекта «ЭМИН» (Д.В. Люсин) мы получили следующие данные: из 15 человек, являющихся студентами ИУБиП (1-го курса), у 5 человек средний уровень эмоционального интеллекта, у 4 человек — очень высокий, у 5 человек высокий и у 1 человека низкий. Из 15 человек, являющихся студентами 3-го курса ИУБиП у 8 человек наблюдается высокий уровень эмоционального интеллекта, у 6 человек — средний и у 1 человека — низкий.

Итак, в результате эмпирического исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. большинство студентов-психологов выделяют наиболее важными речевые, мыслительные и коммуникативные свойства личности;
2. у большинства респондентов отмечается уровень эмпатии в пределах норм, что свидетельствует о балансе между способностью к сопереживанию и эмоциональной устойчивостью будущих психологов;

3. у большинства студентов-психологов отмечается высокий и средний уровень развития эмоционального интеллекта.

Мы предположили, что студент психологического факультета обладает такими личностными качествами, как эмпатия, потребности в общении, потребность в содействии и помощи. И провели исследование, целью которого было изучение профессионально значимых личностных характеристик студентов-психологов.

В результате исследования выяснилось, что у большинства студентов-психологов отмечается нормальный уровень эмпатии, наиболее значимыми в своей будущей профессиональной деятельности студенты-психологи отмечают коммуникативные, мыслительные и речевые свойства личности.

Таким образом, психологическая диагностика уровня развития некоторых профессионально-важных качеств будущих психологов позволяет определить и скорректировать траектории личностно-профессионального развития студентов как непрерывного процесса индивидуальных, личностных, деятельностных и социокультурных изменений в культурно-образовательной среде вуза.

Список литературы:

1. Буйаск Т.М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология». — 2005. — № 2. — С. 7—17.
2. Зеер Э.Ф. Профессиональное самоопределение и потенциал профессионала // Мир психологии. — 2005. — № 1. — С. 140—149.
3. Зотова Н.Н., Родина О.Н. Исследование профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология». — 2003. — № 3. — С. 69—78.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Аспект-Пресс, 1997. — 278 с.
5. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология». — 2000. — № 1. — С. 48—56.
6. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3—22.
7. Психология личности: тесты, опросники, методики / Автор-составитель Н.В. Киршева. М.: Академия, 1995. — 355 с.
8. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы 2-е изд. СПб.: Питер, 2006.

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ

Ширинская Наталья Егоровна

*старший преподаватель
Сибирского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: pedagogika@stu.ru*

THE STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS

Natalia Shirinskaya

*senior Lecturer of the Siberian State University of Railway Transport,
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается понятие психологического благополучия, субъективные и объективные подходы к его изучению, подчеркивается его значение в профессиональной деятельности. Приводятся данные исследования общего уровня психологического благополучия и его структурных составляющих у студентов гуманитарного направления.

ABSTRACT

The article discusses the concept of psychological well-being, subjective and objective approaches to the study. Its importance in professional activity underlines. There are some data of research of students' of Humanities general level of psychological well-being and its structural components presented.

Ключевые слова: психологическое благополучие; профессиональная деятельность; психология здоровья; личностные компетенции.

Keywords: psychological well-being; professional activities; health psychology; personal competence.

Социально-экономические условия развития современного общества требуют разработки новых подходов в сфере подготовки молодых специалистов — будущих профессионалов. Система высшего образования в первую очередь ориентирована на то, чтобы подготовить специалиста в той или иной области деятельности, обучив его необходимым компетенциям для выполнения соответствующей

профессиональной деятельности. Однако выполнять эту профессиональную деятельность будет не робот, наделенный определенными функциями — компетенциями, а живой человек с определенными личностными особенностями. Менеджеры по персоналу метко замечают, что при приеме на работу берут специалиста, а работу выполняет человек.

Таким образом, формулируя требования к подготовке современных специалистов, необходимо следить как за формированием профессиональных способностей, так и за воспитанием личностных качеств, свойств поведения человека, который со своей индивидуальностью сможет вписаться в современное общество, успешно выполнять свою профессиональную деятельность, оставаясь психоэмоционально устойчивым и психологически благополучным. С нашей точки зрения, уже на этапе подготовки специалиста стоит заботиться о его психологическом благополучии, которое, безусловно, отражается как на самом процессе обучения будущей специальности, так и в дальнейшем на его профессиональной деятельности.

Впервые понятие «психологическое благополучие» появляется в работе Н. Брэдбурна еще в 1969 году. В исследовании он описывает структуру психологического благополучия как своеобразный баланс, достигаемый постоянным взаимодействием двух видов аффекта — позитивного и негативного. Автор считает, что события, которые приносят в нашу жизнь положительные эмоции (радость, удовольствие, энтузиазм и т. д.) накапливают позитивный аффект, в то время как то, что нас огорчает, расстраивает, заставляет переживать, суммируется в негативный аффект. Возникающая разница между этими двумя противоположно направленными самоощущениями (позитивным и негативным) является показателем психологического благополучия и отражает общее самоощущение удовлетворенности жизнью. Естественно, в случае когда позитивный накопленный аффект превышает накопленные негативные эмоции, человек ощущает себя счастливым и удовлетворенным, и, следовательно, уровень психологического благополучия у него достаточно высок, если же суммарно негативные переживания превышают накопленные позитивные переживания, то человек ощущает себя несчастным и неудовлетворенным, что характеризует низкий уровень его психологического благополучия. Очевидно, что определяющим психологического благополучия конкретного индивида является его субъективная оценка своего состояния.

Сформулированный Н. Брэдбурном подход иногда называют *гедонистическим*, учитывая исторические традиции изучения счастья. В отличие от субъективного, в объективистском подходе

психологическое благополучие связывают не с субъективным самоощущением, а с объективным показателем — со степенью реализации человеком своего потенциала. Этот подход называют *эвдемонистическим*. Объективность в трактовке эвдемонистического счастья обеспечивается обязательным наличием внешнего фактора, внешней его оценки со стороны. Такой подход к психологическому благополучию представлен в интегративной модели К. Рифф. Основой для разработки ее концепции стали психологические теории, в которых рассматривается проблема позитивного психологического функционирования личности, что так или иначе связано с категорией психологического благополучия (теории К. Роджерса, Б. Ньюгартена, К.Г. Юнга, Д. Биррена, Ш. Бюлер, А. Маслоу, М. Яходы, Г. Олпорта, Э. Эриксона). Проанализировав и обобщив соответствующий материал в работах перечисленных авторов, критически пересмотрев взгляды на психологическое благополучие как баланс между позитивным и негативным аффектами, она предложила свою структуру психологического благополучия, которая включает шесть составляющих: 1) компетентность как способность выполнять требования повседневной жизни; 2) позитивные отношения с другими — это отношения с другими, которые пронизаны заботой и доверием; 3) цели в жизни, что означает наличие целей и занятий, придающих жизни смысл; 4) самопринятие как позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни; 5) автономность, что есть способность следовать собственным убеждениям; 6) личностный рост, что соответствует чувству непрекращающегося развития и самореализации [2].

Такое комплексное изучение психологического благополучия позволяет объективно соединить внешнее поведенческое проявление с субъективной самооценкой своего самоощущения удовлетворенности жизнью. Объективность этой теории заключается еще и в том, что существует некоторый позитивный, социальный норматив, которому при психологическом благополучии соответствует жизненное функционирование любого человека. Поэтому в нашем исследовании мы опирались на подход К. Рифф.

Для изучения структуры психологического благополучия студентов была использована методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, которая была в дальнейшем адаптирована отечественным исследователем психологического благополучия П.П. Фесенко [1]. В исследовании приняли участие 52 студента старших курсов факультета «Управление персоналом», профессиональная деятельность которых связана с психологией.

С нашей точки зрения, психологическое благополучие субъекта деятельности отражается не только на их психическом здоровье, но и на эффективности выполнения самой деятельности, особенно когда эта деятельность предполагает интенсивное межличностное общение и необходимость принимать управленческие решения. И то и другое присутствует в будущей деятельности студента-психолога. Кроме того, сам процесс обучения будущей профессии, освоение новых компетенций происходит успешнее, если человек удовлетворен своей жизнью, ощущает себя психологически благополучным.

Согласно результатам нашего исследования, высоким уровнем психологического благополучия обладают только 16 % респондентов, 32 % испытуемых имеют низкий уровень психологического благополучия, остальные 52 % характеризуются средним уровнем.

Мы проанализировали степень выраженности шести составляющих психологического благополучия в этих трех группах разного уровня. Данные испытуемых с общим низким показателем психологического благополучия представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Структура психологического благополучия в группе с низким уровнем

Название сферы позитивного функционирования (шкалы)	Низкий уровень в каждой сфере		Средний уровень в каждой сфере		Высокий уровень в каждой сфере	
	Количество человек	Процент от общего количества	Количество человек	Процент от общего количества	Количество человек	Процент от общего количества
Компетентность	11	69 %	5	31 %	0	0 %
Положительные отношения с другими	10	63 %	6	37 %	0	0 %
Цели в жизни	12	75 %	4	25 %	0	0 %
Самопринятие	12	75 %	4	25 %	0	0 %
Автономия	6	37 %	10	63 %	0	0 %
Личностный рост	8	50 %	6	37 %	2	13 %

Как видно из таблицы 1, испытуемые с низким уровнем психологического благополучия во всех сферах позитивного функционирования не имеют высоких показателей, за исключением сферы личностного роста, где 13 % респондентов обладают высоким уровнем ощущения непрекращающегося развития и самореализации. Низкие значения по этим шкалам свидетельствуют о том, что респонденты имеют лишь ограниченное число доверительных отношений с окружающими, им сложно быть открытыми, проявлять теплоту и заботиться о других. В межличностных отношениях, как правило, не желают идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими. Испытывают сложности в организации повседневной деятельности, часто чувствуют себя неспособными изменить складывающиеся обстоятельства. Они имеют мало целей и намерений в жизни, у них отсутствует чувство направленности, они не находят цели в своем прошлом, не имеют перспектив или убеждений, определяющих смысл жизни. Часто проявляют недовольство собой, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желают быть не теми, кем являются.

Далее по аналогии мы проанализировали данные испытуемых со средним уровнем психологического благополучия. Результаты анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Структура психологического благополучия в группе со средним уровнем

Название сферы позитивного функционирования (шкалы)	Низкий уровень в каждой сфере		Средний уровень в каждой сфере		Высокий уровень в каждой сфере	
	Количество человек	Процент от общего количества	Количество человек	Процент от общего количества	Количество человек	Процент от общего количества
Компетентность	6	23 %	18	69 %	2	8 %
Положительные отношения с другими	9	35 %	14	54 %	3	11 %
Цели в жизни	2	8 %	19	73 %	5	19 %
Самопринятие	7	27 %	17	65 %	2	8 %
Автономия	11	42 %	10	38 %	5	19 %
Личностный рост	4	15 %	16	62 %	6	23 %

Как видно из таблицы 2, у испытуемых со средним уровнем психологического благополучия в каждой из сфер позитивного существования преобладают средние значения. В этой группе также есть люди, у которых по некоторым сферам есть как высокие, так и низкие значения, но чаще встречаются низкие, чем высокие. Стоит отметить, что и в этой группе людей самые высокие показатели — в сфере личностного роста. С нашей точки зрения, это объясняется тем, что в исследовании принимали участие молодые респонденты — студенты, для которых в силу возраста характерно чувство дальнейшего развития. Этим же можно объяснить присутствие у некоторых респондентов высоких показателей по сфере «цели в жизни».

Далее мы провели анализ структуры психологического благополучия в группе с высоким показателем психологического благополучия. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Структура психологического благополучия в группе с высоким уровнем

Название сферы позитивного функционирования (шкалы)	Низкий уровень в каждой сфере		Средний уровень в каждой сфере		Высокий уровень в каждой сфере	
	Количество человек	Процент от общего количества	Количество человек	Процент от общего количества	Количество человек	Процент от общего количества
Компетентность	0	0 %	1	13 %	7	88 %
Положительные отношения с другими	1	13 %	3	38 %	4	50 %
Цели в жизни	0	0 %	2	25 %	6	75 %
Самопринятие	0	0 %	3	38 %	5	63 %
Автономия	0	0 %	1	13 %	7	88 %
Личностный рост	0	0 %	3	38 %	5	63 %

Группа испытуемых с высоким уровнем психологического благополучия имеет высокие показатели по всем шкалам данной методики и практически не имеет низких показателей. Респонденты этой группы имеют удовлетворительные доверительные отношения

с окружающими, заботятся о благополучии других, могут идти на уступки, искать компромиссы. Они самостоятельны и независимы, способны противостоять попыткам общества заставить их думать и действовать определенным образом, сами регулируют собственное поведение. Они контролируют всю внешнюю деятельность, эффективно используют представляющиеся возможности, способны создавать условия, необходимые им для реализации целей. Они обладают чувством непрекращающегося развития, наблюдают улучшения в себе и своих действиях с течением времени, могут изменяться в соответствии с новыми познаниями и достижениями. Имеют цели в жизни, имеют намерения на будущее, видят перспективы, позитивно относятся к себе, понимают свои слабые и сильные стороны.

Анализ структуры психологического благополучия в каждой группе позволяет определить, какая из сфер позитивного функционирования наиболее развита, а какая имеет низкие показатели в этих группах, соответственно, на что стоит в первую очередь обратить внимание при повышении общего уровня психологического благополучия.

Важно уже на этапе подготовки будущего специалиста уделять внимание не только формированию необходимых профессиональных компетенций, но и личности того, кто будет выполнять ту или иную профессиональную деятельность, сформировать у него жизненно важную личностную компетенцию — умение заботиться о своем психологическом состоянии.

Список литературы:

1. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика — 2005. — № 3. — С. 95—123.
2. Ryff C.D. Psychological well-being in adult life / C.D. Ryff // Current Direction in Psychological Science. — 1995. — № 4. — P. 99—104.

2.4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБОВ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ УЧАЩИХСЯ- ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ И ТРЕВОЖНОСТИ

Борисова Ирина Вадимовна

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии
Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского,
РФ, г. Брянск
E-mail: Irmarmor1@yandex.ru*

Новикова Юлия Павловна

*студент,
Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского,
РФ, г. Брянск
E-mail: julca95@yandex.ru*

EMPIRICAL STUDIES WAYS BEHAVIOR IN THE CONFLICT TEENAGE STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-ESTEEM AND ANXIETY

Borisova Irina

*candidate. psychol., assistant professor of psychology Bryansk State
Academician I.G. Petrovski University,
Russia, Bryansk*

Julia Novikova

*Student Bryansk State Academician I.G. Petrovski University,
Russia, Bryansk*

АННОТАЦИЯ

В ходе исследования установлено, что учащиеся с низким уровнем тревожности чаще используют приспособление, компромисс и избегание и реже сотрудничество и соперничество, чем другие

группы учащихся. Учащиеся с заниженной самооценкой чаще других применяют избегание и соперничество в конфликте.

ABSTRACT

The study found that students with low levels of anxiety more likely to use the device, and the avoidance of compromise and cooperation and less competition than other groups of students. Students with low self-esteem are more likely to use avoidance and rivalry in the conflict.

Ключевые слова: учащиеся; способы поведения в конфликте; соперничество; сотрудничество; компромисс; избегание; приспособление; самооценка; тревожность.

Keywords: students; modes of behavior in conflict; rivalry; cooperation; compromise; shunning; device; self-concept; anxiety.

Конфликты среди учащихся далеко не редкость и возникают практически каждый день. Во всяком конфликте каждый ученик ведёт себя по-разному, и это может быть связано с рядом причин.

Традиционные стратегии поведения, избираемые участниками конфликта, различаются в зависимости от их ориентации на достижение своих собственных целей и/или ориентации на цели партнера. Эти стратегии можно считать признанными большинством конфликтологов, хотя разные авторы описывают их в различных терминах: 1) доминирование (конкуренция, соперничество, борьба, напористость); 2) уход (избегание, игнорирование); 3) уступчивость (иногда обозначается как приспособление); 4) сотрудничество (кооперация, интеграция). К этому часто добавляют еще одну стратегию, хотя многими она рассматривается также и как вариант сотрудничества: 5) компромисс [1, с. 251—252]. Соревнование (конкуренция) — стремление добиться своих интересов в ущерб другому; избегание — отсутствие стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей; приспособление — принесение в жертву собственных интересов ради другого; сотрудничество — участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон; компромисс — соглашение на основе взаимных уступок; предложение варианта, снимающего возникшее противоречие [2].

Целью нашего исследования являлось изучение способов поведения в конфликте учащихся с разным уровнем самооценки и тревожности. Исследования проводились в общеобразовательных школах посёлка городского типа Бытошь, Дятьковского района, Брянской области. В исследовании приняли участие учащиеся

8-ых классов. Для достижения цели исследования использовался следующий комплекс методик: тест Томаса «Типы поведения в конфликте», методика «Самооценка личности» О.И. Моткова, опросник Ч.Д. Спилбергера «Исследование тревожности» [3].

Уровень самооценки обследуемых учащихся представлен на рисунке 1.

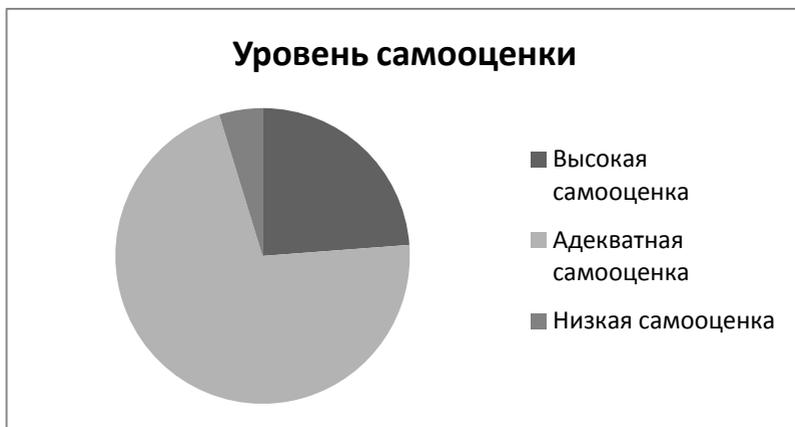


Рисунок 1. Уровень самооценки учащихся

Высокая самооценка составляет 23,8 % среди всех учащихся, адекватная — 71,4 %, низкая — 4,7 %. Большинство обследуемых учащихся имеют адекватную самооценку. Полученные данные свидетельствуют о том, что треть учащихся нуждается в коррекционной работе, направленной на развитие адекватной самооценки.

Уровень личностной тревожности обследуемых учащихся представлен на рисунке 2.



Рисунок 2. Уровень личностной тревожности учащихся 8-ых классов

Высокий уровень личностной тревожности среди всех учащихся составляет 47,6 %, столько же составляет адекватный уровень, низкий уровень личностной тревожности составляет 4,7 % среди всех учащихся. Среди обследованных учащихся преобладают высокий и умеренный уровень тревожности. Наименее выражен низкий уровень тревожности. Полученные данные свидетельствуют о том, что почти половина учащихся нуждается в коррекционной работе, направленной на снятие личностной тревожности.

Способы поведения в конфликте обследуемых учащихся представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Способы поведения в конфликте учащихся

Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
3,9	6,04	6,61	5,76	7,57

Среди обследуемых учащихся самым выраженным типом поведения в конфликте является приспособление — 7,57 баллов, на втором месте компромисс — 6,61, на третьем сотрудничество — 6,04, затем идёт избегание — 5,76, и соперничество — 3,9.

Типы поведения в конфликте учащихся с разным уровнем самооценки представлены на рисунке 3.

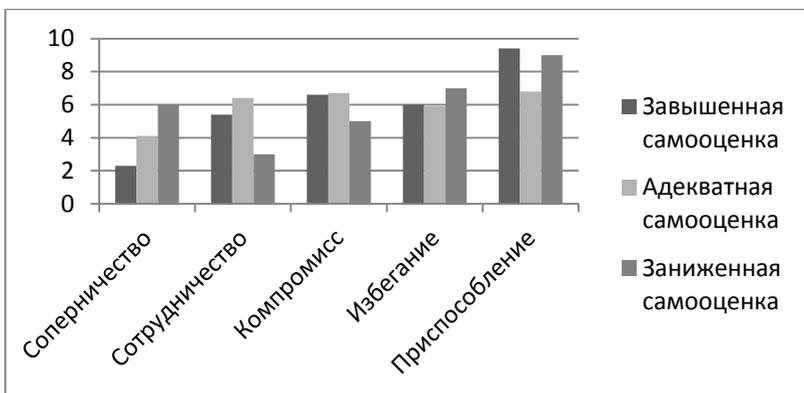


Рисунок 3. Типы поведения в конфликте учащихся с разным уровнем самооценки

Соперничество в конфликтах наиболее выражено у учащихся с заниженной самооценкой, сотрудничество преобладает у учащихся с адекватной самооценкой, компромисс реже других используют учащиеся с заниженной самооценкой, избегание чаще других применяют учащиеся с заниженной самооценкой, приспособление более выражено у учащихся с завышенной и заниженной самооценкой.

Таким образом, учащиеся с заниженной самооценкой чаще других групп учащихся используют в конфликте соперничество и избегание и реже — сотрудничество и компромисс. Учащиеся с завышенной самооценкой в конфликте чаще, чем другие группы учащихся прибегают к приспособлению, и реже к соперничеству. Учащиеся с адекватной самооценкой чаще, чем учащиеся с заниженной и завышенной самооценкой в конфликте реализуют стратегию сотрудничества.

Типы поведения в конфликте учащихся с разным уровнем личностной тревожности представлены на рисунке 4.

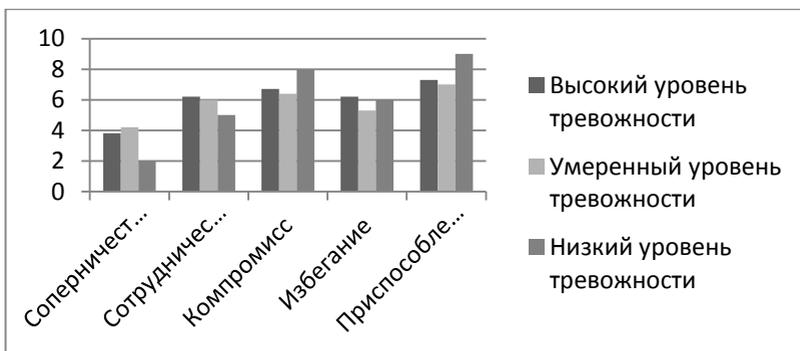


Рисунок 4. Типы поведения в конфликте учащихся с разным уровнем личностной тревожности

Соперничество и сотрудничество наименее выражено у учащихся с низким уровнем тревожности, компромисс и приспособление более выражено у учащихся с низким уровнем тревожности, избегание чаще используют учащиеся с высоким и низким уровнем тревожности.

Все стили поведения в конфликте учащихся с умеренной тревожностью и учащихся с высокой тревожностью выражены приблизительно одинаково, только избегание учащиеся с высокой тревожностью используют чаще.

В ходе проведенного исследования установлено, что учащиеся с заниженной самооценкой в конфликте чаще используют приспособление, избегание, соперничество, как по сравнению с другими типами поведения, так и по сравнению с другими группами учащихся. Учащиеся с адекватной самооценкой чаще других групп учащихся используют сотрудничество как стиль поведения в конфликте. Учащиеся с завышенной самооценкой чаще, чем учащиеся с адекватной самооценкой используют приспособление в конфликте и реже других групп учащихся — сотрудничество. Учащиеся с высоким уровнем тревожности чаще, чем учащиеся с умеренной тревожностью прибегают к избеганию в конфликте, чем учащиеся с умеренной тревожностью, остальные типы поведения у этих групп учащихся выражены приблизительно одинаково. Учащиеся с низким уровнем тревожности чаще используют приспособление, компромисс и избегание и реже сотрудничество и соперничество, чем другие группы учащихся.

Список литературы:

1. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. СПб.: Питер, 2005. — 464 с.

2. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.psychologos.ru> (11.11.2013).
3. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://psylab.info/> категория: методики (11.11.2013).

КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СВЯЗИ СО СПОСОБОМ ИХ ЗАЧАТИЯ

Соловьева Елена Владимировна

старший научный сотрудник,

Научный Центр перинатальной психологии,

Московский городской психолого-педагогический университет,

РФ, г. Москва

E-mail: mamproject@yandex.ru

COGNITIVE DEVELOPMENT OF EARLY-AGED CHILDREN IN CONNECTION WITH THE TYPE OF THEIR CONCEPTION

Elena Solovyeva

senior Research Associate, Perinatal Psychology Research Center,

Moscow State University of Psychology and Education,

Russia, Moscow

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования когнитивного развития детей раннего возраста, зачатых как спонтанно, так и посредством экстракорпорального оплодотворения (ЭКО). Показано, что в группе детей, зачатых при помощи ЭКО, реже, чем в группе спонтанно зачатых детей того же возраста, выявлен уровень познавательного развития, соответствующий возрастной норме. На третьем году жизни показатели познавательного развития в группе ЭКО-детей улучшаются по сравнению с данными второго года, однако продолжают оставаться ниже, чем в группе детей, зачатых «обычно».

ABSTRACT

The article presents the results of a research of cognitive development of early-aged children conceived spontaneously and by in vitro fertilization (IVF). It is shown that IVF-children have demonstrated normal cognitive

development more rarely than children of the same age conceived spontaneously. On the third year of life share of IVF-children with normal cognitive development is higher than the data of the second year, but still remain lower than in the group of children conceived spontaneously.

Ключевые слова: вспомогательные репродуктивные технологии; экстракорпоральное оплодотворение; ранний возраст; когнитивное развитие.

Keywords: assisted reproductive technologies; in vitro fertilization; early age; cognitive development.

Вспомогательные репродуктивные технологии (ВРТ) с каждым годом становятся все более востребованными, так как дают надежду на преодоление бесплодия у супружеских пар, для которых ранее материнство и отцовство были невозможны. Соответственно, во всем мире отмечается рост числа детей, зачатых с помощью ВРТ. В связи с этим изучение перспектив их физического и психического развития весьма актуально и востребовано.

Предполагается, что дети, зачатые при помощи ВРТ, не попадают под повышенный риск возникновения проблем в развитии. В зарубежных и отечественных публикациях последних лет вопросы состояния здоровья этих детей и условий перинатального периода, на него влияющих, представлены достаточно полно. В большинстве таких исследований у детей, зачатых при помощи ВРТ, часто отмечаются низкие перинатальные показатели (вес при рождении, гестационный возраст) [2; 6; 7]; фактор многоплодия выделяется как одна из основных причин возникновения серьезных рисков по здоровью и развитию детей [5]. Однако, несмотря на менее благоприятные перинатальные факторы, у детей, рожденных после ВРТ (в сравнении с ровесниками, которые были зачаты естественно), в большинстве публикаций не обнаружено отклонений в их умственном развитии.

Тема психического развития детей, зачатых с помощью ВРТ, является практически не изученной. Данное направление представлено немногими работами, в которых авторы анализируют отдельно, как влияют параметры перинатального и раннего неонатального периодов, а также социальное окружение на психическое развитие детей [3; 4]. До настоящего времени в научной литературе практически не представлено лонгитюдных исследований, которые могли бы объединить все факторы, влияющие на психическое развитие детей, зачатых посредством ВРТ. Специалисты признают необходимость наблюдения за развитием этих детей вплоть до достижения ими

репродуктивного возраста, прежде чем можно будет сделать окончательные выводы.

Для изучения особенностей психического развития детей, зачатых с помощью экстракорпорального оплодотворения (ЭКО), нами было проведено исследование, в котором приняли участие дети раннего возраста, зачатые как посредством ЭКО, так и естественным путем. Основную группу составили 100 детей, зачатие которых произошло при помощи ЭКО. Контрольная группа состояла из 100 детей, зачатых спонтанно. Границы возраста детей обеих групп — 12—36 месяцев. Группы не различались по соотношению мальчиков и девочек, представленности детей второго и третьего года жизни, а также по ряду социально-демографических характеристик их семей (состав и доход семей, жилищные условия, образование матерей). Все дети в обеих группах одиночно рожденные, доношенные, без осложнений в неонатальном периоде. Таким образом, стартовые условия жизни детей обеих групп в отношении физического здоровья были равными. Диагностика детей проводилась на базе детских дошкольных учреждений г. Москвы № 1798, № 2336, № 2613 (контрольная группа) и в отделении катамнеза Центра планирования семьи и репродукции г. Москвы (основная группа).

Целью исследования было изучение когнитивного развития детей, зачатых с помощью экстракорпорального оплодотворения, и сравнение их результатов с данными ровесников, зачатых естественным путем. Для диагностики уровня развития была использована методика психолого-педагогической диагностики детей раннего возраста Е.А. Стребелевой [1], а также данные медицинского анамнеза и результаты опроса матерей. В соответствии с результатами все обследованные дети были распределены на следующие группы: интеллектуальное развитие соответствует норме, особенности познавательной деятельности, снижение интеллектуальной деятельности, значительное снижение интеллектуальной деятельности.

Исследование показало, что в познавательной сфере детей раннего возраста, зачатых при помощи ЭКО и спонтанно, имеются значимые различия:

1. Уровень познавательного развития, соответствующий возрастной норме, диагностирован у 30 % ЭКО-детей, что существенно ниже ($p=0.01$), чем в группе зачатых спонтанно, где нормальное развитие показали 65 % детей.

2. Снижение интеллектуальной деятельности диагностировано у 15 % ЭКО-детей, что существенно больше ($p=0.01$), чем в группе зачатых спонтанно, где этот показатель равен 1 %.

Также выявлены различия в уровне познавательного развития детей в разных возрастных срезах исследуемых групп:

1. Среди детей второго года жизни 21 % ЭКО-детей показали норму развития, что существенно меньше ($p=0.01$), чем в группе зачатых спонтанно, где таковых 60 %.

2. Среди детей третьего года жизни доля детей, зачатых посредством ЭКО, которые показали норму развития, составила 49 %, что в 2,3 раза больше, чем среди ЭКО-детей второго года, но все же остается меньше, чем в группе зачатых спонтанно детей, где у 68 % было диагностировано нормальное интеллектуальное развитие.

Таким образом, наша работа показала, что на всем протяжении раннего возраста в группе детей, зачатых при помощи ЭКО, реже, чем в группе спонтанно зачатых детей того же возраста, выявлен уровень познавательного развития, соответствующий возрастной норме. Также в группе ЭКО-детей чаще, чем у зачатых спонтанно, встретились дети со снижением интеллектуальной деятельности. К концу раннего возраста (на третьем году жизни) показатели познавательного развития ЭКО-детей улучшаются по сравнению с данными второго года, однако продолжают оставаться ниже, чем в группе детей, зачатых «обычно».

Диагностика нарушений познавательного развития в первые годы жизни крайне необходима. Известно, что чем раньше начинается коррекционная работа с ребенком, тем выше будет ее эффективность. Наше исследование показало, что дети, чье зачатие произошло с применением ЭКО, могут попадать в группу риска по психическому развитию, поэтому они нуждаются не только в медицинском наблюдении, но и в коррекционно-развивающих программах, для чего необходимо взаимодействие медицинских и образовательных учреждений.

Список литературы:

1. Стребелева Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2—3 лет): Ранняя диагностика умственного развития // Альманах института коррекционной педагогики РАО. 2001. № 4.
2. Brandes J.M., Scher A., Itzkovits J., Thaler L., Sarid M., & Gershoni-Baruch, R. Growth and development of children conceived by in vitro fertilization // *Pediatrics*. — 1992. — № 90(3). — P. 424—429.
3. Golombok S., MacCallum P., & Goodman, E. The "test-tube" generation: Parent-child relationships and the psychological well-being of in vitro fertilization children at adolescence // *Child Development*. — 2001. — № 72. — P. 599—608.

4. Hahn C. Review: Psychosocial well-being of parents and their children born after assisted reproduction // *Journal of Pediatric Psychology*. — 2001. — № 26. — P. 525—538.
5. Kelly-Vance L., Anthis K., Needelman H. Assisted Reproduction Versus Spontaneous Conception: A Comparison of the Developmental Outcomes in Twins // *The Journal of Genetic Psychology*. — 2004. — № 165(2). — P. 157—167.
6. Nyirati I., Orvos H., Bartfai G., & Kovacs L. Iatrogenic multiple pregnancy. Higher risk than a spontaneous one? // *Journal of Reproductive Medicine*. — 1997. — № 42. — P. 695—698.
7. Paneth N.S. The problem of low birth weight // *The Future of Children*. — 1995. — № 5. — P. 19—34.

2.5. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЭРГНОМИКА

СИНДРОМ «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Петренко Елена Анатольевна

*канд. филос. наук,
старший преподаватель кафедры «Психология и управление персоналом»
Института управления, бизнеса и права,
РФ, г. Ростов-на-Дону
E-mail: petrenko19789@mail.ru*

Ульшина Марина Владимировна

*студент 3 курса факультета психологии
Института управления, бизнеса и права,
РФ, г. Ростов-на-Дону
E-mail: mari.ulshina@yandex.ru*

SYNDROME OF «EMOTIONAL BURNOUT» IN PROFESSIONAL ACTIVITIES OF MEDICAL WORKERS AND TEACHERS OF THE UNIVERSITY

Elena Petrenko

*candidate of Philosophical Sciences, senior lecturer
of Psychology and Personnel Management department
of Institute of Management, Business and Law,
Russia, Rostov-on-Don*

Marina Ulshina

*student of 3 course of Psychological faculty
of Institute of Management, Business and Law,
Russia, Rostov-on-Don*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются сущностные характеристики и особенности синдрома «эмоционального выгорания», исследуется его специфика и выраженность у представителей стрессогенных профессий — педагогов и медицинских работников. Делается вывод о сформированности данного синдрома, особенностях эмоционального состояния врачей и преподавателей.

ABSTRACT

In the article the essential characteristics and features of syndrome of «emotional burnout» are considered, its specific nature and severity of the representatives of stress professions — teachers and medical workers are studied. The conclusion about the formation of this syndrome, the features of the emotional state of doctors and teachers is made.

Ключевые слова: синдром «эмоционального выгорания»; эмоциональное состояние; профессиональная деятельность.

Keywords: syndrome of “emotional burnout”; emotional state; professional activity.

Одной из самых актуальных проблем в психологической науке и практике является синдром эмоционального выгорания (СЭВ). В науке синдром «эмоционального выгорания» рассматривается как одна из форм профессиональной деформации личности, вызванная стрессогенностью профессиональной деятельности. Понятие синдром «эмоционального выгорания» было введено в психологическую науку в 1974 году американским психиатром Фрейденбергером, который описал это явление и дал ему название «burnout» (выгорание) характеризующее психологическое состояние здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с пациентами (клиентами) в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи [3].

По меткому выражению Кристины Маслач, понятие СЭВ это «чувство эмоционального истощения», то есть человек ощущает, что он не в состоянии реагировать на эмоции окружающих людей [1].

Русские исследователи впервые отмечали «эмоциональное выгорание» как негативное явление, часто возникающее у специалистов, имеющих многочисленные и интенсивные контакты с людьми в ходе своей профессиональной деятельности. Н. Водопьянова и Е. Старченкова рассматривают выгорание как «комплекс психических переживаний и поведения, которые отрицательно сказываются на работоспособности, физическом и психологическом самочувствии людей» [5]. Таким образом,

можно утверждать, что эмоциональное выгорание — это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия [4]. «Выгорание» в некоторой степени является функциональным стереотипом, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы.

Нами было проведено исследование с целью изучения специфики симптомов синдрома «эмоционального выгорания» у работников здравоохранения и образования.

В исследовании приняли участие 15 преподавателей кафедр психологии, юриспруденции, филологии и экономики Института Управления Бизнеса и Права возрасте от 25 до 74 лет и 15 врачей БСМП-2 г. Ростова-на-Дону в возрасте от 21 до 56 лет.

Были использованы следующие методики исследования: анализ литературы, психологическое тестирование при помощи методики диагностики эмоционального выгорания Бойко, методики диагностики самооценки психических состояний, методики «Самочувствие, активность, настроение» и шкалы психологического стресса, методов математической обработки.

По результатам диагностики эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко были получены следующие результаты.

У врачей из 15 опрошенных по фазе «напряжение»: у 9 человек (60 %) фаза не сформировалась, у 3 человек (20 %) фаза в стадии формирования и у 3 (20 %) человек фаза сформировалась.

По фазе «резистенция»: у 6 человек (40 %) фаза не сформировалась, у 5 человек (33,3 %) фаза в стадии формирования и у 4 человек (26,7) фаза сформировалась.

По фазе «истощение»: у 7 человек (46,7 %) фаза не сформировалась, у 6 человек (40 %) фаза находится в стадии формирования и у 2 человек (13,3 %) фаза сформировалась.

Из 15 опрошенных преподавателей у 14 человек (93,3 %) симптомы фазы «напряжение» не сформировались, у 1 человека (6,7 %) фаза в стадии формирования, людей со сформированной стадией нет.

По фазе «резистенция»: у 7 человек (46,7 %) фаза не сформировалась, у 4 человек (26,7 %) фаза в стадии формирования и у 4 человек (26,7 %) фаза сформировалась.

По фазе «истощение» у 11 человек (73,3 %) фаза не сформировалась, у 3 человек (20 %) фаза в стадии формирования и у 1 человека (6,7 %) фаза сформировалась.

Таким образом, результаты диагностики эмоционального выгорания демонстрируют большую сформированность симптомов

«эмоционального выгорания» у медицинских работников в сравнении с преподавателями вуза.

По методике диагностики самооценки психических состояний (по Г. Айзенку) были получены следующие результаты. Высокий уровень тревожности присутствует у 13,3 % опрошенных медицинских работников, средний уровень — у 40 % и низкотревожных личностей среди врачей 46,7 %. Идентичные данные были получены по диагностике фрустрированности медицинских работников: низкий уровень — у 46,7 %, средний — у 40 % и высокий уровень фрустрированности — у 13,3 % опрошенных. Большая часть опрошенных врачей характеризуется низкими и средними показателями агрессивности (40 % и 46,7 %, соответственно), 13,3 % респондентов с выраженной агрессивностью.

У 60 % опрошенных врачей уровень ригидности является средним, 33,3 % обладают низким уровнем и только одному респонденту свойственен высокий уровень ригидности.

Результаты диагностики тревожности, фрустрированности, агрессивности и ригидности преподавателей были следующими:

- низкий уровень тревожности и фрустрированности у 73,3 %, средний — у 26,7 % испытуемых;
- 53,3 % опрошенных обладают низким уровнем агрессивности, 46,7 % — средним уровнем;
- низкий уровень ригидности характерен для 60 % опрошенных, средний — для 40 %.

По методике «Самочувствие, активность, настроение» были получены следующие результаты. Среди врачей у 40 % самочувствие ниже нормы, у 6,7 % самочувствие в норме и у 53,3 % самочувствие выше нормы.

100 % медработников обладают низким уровнем активности, респондентов с показателями нормальной и повышенной активности не выявлено.

Что касается эмоционального состояния врачей, то у 20 % настроение ниже нормы, у 13,3 % настроение в норме и у 66,7 % настроение выше нормы.

Несколько иные показатели у опрошенных работников вуза. 33,3 % респондентов характеризуют своё самочувствие как «ниже нормы», у 6,7 % самочувствие в норме и у 53,3 % самочувствие выше нормы.

Уровень активности также низкий у всех опрошенных преподавателей. Однако настроение характеризуется значительно более положительными эмоциями: у 6,7 % респондентов — педагогов

настроение ниже нормы, у 20 % — в норме и у 73,3 % настроение выше нормы.

Таким образом, диагностика эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко показала, что сформированность всех описанных фаз у преподавателей менее выражена, чем у медицинских работников, что может свидетельствовать о более негативном восприятии своих профессиональных обязанностей медицинскими работниками, риска психосоматических заболеваний, невротизации личности и т. п. Изучение психических состояний — тревожности, фрустрированности, агрессивности и ригидности по методике Г. Айзенка показало, что уровень тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности у врачей выше, чем у преподавателей.

По результатам методики «Самочувствие, активность, настроение» видно, что самочувствие у преподавателей лучше, чем у врачей, активность и у врачей, и у преподавателей одинаково низкая, и настроение у преподавателей в большей степени позитивное, чем у врачей.

Исходя из результатов эмпирического исследования, где были выявлены респонденты со сформированным синдромом эмоционального выгорания, можно дать следующие рекомендации: психологическое консультирование как возможность проработки профессиональных и личных проблем, активный отдых, спортивные занятия, увлечения, которые приносят удовольствие и оказывают благотворное влияние на психофизиологическое состояние, обучение техникам расслабления — прогрессивная мышечная релаксация, аутогенная тренировка, самовнушение, медитация и различные способы саморегуляции. Это своего рода техника безопасности для работников, имеющих насыщенные контакты с людьми в ходе своей профессиональной деятельности. Освоение способов саморегуляции — это управление своим психоэмоциональным состоянием, достигаемое путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием [2].

Таким образом, работникам здравоохранения в большей степени, чем работникам образования, по роду своей деятельности вовлеченным в длительное и интенсивное общение с другими людьми, свойственен синдром «эмоционального выгорания», проявляющийся в нервозности, психической неустойчивости, повышенной тревожности, эмоциональной нестабильности и агрессивности. Выгорание — это синдром, развивающийся как следствие хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека

и возникающий в результате внутреннего накопления отрицательных эмоций.

Врачи и средний медицинский персонал, как было выявлено в результате исследования — люди, в высокой степени подверженные этому синдрому. Основанием для такого заключения являются как общие причины, свойственные появлению профессионального выгорания у всех категорий работников, так и специфичные особенности, связанные с содержательными аспектами деятельности.

Список литературы:

1. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005. № 2.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. — 295 с.
3. Журавлева Г. «Эмоциональное выгорание» в педагогической деятельности и способы его профилактики // Народное образование. 2008. № 5.
4. Макарова Г.А. Синдром эмоционального выгорания // Психотерапия. 2003. № 11.
5. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

**ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Сборник статей по материалам
XLI международной научно-практической конференции

№ 6 (41)
Июнь 2014 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 24.06.14. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 12,25. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»
630075, г. Новосибирск, Залесского 5/1, оф. 605
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3