



ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

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

№ 4 (39)
Апрель 2014 г.

Часть II

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск
2014

УДК 37.01

ББК 74.00

Л 66

Ответственный редактор: Гулин А.И.

Председатель редакционной коллегии:

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

Редакционная коллегия:

Бердникова Анна Геннадьевна — канд. филол. наук;

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 XXXIX междунар. науч.-практ. конф.
№ 4 (39) Часть II. Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. 180 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
1.7. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	8
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ Кочемасова Любовь Александровна	8
ВЗГЛЯД ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ НА ПРОБЛЕМУ ВНЕДРЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Райкова Лариса Сергеевна Князева Лариса Евгеньевна	14
ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ОБЩИМИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ Черепенникова Наталья Андреевна Черная Елена Васильевна	19
1.8. Семейная педагогика и домашнее воспитание	29
КОНЦЕРТНО-ЗРЕЛИЩНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ДОСУГА Сайфеева Надежда Викторовна Черепанова Ольга Кузьминична	29
1.9. Современные технологии в педагогической науке	34
РЕАЛИЗАЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВО ВНЕШКОЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Головина Людмила Ивановна	34

ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ	39
Занина Ирина Александровна Шведов Григорий Иванович Михайлова Елена Владимировна	
«ЗДОРОВЬЕ КРУГЛЫЙ ГОД — ДОЛГОСРОЧНЫЙ ПРОЕКТ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	44
Контарева Наталья Кузьминична	
СИМУЛЯЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНТЕРНОВ И ОРДИНАТОРОВ ТРАВМАТОЛОГО- ОРТОПЕДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	48
Панков Андрей Валентинович	
1.10. Теория и методика дополнительного образования	54
ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВРАЧЕЙ МРТ ДИАГНОСТИКИ	54
Коробов Андрей Владимирович Пасечная Валерия Георгиевна Федяинова Наталья Витальевна	
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	62
Кретова Ольга Владимировна Черная Елена Васильевна	
Секция 2. Психология	71
2.1. Гендерная психология	71
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ	71
Моисеева Элла Сергеевна Кудинов Станислав Сергеевич	

2.2. Клиническая психология	77
ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ И ОТНОШЕНИЕ К БОЛЕЗНИ ЛИЦ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ЖЕЛУДОЧНО- КИШЕЧНОГО ТРАКТА Нагуманова Эльвира Рауфатовна	77
ОСОБЕННОСТИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СРЕДИ ВРАЧЕЙ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Перфильева Марианна Владимировна Филатова Юлия Игоревна	83
2.3. Общая психология и психология личности	89
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ 6 КУРСА И ОРДИНАТОРОВ 1 И 2 ГОДА ОБУЧЕНИЯ Свиридова Татьяна Николаевна Судаков Олег Валериевич Плотникова Ирина Егоровна Алексеев Николай Юрьевич Овсянникова Вера Викторовна	89
ЗАЩИТНОЕ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ Слесарева Ольга Алексеевна	97
2.4. Педагогическая и коррекционная психология	103
САМООЦЕНКА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Давыденко Елена Леонидовна Протасова Ирина Николаевна	103
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ МОТИВОВ В СИСТЕМЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ Харченко Светлана Николаевна Черная Елена Васильевна	108

2.5. Психология развития и акмеология	114
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ С РАЗЛИЧНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ	114
Борисова Ирина Вадимовна Цыганкова Татьяна Николаевна	
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ САМООТНОШЕНИЯ	119
Евтушенко Евгений Анатольевич	
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА	125
Ибе Людмила Александровна Черная Елена Васильевна	
2.6. Психология семьи	133
ОСНОВЫ СЕМЕЙНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ ДЕТЕЙ С БРОНХИАЛЬНОЙ АСТМОЙ	133
Билецкая Марина Петровна Шендрик Маргарита Игоревна	
ОБРАЗ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ У ЖЕНЩИН КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ КАМЧАТКИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ	139
Дерюгина Марина Владимировна	
ЗНАЧЕНИЕ РОЛИ ОТЦА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	147
Кулагина Яна Михайловна Федосеева Наталья Викторовна	
2.7. Психология управления и организационная психология	153
ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ	153
Волошина Дарья Олеговна Турусинова Маргарита Владимировна	

2.8. Социальная психология	159
ВОЗРОЖДЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДУХОВНОГО КРИЗИСА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА Катаева Татьяна Николаевна	159
2.9. Юридическая психология	164
ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ГЕНДЕРНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ Гурьев Михаил Евгеньевич	164
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ В СИТУАЦИЯХ ЗАХВАТА ЗАЛОЖНИКОВ Манукян Алинэ Романовна Машекуашева Маргарита Хасанбиевна	175

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.7. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Кочемасова Любовь Александровна

*канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики и социологии,
зам. декана по научно-исследовательской деятельности
Оренбургского государственного педагогического университета,
РФ, г. Оренбург
E-mail: lkochem@mail.ru*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE SOCIAL WORKER PRACTICAL TRAINING FROM A REGIONAL PERSPECTIVE

Lyubov Kochemasova

*master of pedagogical sciences, Orenburg State Teacher's Training
University, lecturer of the social pedagogics and sociology department,
Deputy dean for research work,
Russia, Orenburg*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме повышения профессиональной компетентности будущего социального работника в условиях

современного рынка труда с учетом региональных особенностей. Обоснована подготовка бакалавра социальной работы в многоуровневой системе высшего профессионального образования в контексте повышения профессиональной компетентности. Наиболее оптимальной формой повышения профессионального образования является профессиональная подготовка конкурентноспособного специалиста социальной сферы.

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of improving professional competence of a future social worker under modern labour market with regional peculiarities. We motivated training of a social worker bachelor in the multilevel system of high professional education as far as improving professional competence concerned. The best form of professional education improvement is the professional training of competitive specialist of a social sphere.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; высшее профессиональное образование в области социальной работы; минимизации рисков защищенности населения региона.

Keywords: Professional competence; high professional education in the sphere of social work; to minimize risks of the population protection in the region.

Современные тенденции в экономике, политической сфере и социокультурном пространстве, динамика и характер социальных трансформаций, происходящих в России, поставили перед системой профессионального образования целый ряд задач, требующих повышения профессиональной компетентности будущих социальных работников. Изменение структуры занятости и рынка труда, необходимость перехода к экономике знаний, демографический спад, интенсивные миграционные процессы — комплекс проблем, с которыми столкнулась Россия, одними из первых ощутили на себе специалисты в области социальной работы.

В связи с этим возникает необходимость реализации компетентностного подхода в практической подготовке студентов — будущих социальных работников. Историография и методология компетентностного подхода (В.И. Байденко, Н.В. Кузьмина, В.Н. Куницина, А.К. Маркова, Дж. Равен, Н. Хомский, А.В. Хуторской и др.), в соответствии с исследованиями И.Г. Галяминой, Ю.Г. Татура, И.А. Зимней, компетентностный подход развивается в контексте современной парадигмы междисциплинарных науки и образования.

Реализация компетентного подхода означает определение цели и главного результата профессиональной подготовки овладение бакалавром социальной работы профессиональной компетентностью.

Общеввропейская и мировая тенденции интеграции, глобализации мировой экономики обусловили проблему профессиональной подготовки будущих социальных работников, соответствующей современным условиям.

Создание нового образовательного пространства подготовки бакалавров в социальной работе основывается на адаптации и внедрении опыта зарубежных высших учебных заведений с учетом современных российских социально-экономических и духовно-нравственных, этно-национальных особенностей, общемировых тенденций рынка образования.

Образовательная программа бакалавриата по направлению подготовки «Социальная работа» учитывает положения Болонской декларации и создает возможность активной деятельности российских вузов в пространстве европейского образования. Компетентный подход, являясь общей методологией проекта, реализуется с учетом опыта зарубежных вузов Великобритании, Германии, Франции, Италии, России. В связи с этим закономерной является тенденция реализации проекта создания сбалансированной и высоко технологической инновационной модели развития профессиональной компетентности современного социального работника.

Современная социально-экономическая ситуация актуализирует становление новой государственной политики социальной защиты населения Оренбургской области превентивного характера преодоления социальных проблем определенных групп населения групп населения, нуждающихся в социальной помощи и поддержке.

Необходимо констатировать, что на сегодняшний день сформированная система социальной защиты населения Оренбургской области ставит перед собой и выполняет сложные социальные задачи обоснования и реализации приоритетных направлений деятельности и мер поддержки, помощи, эффективного сопровождения нетрудоспособных и наиболее уязвимых групп населения. В этой связи возрастает необходимость в компетентности профессионала учреждения социального обслуживания, глубоко разбирающегося в вопросах социальных отношений, в правовых гарантиях граждан, тонко улавливающего нравственно-психологические проблемы жизнедеятельности людей и способного грамотно оказать им соответствующую ситуации помощь [4, с. 278].

Социальный институт ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» представляет проект «Развитие профессиональной компетентности социального работника как фактор минимизации рисков защищенности населения региона», с учетом подготовленных к решению исследуемых проблем социальной сферы научно-педагогических работников, научно обоснованных программ развития профессионализма специалистов социальной сферы в рамках профиля деятельности со спецификой региональной социальной политики Оренбуржья [3, 5, 6].

Реализация проекта в пилотных Центрах развития профессиональной компетентности позволит повысить, в целом, качество социозащитной деятельности системы социального обслуживания населения Оренбургской области, обеспечить, в результате приобретенных профессионально-специализированных компетентностей социальными работниками, минимизацию рисков защищенности населения региона.

Современная ситуация на рынке труда требует реализации связи между подготовкой в образовательном учреждении и успешностью его выпуска в профессии, что в свою очередь привело к необходимости реализации компетентностного подхода в системе профессионального образования.

Профессиональная компетентность социального работника — это понятие, представляющее в синтаксическом плане сложное словосочетание.

Компетентность (от лат. *competentia*). Профессиональная компетентность характеризуется как «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению ... деятельности».

Профессиональная компетентность является основой профессиональной успешности, основой карьеры, залогом профессионального долголетия, защитой от профессиональных деформаций, дезадаптации.

Профессиональная компетентность специалиста учреждения социального обслуживания как *интегративное качество личности*, структурно представленное совокупностью ценностно-мотивационной, когнитивной, психологической, социально-трудовой компетенций, *обеспечивает* на практике способность и готовность специалиста использовать в профессиональной деятельности имеющиеся знания, умения и опыт, активизирующие профессиональную самореализацию специалиста и повышение качества социального обслуживания населения.

В современных условиях качество профессиональной подготовки в первую очередь связывают со способностью формировать у студентов профессиональные компетенции, что подробно излагается в требованиях ФГОС ВПО третьего поколения.

Структура профессиональной компетентности включает следующие компоненты: специальный, социальный, личностный.

Специальная компетентность представлена теоретическими, инструментальными, интегративными и управленческими компетенциями, способствующими эффективному осуществлению профессиональной деятельности специалиста социальной работы.

Социальная компетентность характеризуется, прежде всего, умениями специалиста осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с социальной, экономической и культурной средой клиента. К социальной компетентности следует отнести контекстуальные, этнокультурные, коммуникативные, социально-творческие компетенции.

Личностная компетентность социального работника включает совокупность профессионально значимых личностных качеств и свойств социального работника [1, с. 28].

Авторская модель социального работника представляет совокупность компонентов профессиональной компетентности, каждый из которых отражает региональную специфику его реализации в профессиональной деятельности.

Данные компоненты выступают в качестве педагогической цели подготовки будущего бакалавра по социальной работе в Оренбургском регионе:

- специальная компетентность (готовность к реализации профессиональных компетенций по направлению «социальная работа»);
- социальная компетентность (готовность к профессиональной деятельности, соответствующей этнокультурной среде клиента, способность к позитивному влиянию на гармонизацию отношений в социуме);
- личностная компетентность (готовность к профессиональной деятельности в качестве субъекта социально-творческой деятельности и профессионально-личностного развития).

Следует отметить, что нововведение в Оренбургской области в сфере социального обслуживания населения — работа участковой социальной службы — нацеливает на систематизацию передового практического и опыта в данной сфере для повышения компетентности и профессионального мастерства социального работника и реализацию инновационных подходов социальной работы для наименее защищенных групп населения региона.

В практике, реализуется адаптивная профессиогенез-модель, очерчивающая приспособление социальных работников под нормы профессиональных сообществ без учета самобытности, ценностной мотивации, ориентации на самосовершенствование и индивидуальную самореализацию в профессии [3, с. 74].

Таким образом, развитие профессиональной компетентности социального работника — специалиста учреждения социального обслуживания позволило нам трактовать понятие «профессиональная компетентность» как интегративное качество личности. Процесс развития профессиональной компетентности социального работника осуществляется в системе повышения квалификации, а также посредством различных организационных форм непосредственно в учреждениях социальной сферы. Однако исследование деятельности данной системы показало, что в ее работе существуют определенные теоретико-методологические и технологические пробелы, связанные с разрозненностью и неоднородностью освещения фрагментарных профессиональных знаний в отрыве от специфики современного российского социума, развития экономических и социально-культурных реалий.

Список литературы:

1. Базарова Т.С. Система профессиональной подготовки социального работника в условиях регионального вуза: Автореф. дис... д-ра пед. наук. Улан-Удэ, 2010. — 48 с.
2. Бессонова Л.А. Профессионально-личностная компетентность как условие преодоления профессиональной деформации личности специалиста социальной работы // СИСП. — 2012. — № 1. — С. 490—501.
3. Кочемасова Л.А. Профессиональная компетентность социального работника: модель, технология, инноватика развития: монография / под науч. ред. С.В. Сальцевой. Оренбург: Экспресс-печать, 2013. — 228 с.
4. Кочемасова Л.А. Социально-педагогические предпосылки развития профессиональной компетентности социального работника // European Social Science Journal. Рига-Москва, 2013. — № 9. — Т. 2. — С. 277—285.
5. Пак Л.Г. Проблемы и риски развития профессиональной компетентности социального работника: материалы XXXVI междунар. науч.-практ. конф. «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии». Новосибирск, 2014. — № 1(36). — С. 90—97.
6. Saltseva S. Modern social risks in pedagogical activity. World Applied Sciences Journal, Volume 22(12) (1798—1800). [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [www.idosi.org/wasj/wasj22\(12\)13/17.pdf](http://www.idosi.org/wasj/wasj22(12)13/17.pdf).
7. Zhdanova S.N. Improving the professional competence of a future social security institutions theory and practice (статья) Middle East Journal of Scientific research 17(11):1574-1577,2013 DOI:10.5829/idosi.org/mejsr 2013.17.11.12337.

ВЗГЛЯД ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ НА ПРОБЛЕМУ ВНЕДРЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Райкова Лариса Сергеевна

*магистрант Южного федерального университета,
РФ, г. Ростов-на-Дону
E-mail: raikovalarisa@mail.ru*

Князева Лариса Евгеньевна

*канд. пед. наук, доцент Южного федерального университета,
РФ, г. Ростов-на-Дону
E-mail: knyazeva@rostneft.ru*

SCHOOL TEACHER'S VIEW TOWARDS THE PROBLEM OF IMPLEMENTATION AND USE OF TESTING TECHNOLOGIES

Larisa Raykova

*master's degree student of Southern Federal University,
Russia, Rostov-on-Don*

Larisa Knyazeva

*candidate of pedagogic sciences, associate professor
of Southern Federal University,
Russia, Rostov-on-Don*

АННОТАЦИЯ

В современных условиях приоритетное значение приобретает поиск объективных систем оценки знаний, умений и навыков учащихся средней школы. Особое место в решении этой образовательной задачи занимают тестовые технологии. В данной статье приведены результаты опроса учителей, посвященного выяснению их отношения к проблемам внедрения и использования тестовых технологий в учебном процессе.

ABSTRACT

Under current conditions a search for objective assessment systems of knowledge and skills of secondary pupils appears to be of most priority.

Testing technologies have a special place in the solution of this educational problem. In the article there are presented poll's results of teachers; the survey is devoted to finding out teachers' attitude towards problems of implementation and use of testing technologies in educational process.

Ключевые слова: контроль знаний; тест; тестовые технологии.

Keywords: academic performance rating; test; testing technologies.

В «Концепции развития математического образования в Российской Федерации» (распоряжение Правительства РФ № 2506-р от 24 декабря 2013 г.) названы основные проблемы развития современного математического образования. Одна из проблем непосредственно связана с необходимостью изменения подходов к организации контроля знаний, умений и навыков учащихся на различных этапах обучения. «Фактическое отсутствие различий в учебных программах, оценочных и методических материалах, в требованиях промежуточной и государственной итоговой аттестации для разных групп учащихся приводит к низкой эффективности учебного процесса, подмене обучения «натаскиванием» на экзамен, игнорированию действительных способностей и особенностей подготовки учащихся» [2].

Система оценивания, применяемая сегодня на уроках в школе, является субъективной. Она не всегда может полно и точно охарактеризовать знания и умения учащихся. Поэтому поиски более совершенных методик оценивания результатов обучения вполне оправданы и естественны. Проведение выпускных экзаменов в форме ЕГЭ и ГИА обостряет проблему, заставляя уделять особое внимание тестовым технологиям в определении качества образования. При этом более широкое использование тестовых технологий позволяет решать задачу подготовки учащихся к государственной итоговой аттестации.

Многие педагоги и методисты занимаются изучением возможностей тестовых технологий в решении различных образовательных задач. Среди них такие исследователи как В.С. Аванесов, А.И. Буравлев, В.С. Ким, Н.Ф. Ефремова, В.Ю. Переверзев, М.Б. Челнышкова и др. Под *тестовой технологией* понимают систему научной организации обучения и контроля, создаваемую на основе применения новых форм и методов научной организации учебного процесса, различных технических средств обучения, компьютерных форм организации самостоятельной работы при обучении и проверке знаний [1].

Чтобы выяснить отношение учителей к проблеме внедрения и использования тестовых технологий в учебный процесс, нами был проведен опрос, в ходе которого учителям различных школьных дисциплин было предложено ответить на следующие вопросы:

- Считаете ли Вы необходимым использование тестовых технологий для контроля знаний, умений и навыков?
- Как Вы считаете, для чего необходимы тестовые технологии?
- Какие затруднения возникают у учеников при работе с тестами?
- Какие тесты Вы используете?
- Если Вы имеете опыт самостоятельной разработки компьютерных тестов, то какую компьютерную программу Вы используете?

В опросе приняли участие 94 учителя разных учебных предметов (математики, истории, информатики, русского языка, химии, географии). Среди них учителей математики — 56 человек. Дадим краткую характеристику полученным результатам.

В ходе опроса было выяснено, что большинство учителей (95 %) в различной степени используют тестовые технологии в своей педагогической деятельности. Всего лишь 5 % респондентов считают, что для оценки результатов обучения учителю достаточно традиционных средств оценивания.

Субъективное мнение респондентов о месте тестовых технологий в современном образовательном процессе, мы получили в процессе анализа ответов на вопрос, в котором учителям предлагалось оценить необходимость введения тестовых технологий по шкале:

- a. да, безусловно необходимы,
- b. скорее да, чем нет;
- c. затрудняюсь ответить;
- d. скорее нет, чем да;
- e. не нужны.

$$I = \frac{a + 0,5b + c - 0 - 0,5d - e}{N}$$

По формуле $I = \frac{a + 0,5b + c - 0 - 0,5d - e}{N}$, где a, b, c, d, e — количество выбравших последовательные ступени шкалы, а N — общее число респондентов [3, с. 61], нами вычислен индекс необходимости введения тестовых технологий в практику средней школы. При такой технике вычислений +1 выражает максимальный, а -1 — минимальный уровень необходимости.

Анализ полученных результатов показал, что учителя математики наиболее заинтересованы в использовании тестовых технологий. Для них индекс необходимости оказался равным 0,852. Для учителей других предметов — 0,155.

При ответе на вопрос: «Какие затруднения возникают у учеников при работе с тестами?», респондентам были предложены следующие варианты ответов:

- затруднения, обусловленные отсутствием знаний по данной теме;
- затруднения, связаны со сниженными высшими корковыми функциями (неустойчивым вниманием и т. д.);
- затруднения, вызванные отсутствием навыков выполнения данного вида работы;
- затруднения, связанные с недостаточным пониманием прочитанного.

Около половины (42 %) учителей всех предметов ответили, что это затруднения, обусловленные отсутствием знаний по данной теме. Кроме того, около 20 % считают, что это так же затруднения, связанные с недостаточным пониманием прочитанного и затруднения, связанные с неустойчивым вниманием. И только 10 % опрошенных учителей считают, что эти затруднения, связаны конкретно с тестами и тестовыми технологиями. Следовательно, тестовые технологии не могут быть охарактеризованы отрицательно, так как практически все затруднения, которые возникают у учащихся, связаны с определенными личностными качествами. И эти затруднения возникают как при тестовом контроле, так и при любом другом виде контроля.

Мнения учителей при ответе на вопрос «Для чего необходимы тестовые технологии?» разделились. Полученные результаты имеют следующий вид:

- для повышения качества знаний (9 %);
- для информатизации учебного процесса (9 %);
- для успешной сдачи ЕГЭ (23 %);
- для повышения интереса к предмету (10 %);
- для объективного контроля (18 %);
- для более легкой обработки результатов (31 %).

Сравнение результатов опроса учителей математики с результатами учителями других дисциплин показало, что среди учителей математики наиболее популярный ответ «для успешной сдачи ЕГЭ» (64 %). Среди учителей других дисциплин наиболее популярный ответ «для более легкой обработки результатов» (65 %).

Можно предположить что, такая разница в ответах возникает в связи с тем, что ЕГЭ по математике обязательно для всех выпускников школ, и учителя математики заинтересованы в психологической подготовке учащихся к выпускному экзамену. Для учителей же других предметов тесты служат средством экономии времени при проверке знаний на любом этапе урока, а так же при любом виде контроля.

Ведущее место в использовании и внедрении тестовых технологий занимает поиск наиболее оптимально подходящего тестового материала. В ходе опроса было выяснено, что больше половины опрошенных учителей (63 %) используют готовые тесты. В основном это тесты, взятые из учебно-методической литературы или тесты, взятые в сети Интернет. Но, в то же время, 16 % опрошенных учителей разрабатывают тесты самостоятельно.

Нами был проведен сравнительный анализ компьютерных программ предназначенных для самостоятельной разработки компьютерных тестов. В ходе анализа было выяснено, что программа My Test X является одной из наиболее удобных программ для разработки тестов. Эта программа более удобна для разработки тестов по математике, так как позволяет вводить формулу без предварительных сохранений или изменений. В ходе опроса респондентам было предложено выбрать тот программный продукт, который ими используется при самостоятельном составлении тестов. Среди таких продуктов были названы AD Soft Tester, Test Reader, Easy Testing, Test System Deluxe, My Test X, Krab 2, Hyper Test. Большинство учителей математики (44 %) используют в своей практике My Test X. Учителя других дисциплин отдают предпочтение более простым компьютерным программам, в которых нет функции ввода формул. В качестве такой программы выступает AD Soft Tester. Ей отдают предпочтение 41 % респондентов.

Необходимо отметить, что проведенный опрос учителей не претендует на научное исследование, так как малый объем выборки не дает объективного представления об исследуемой проблеме. Однако этот опрос имеет определенную ценность, поскольку дает общее неформализованное представление о взгляде учителей на внедрение и использование тестовых технологий.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что основное достоинство тестовой формы контроля — простота и скорость, с которой делается первая оценка уровня обученности по данной конкретной теме и, в случае необходимости, корректировка тех или иных элементов темы. Тесты на уроках воспринимаются большинством учеников как своеобразная игра. Тем самым снимается

целый ряд психологических проблем — страхов, стрессов, нервных срывов, которые, к сожалению, характерны для обычных форм контроля.

Список литературы:

1. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании. М.: Логос, 2007. — С. 54.
2. Концепция развития математического образования в Российской Федерации: утверждена распоряжением Правительства России от 24 декабря 2013 г. № 2506-р [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 10. 03. 2014)
3. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. — С. 61.

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ОБЩИМИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Черепенникова Наталья Андреевна

*студент II курса Южно-Сахалинского педагогического колледжа
Сахалинского государственного университета,
РФ, г. Южно-Сахалинск*

Черная Елена Васильевна

*преподаватель высшей квалификационной категории, руководитель
научно-методического центра Южно-Сахалинского педагогического
колледжа Сахалинского государственного университета,
РФ, г. Южно-Сахалинск
E-mail: elena_chernaya@mail.ru*

PECULIARITIES OF GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES' ACQUISITION BY STUDENTS OF TEACHERS TRAINING COLLEGE IN THE PROCESS OF EDUCATION

Natalia Cherepennikova

*2nd year student of Yuzhno-Sakhalinsk Teachers Training College,
Sakhalin State University,
Russia, Yuzhno-Sakhalinsk*

Elena Chernaya

*lecturer of Higher Qualification Grade, Head of Research Methodological
Center of Yuzhno-Sakhalinsk Teachers Training College,
Sakhalin State University,
Russia, Yuzhno-Sakhalinsk*

АННОТАЦИЯ

В статье приведена характеристика базовых понятий, используемых в компетентностном подходе. Автор приводит описание примера выполнения практического задания для студентов, полученного в процессе изучения профессионального модуля 02 (ПМ.02) "Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников" (в области научно-познавательной деятельности), составленного преподавателем в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом по специальности 050146 Преподавание в начальных классах.

ABSTRACT

In the article there is given a characteristics of basic concepts which are used in a competence-based approach. The author presents the description of an example of a practical task completion for students, which is obtained in the process of study of a professional module 02 (PM.02) "Organization of extracurricular activities and communication of primary school pupils" (in the field of scientific and educational activity) prepared by a lecturer according to Federal State Educational Standard, specialization 050146 "Teaching in primary school".

Ключевые слова: Компетентность; общие и профессиональные компетенции; внеурочная деятельность; личностная позиция.

Keywords: competence; general and professional competences; extracurricular activities; personal point of view.

В настоящее время в РФ обучение строится на основе компетентностного подхода, предполагающего формирование у выпускника помимо знаний и умений, опыта практической деятельности уже в период обучения в учебном заведении. Компетентность — это своего рода критерий оценивания знаний, умений и опыта лиц социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем [2].

В число компетенций входят общие и профессиональные компетенции. Под общими компетенциями понимают умения, основанные на знаниях, опыте, ценностях, которые получают во всех типах образовательной практики. Их ещё можно назвать базовыми или ключевыми. А профессиональные компетентности — это связанные с областью деятельности навыки, соответствующие методы и технические приемы, свойственные различным предметным областям.

Бесспорно, личностная позиция студента играет ключевую роль в готовности и способности к саморазвитию, сформированности мотивации к обучению и познанию, что в конечном итоге ведет к формированию компетенций.

Одной из дисциплин, изучаемых студентами второго курса Южно-Сахалинского педагогического колледжа Сахалинского государственного университета в процессе овладения профессией учителя начальных классов, является ПМ.02 «Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников» (в области научно-познавательной деятельности) [1]

Напомним, что цель внеурочной деятельности состоит в формировании у учащихся своих интересов на основе свободного выбора, усвоении духовно-нравственных ценностей и общекультурных традиций.

Спектр направлений внеурочной деятельности достаточно широк и одним из направлений является научно-познавательное. Естественно, специфика самого направления уже во многом предопределяет активность и продуктивность деятельности студента: он просто не может занимать пассивную позицию, чтобы выполнить учебную программу. Заметим, что работа по подготовке и оформлению данной статьи также направлена на развитие целого ряда компетенций, о которых будет сказано ниже.

Формированию такой позиции и осознанию общественной значимости выбранной профессии педагога помогают специальные упражнения, направленные на самоанализ направленности учебно-профессиональной деятельности. К примеру, на одном из первых практических занятий студентам преподаватель предложил студентам

заполнить таблицу, в которой следовало рядом с наименованием той или иной компетенции [2] вписать конкретные виды деятельности для её развития, которые студент должен был выбрать для себя сам. Примеры таких заданий представлены в табл. 1 и 2:

Таблица 1.

**Виды деятельности студента для развития общих компетенций
в процессе изучения ПМ.02 "Организация внеурочной
деятельности и общения младших школьников"
(в области научно-познавательной деятельности)**

Код ОК	Наименование результата обучения	Виды деятельности для развития компетенций	Отметка о выполнении
1.	Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес	Читать профессиональную литературу. Выступать на конференциях. Учиться писать научные статьи.	
2.	Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество	Самостоятельно выполнять учебные задания. Учиться и самоконтролю в учебной деятельности. Уметь искать и находить нужную информацию. Учиться ценить любой полученный практический опыт работы.	
3.	Оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях	Учиться анализировать потенциально рискованные ситуации (конфликты), оценивать обстановку и выбирать оптимальный вариант решения. Участвовать в деловых играх и отрабатывать навыки принятия решений.	

4.	Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития	Создавать электронный банк данных для конкретного вида внеурочной деятельности. Учиться уверенно использовать средства ИКТ.	
5.	Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности	Учиться грамотно работать в текстовом редакторе (создавать, редактировать, оформлять печатные работы с использованием требований технического регламента). Учиться выполнять проекты в разных программах (Publisher и др.) Учиться использовать современные возможности интернет-ресурсов: создавать сайт, участвовать в интернет-конференциях и т. д.).	
6.	Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами	Учиться позитивному общению с людьми, стремиться поддерживать позитивные деловые и межличностные отношения. Учиться вести деловую беседу, переписку с использованием электронных источников. Участвовать в волонтерской деятельности.	

7.	Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса	Учиться определять конкретные цели в профессиональной деятельности и ставить пошаговые задачи по её достижению. Участвовать в подготовке, организации и проведении студенческих конкурсов, конференций, чтобы получить опыт их проведения.	
8.	Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации	Выступать с докладами на семинарах, конференциях. Систематически читать профессиональную литературу, самостоятельно пополнять свои теоретические знания, перенимать положительный опыт работающих педагогов. Учиться писать и оформлять научные статьи.	
9.	Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий	Принимать новое знание, опыт и учиться критически их оценивать. Читать профессиональную литературу. Посещать и участвовать в проведении мастер-классов педагогов.	
10.	Осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья детей	Уметь оказывать первую медицинскую помощь. Быть готовой преодолевать возможные экстремальные ситуации в работе с детьми.	
11.	Строить профессиональную деятельность с соблюдением регулирующих ее правовых норм	Изучить основные нормативные документы, требуемые для организации внеурочной работы с детьми	

12.	Исполнять воинскую обязанность, в том числе с применением полученных профессиональных знаний (для юношей)	Проявлять гражданскую позицию, участвовать в патриотических мероприятиях.	
-----	---	---	--

Таблица 2.

Виды деятельности студента для развития профессиональных компетенций в процессе изучения ПМ.02 "Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников" (в области научно-познавательной деятельности)

Код ПК	Наименование результата обучения	Виды деятельности для развития компетенций	Отметка о выполнении
2.1.	Определять цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать внеурочные занятия	Научиться предвидеть конечный результат деятельности (цель). Учиться определять пошаговые действия для достижения цели (задачи). Учиться различать процессы постановки цели и задач. Учиться современным технологиям целеполагания, планирования, моделирования, проектирования внеурочной деятельности.	
2.2.	Проводить внеурочные занятия	Учиться подбирать интересное и познавательное содержание материала в соответствии с возрастными психофизиологическими особенностями детей. Учиться работать с детским коллективом.	

2.3.	Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты деятельности обучающихся	Получить теоретические знания о проведении педагогического контроля во внеурочной деятельности. Учиться проводить контроль во внеурочной деятельности на практике, используя различные формы.	
2.4.	Анализировать процесс и результаты внеурочной деятельности и отдельных занятий	Учиться анализировать внеурочные занятия, в том числе, с использованием ИКТ: видео, интернет и др. Регулярно проводить самоанализ деятельности в ходе прохождения производственной практики.	
2.5.	Вести документацию, обеспечивающую организацию внеурочной деятельности и общения младших школьников	Изучить и апробировать в процессе учебной и производственной практики доступную для заполнения (оформления) документацию: планы и конспекты занятий, грамоты, дипломы и др.	
4.1.	Выбирать учебно-методический комплект, разрабатывать учебно-методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы) на основе образовательного стандарта и примерных программ с учетом вида образовательного учреждения, особенностей класса/группы и отдельных обучающихся	Учиться грамотно отбирать методические материалы под руководством педагога. Учиться самостоятельно разрабатывать программы по внеурочной деятельности, используя требования нормативных документов и опыт педагогов.	

4.2.	Создавать в кабинете предметно-развивающую среду	Наблюдать, изучать опыт учителей начальных классов и учиться создавать комфортные условия для занятий в классе в период прохождения производственной практики.	
4.3.	Систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области начального общего образования на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов	Изучать профессиональную литературу, создавать учебно-методическую копилку полезных источников. Учиться проводить анализ работы педагогов и оформлять его результаты в процессе прохождения производственной практики. Пробовать писать научные статьи по результатам своих исследований. Учиться самостоятельно находить источники для публикации своих работ.	
4.4.	Оформлять педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений	Учиться технологии написания и оформления всех видов исследовательских работ с соблюдением требований нормоконтроля. Публично выступать с результатами своих учебных исследований: на семинарах, конференциях, конкурсах.	
4.5.	Участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области начального образования	Принимать активное участие в семинарах, конференциях, конкурсах. Учиться проводить исследования, разрабатывать и реализовывать учебные исследовательские проекты.	

Следует отметить, что данная работа представляет немалую трудность для студентов, поскольку предполагает самостоятельность, вдумчивость, осознанность, умение прогнозировать, а также

критически оценивать свой стиль учебной деятельности. Вместе с тем собственный опыт показывает, что дальнейшая реализация выбранных видов деятельности позволяет самому студенту отчетливо видеть свои реальные достижения и соотносить их с необходимыми компетенциями.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации: [сайт]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://window.edu.ru/resource/624/70624/files/373.pdf> (дата обращения: 1.04.2014).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050146 Преподавание в начальных классах // Министерство образования и науки Российской Федерации: [сайт]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm535-1n.pdf (дата обращения: 1.04.2014).

1.8. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

КОНЦЕРТНО-ЗРЕЛИЩНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ДОСУГА

Сайфеева Надежда Викторовна

*студент, Сургутский Государственный Педагогический университет,
РФ, г. Сургут
E-mail: Samaya1991_91@mail.ru*

Черепанова Ольга Кузьминична

*канд. пед. наук, доцент кафедры
социально-художественного образования,
РФ, г. Сургут
E-mail: Forte75@yandex.ru*

CONCERT AND ENTERTAINMENT EVENTS IN ORGANIZATION OF FAMILY LEISURE TIME

Nadezhda Sayfeyeva

*student of Surgut State Pedagogical University,
Russia, Surgut*

Olga Cherepanova

*candidate of pedagogic sciences, associate professor of Department
of Social Studies and Arts,
Russia, Surgut*

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассмотрено влияние семейного досуга на укрепление института семьи, структура проведения семейного досуга современной семьи, концертно-зрелищные мероприятия в организации семейного досуга на примере г. Сургута.

ABSTRACT

The article considers influence of family leisure time on Families Institute strengthening, structure of family leisure time in a modern family, concert and entertainment events in organization of family leisure time by the example of Surgut.

Ключевые слова: семья; семейный досуг; функции досуга; концертно-зрелищные мероприятия.

Keywords: family; family leisure time; functions of leisure activities; concert and entertainment events.

На становление семейных ценностей, на развитие благоприятной атмосферы и положительных отношений между всеми членами семьи большую роль играют совместные мероприятия — семейный досуг. В данной статье мы рассмотрим такие понятия как семья, семейный досуг, культурно — зрелищные мероприятия.

Семья — это то первое социальное окружение человека, в котором он усваивает основные нравственные ценности, получает первичные знания и приобретает основные умения, навыки и опыт деятельности и общения, с которыми он потом входит в окружающую среду. Поэтому все, что будет недополучено в детстве, с большим трудом восполняется, а иногда и не восполняется совсем в дальнейшей жизни. И потери эти являются следствием того, что в семье отсутствовала совместная досуговая деятельность. Нигде человек не может полностью расслабиться, получить полноценный, необходимый ему отдых, кроме как в семейном кругу [2].

Семейный досуг — это совместное проведение времени, предполагающее активное участие в определённом действии. Семейный досуг — это часть свободного времени, которая предполагает добровольное и совместное участие членов семьи в разнообразных видах как активной, так и пассивной деятельности, способствующей сплочению семейного коллектива, направленная на развитие личности, восстановление психических и физических сил, а также на формирование родительских и супружеских отношений, на генерацию, хранение и развитие нравственных и культурных ценностей, норм, образцов поведения членов семьи [4].

Институт социологии Российской академии наук в 2012 году провел исследование, которое показало, каким образом современные семьи предпочитают проводить свое свободное время.

Структура проведения досуга в современной семье:

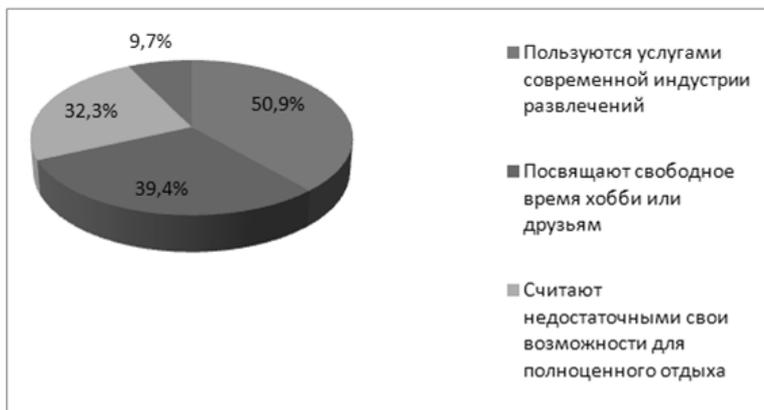


Рисунок 1.

Данное исследование показало, что более половины опрошенных респондентов предпочитают пользоваться услугами современной индустрии развлечений. Другая часть опрошенных (9,7 и 39,4 %) — около половины, предпочитает другие «традиционные» виды досуга. Важным показателем является тот факт, что значительная часть (32,3 %) считает, что им не хватает средств для проведения полноценного отдыха [5].

Совместная деятельность родителей и детей формирует семейные ценности, которые являются залогом атмосферы дружбы и любви. В семьях с благоприятной атмосферой не остается места вредным привычкам, таким как увлечение алкоголем, курением, наркотиками и т. д. Ребенок создает в будущем такой образ семьи, в которой он воспитывался. Именно совместная досуговая деятельность влияет на становление благоприятных, дружественных отношений в семье, на формирование личности ребенка, его развитие и т. д.

Российский социолог Б.А. Грушин выделил две главные функции досуга — восстановление сил человека и его духовное и физическое развитие. Данные функции в полной мере могут быть реализованы только в случае правильной организации семейного досуга, так как каждый член семьи имеет различные интересы, которые должны учитываться и в итоге могут быть объединены одной идеей. Очень важно в процессе совместной деятельности то, с каким настроением вся семья будет подходить к организации и проведению совместного досуга, насколько все члены увлечены процессом подготовки и проведения выходных, праздников или просто тихого

семейного вечера. Семейный досуг должен доставлять удовольствие каждому члену семьи. Только тогда он будет оказывать развивающее воздействие на детей и взрослых, повышать уровень их культуры [2].

Современные семьи испытывают потребность в многообразии форм досуговой деятельности, тяготеют к нестандартным досуговым видам отдыха. Каждая семья отдает предпочтение совместным досуговым занятиям с детьми, но необходимо отметить, что главной является ориентация непосредственно на детские, а не на общесемейные формы и виды досуга. При этом в большей степени в таком досуге участвуют матери, а общесемейный досуг развит слабо [1].

Одной из популярных форм внедомашнего семейного досуга является посещение концертно-зрелищных мероприятий, которые играют огромную роль в формировании культуры личности. Концертно-зрелищным мероприятием называется событие культурной жизни, в котором применены различные формы и средства художественного воздействия на людей. Как правило, такое мероприятие соответствует традициям и уровню развития культурной жизни общества и имеет просветительские, образовательные, развлекательные цели [3].

Примерами концертно-зрелищных мероприятий являются концерты классики, опера, балет, сольные выступления звезд, спектакли, фестивали, карнавалы, фейерверки, цирковые представления, балы, смотры моды, светомузыкальные шоу, народное гулянье, праздничный концерт, авиашоу, театрализованное представление, дискотеки и т. д.

Основная цель всех концертно-зрелищных мероприятий — повысить эстетический и духовный уровень людей, расширить их сознание и дать возможность познать свои истоки, то прекрасное, что создали наши предки и современники.

Концертно-зрелищные мероприятия являются также одним из тех факторов, которые обеспечивают сплоченность семьи, объединение всех ее членов одной идеей, доставляют удовольствие каждому из них.

Что касается рынка коммерческих проектов концертно-зрелищных мероприятий в г. Сургуте, то следует отметить что в городе существует целый концертно-зрелищный мир. С каждым годом запросы, интересы, а соответственно, и спрос, увеличивается на дынные услуги, предоставляемые концертно-зрелищными организациями. В г. Сургуте существует несколько наиболее крупных организаций, занимающихся проведением и организацией коммерческих проектов концертно-зрелищных мероприятий, это: «Касса-югра»,

«Сургут-концерт», «АКС-Север», Сургутская Филармония и т. д. В Сургуте доходы от продажи билетов на концертно-зрелищные мероприятия составляют сумму в несколько миллионов долларов в год [6]. В связи с этим, платные концертно-зрелищные услуги давно оформились в самостоятельный рынок.

Сургутский концертно-театральный центр «Акс-Север» в 2013 году провел опрос среди семей г. Сургута, который показал, что из 100 респондентов концертно-зрелищные мероприятия часто посещают 60 человек, 20 — иногда, редко — 15 и вообще не посещают 5 человек. Данная статистика свидетельствует о том, что данная форма проведения досуга является востребованной среди Сургутян.

Таким образом, следует сделать вывод, концерно-зрелищные мероприятия являются одним из самых перспективных и развивающихся направлений в организации семейного досуга в г. Сургуте. Данная форма способствует выработке семейных ценностей, укреплению отношений, нормализации атмосферы, установлению положительного климата, повышает эстетический и духовный уровень всех членов семьи.

Список литературы:

1. Беляков О.И. Семейный туризм как форма досуговой деятельности // *Общественные науки*. — 2012. — № 28. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/semeynyy-turizm-kak-forma-dosugovoy-deyatelnosti> (дата обращения 1.04.2014).
2. Исаева И.Ю. — *Досуговая педагогика: учеб. пособие*. Издательство: Флинта, НОУ ВПО «МПСИ», 2010. — 200 с.
3. Литвинова Е.В. Актуальные проблемы развития сферы досуговых услуг в России / Е.В. Литвинова // *Современные проблемы сервиса и туризма*. — 2010. — № 4. — С. 34—49.
4. Тонконогая Е.П. *Социально-культурная деятельность как средство оптимизации семейного досуга: Автореф. дис. кан. пед. наук*. СПб., 2007. — 18 с.
5. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.isras.ru/> (дата обращения: 2.04.2014).
6. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://vk.com/id137418090> (дата обращения: 2.04.2014).

1.9. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

РЕАЛИЗАЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВО ВНЕШКОЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Головина Людмила Ивановна

*заместитель директора по научно-методической работе,
Почетный работник общего образования РФ,
МАОУ гимназия № 6 «Центр Горностай»,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: Golovinaliv@mail.ru*

THE REALIZATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD IN EXTRACURRICULAR ACTIVITY

Lyudmila Golovina

*Vice principal in educational-methodological work Honorary Worker
of General Education of the Russian Federation Gymnasium 6
“Centre Gornostay”,
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена развернутому описанию многоэтапного долгосрочного проекта, реализованного силами нескольких образовательных учреждений одновременно. Наиболее наглядно представлены результаты первого промежуточного, уже полностью завершенного этапа.

ABSTRACT

The article deals with the detailed description of multistage prolonged project, realized by means of common efforts of several educational institutions simultaneously. The results of the first intermediate accomplished stage are presented.

Ключевые слова: проект; духовное развитие; творческий потенциал; воспитательный процесс.

Key words: project; spiritual development; creative potential; educational process.

*«Есть много родов образования и развития,
и каждое из них важно само по себе,
но всех их выше должно стоять
образование нравственное»
(В.Г. Белинский)*

В период социальных преобразований в современном обществе особую актуальность приобретают задачи формирования ценностных мировоззренческих оснований процесса воспитания, развития эстетических и творческих способностей, художественного вкуса детей и молодёжи. Школа — единственный социальный институт, через который проходят все граждане России. Наиболее системно и последовательно духовно-нравственное воспитание осуществляется в сфере образования. Закон « Об образовании в Российской Федерации» устанавливает, что общеобразовательные программы обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта (далее — ФГОС) [5]. Методологической основой ФГОС является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, в которой выделены общечеловеческие духовные ценности и определены направления духовно-нравственного развития и воспитания школьников.

Решение задач воспитания и социализации школьников наиболее эффективно осуществляется в рамках внеурочной деятельности, в том числе и проектной [1, 2, 4]. Согласно исследованиям современных учёных, нравственные ценности формируются в процессе активного самостоятельного освоения учащимися окружающего мира в личностно значимой деятельности. Именно таковой и является проектная деятельность.

В этой связи интересен межведомственный сетевой коммуникационный проект Городского центра изобразительных искусств (далее — МБУК ГЦИИ) **«Непрерывное духовное, художественно-эстетическое развитие и воспитание школьников через визуальное искусство»** и 10 образовательных учреждений (далее ОУ) — партнёров, участником которого стал и наш педагогический коллектив с января 2012 г. в рамках городской экспериментальной площадки. Проект рассчитан на 3 года (2012—2015 г.). В нём участвуют

учащиеся, педагоги ОУ, родители, 15 профессиональных художников и творческие коллективы г. Новосибирска.

Цель проекта — средствами мощного потенциала культуры и искусства г. Новосибирска создать условия для выработки у школьников позиции личной ответственности в отношении к прошлому, настоящему и будущему, позиции созидания.

Задачи проекта:

- формирование способности к духовному развитию;
- реализация творческого потенциала на основе нравственных установок, непрерывного образования, самовоспитания;
- развитие эстетических потребностей, ценностей и чувств;

Направления деятельности:

- образовательно-воспитательное;
- культурно-просветительское;
- исследовательско-аналитическое;
- методико-экспериментальное.

Инновации проекта:

- проведение занятий в выставочных залах МБУК ГЦИИ;
- участие в процессе духовно-эстетического образования и воспитания ведущих профессиональных художников и мастеров искусств;
- развитие творческих контактов педагогов ОУ, художников и мастеров искусств;
- разработка и внедрение новых методических и организационных форм работы.

Формы занятий:

практическое занятие, авторская экскурсия, творческая встреча, мастер-класс, ролевая игра, лаборатория, перфоманс, тренинг, полемика, пленер.

Этапы реализации проекта:

1. **Подготовительный (2012\13 гг.)** — определение индивидуального темпа обучения школьников, формирование потребности и готовности восприятия визуального искусства (1—8 кл.):

- практические занятия для учащихся 1—4 классов: «Урок искусства», «Пространство творчества семьи», «Цвет и музыка».
- практические занятия для учащихся 5—8 классов: «Графический дизайн», «Авторская экскурсия», «Встреча с мастером».
- практические занятия для педагогов ОУ, родителей.

2. **Основной (2013\14 гг.)** — формирование мировоззрения участников проекта через эмоциональное погружение в художественный образ (9—11 кл.):

- «Авторская экскурсия», «Лаборатория одного шедевра», «Графический дизайн», « В мире вечных ценностей», « Как понять современное искусство?», « Встреча с мастером».

3. Заключительный (2014\15 гг.) — применение художественных, культурных, социальных и коммуникативных компетенций для самостоятельного выполнения учащимися мини-проектов «Это моя жизнь».

Реализация первого года сетевого коммуникационного проекта:

В течение 2012—2013 г. более 400 учащихся 1—11 классов посетили занятия в МБУК ГЦИИ. Каждое занятие для школьников — новый шаг в познании мира через восприятие искусства и практическую творческую деятельность. Шаг за шагом профессиональные художники открывали нашим детям разнообразие, богатство и духовное содержание изобразительного искусства, развивали навыки рисунка, конструирования, живописные навыки. И как результат — общий успех, общая радость, укрепляющая веру в себя.

Приведу некоторые выдержки из анкет ребят:

«Я увидела красивые картины в выставочном зале 3-го этажа. Потом нам показали интересный фильм, а затем мы начали рисовать. Нам помогала художница своими советами и подсказками. Всё было здорово!» (Плитченко А., 4 В кл.)

«Мне понравилась замечательная и удивительная поездка в центр изобразительных искусств. Я очень надеюсь и хочу, чтобы наш класс еще поехал на эти занятия» (Аверьянова А. 3 Б кл.)

«Мне очень понравилось занятие «Графический дизайн». Художник-дизайнер В. Еськов очень понятно нам объяснил, как можно сконструировать свою визитку. Надеюсь продолжить эти занятия» (Гузовская Д., 5 А кл.).

Педагоги также не остались в стороне. В течение года они принимали участие в практических занятиях школьников, круглых столах, семинарах, научно-практических конференциях, на которых общались и обменивались опытом с педагогами других ОУ, специалистами МБУК ГЦИИ, тем самым, повышая свой профессиональный уровень.

В ноябре 2013 г. проект «Непрерывное духовное, художественно-эстетическое развитие и воспитание школьников через визуальное искусство» был мной представленна региональном семинаре в г. Томске «Требования ФГОС к внеурочной деятельности», организованном Ресурсным центром инноваций и гимназией № 13.

Педагогическую общественность г. Томска, Юрги, Ачинска заинтересовал наш проект, о чём свидетельствуют анкеты участников семинара.

По итогам первого года сотрудничества с МБУК ГЦИИ можно сказать, что данные занятия способствуют приобретению раннего опыта успешного творчества школьников, опыта самореализации в различных видах художественной деятельности, раскрывают индивидуальность каждого ребенка, что в будущем поможет им стать творческими и квалифицированными специалистами в любой сфере деятельности.

Кроме того, успешность и эффективность описанного проекта подтверждает возросший интерес школьников к предметам художественно-эстетического цикла, что проявилось, в том числе и в наполняемости студий изобразительного искусства «Юный художник» и «Палитра».

Создавая оптимальные условия для интеллектуального, творческого и личностного развития школьников, данный проект успешно решает задачи духовно — нравственного воспитания и развития гражданина России.

Впереди, я надеюсь, нас ждут новые открытия и новые успехи!

Список литературы:

1. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников // Начальная школа. М., — 2005. — № 9. — с. 24—27.
2. Конишева Н.М. Учебные проекты младших школьников // Начальная школа. М., — 2006. — № 1. — с. 22—26.
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: АРКТИ, 2003.
4. Романовская М.Б. Метод проектов в учебном процессе. М., 2006.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. М.: Вентана-Граф, 2013. — 160 с.

**ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ
НА ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

Занина Ирина Александровна

*канд. фармацевтических наук, доцент кафедры организации
фармацевтического дела, клинической фармации и фармакогнозии
ГБОУ ВПО ВГМА им. Н.Н. Бурденко Минздрава России,
РФ, г. Воронеж
E-mail: irin-zanina@yandex.ru*

Шведов Григорий Иванович

*канд. мед. наук, декан фармацевтического факультета
ГБОУ ВПО ВГМА им. Н.Н. Бурденко Минздрава России,
РФ, г. Воронеж
E-mail: pharmf@vsmaburdenko.ru*

Михайлова Елена Владимировна

*канд. биол. наук, ассистент кафедры организации фармацевтического
дела, клинической фармации и фармакогнозии
ГБОУ ВПО ВГМА им. Н.Н. Бурденко Минздрава России,
РФ, г. Воронеж
E-mail: pharmf@vsmaburdenko.ru*

DISTANCE LEARNING STUDENTS AT THE PHARMACEUTICAL FACULTY

Irina Zanina

*candidate of pharmaceutical Sciences, associate Professor
of the Department of organization of pharmacy, clinical pharmacy and
pharmacognosy, Voronezh State medical Academy
named after N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Grigoriy Shvedov

*candidate of medical Sciences, the Dean of the pharmaceutical faculty
of Voronezh State medical Academy named after N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Elena Mikhailova

*candidate of biological Sciences, assistant Professor of the Department
of organization of pharmacy, clinical pharmacy and pharmacognosy,
Voronezh State medical Academy named after N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Одним из перспективных направлений развития современного процесса обучения является использование электронных образовательных систем. Создание и внедрение таких методов обучения значительно повышает эффективность образовательной деятельности, позволяет по-новому оценивать учебные достижения обучающихся. В настоящей работе подводятся общие итоги имеющегося опыта использования дистанционных форм обучения в образовательном процессе фармацевтического факультета. Отмечено, что система электронного обучения, формируемая на платформе Moodle, требует разработки электронного учебно-методического комплекса.

ABSTRACT

One of the perspective directions of development of modern learning process is the use of e-learning systems. Creation and implementation of such methods of education significantly improves the efficiency of educational activity that allows you to re-evaluate the educational achievements of students. In this article summarizes the overall results of the available experience in the use of distance learning in educational process of the pharmaceutical faculty. Noted that the e-learning system, formed on the Moodle platform, requires the development of electronic educational-methodical complex.

Ключевые слова: дистанционное обучение; электронная образовательная система; фармацевтический факультет.

Keywords: distance learning; e-learning system; pharmaceutical faculty.

В настоящее время дистанционные формы обучения рассматриваются как своеобразный драйвер инновационной научно-образовательной деятельности в Высшей школе. Одним из направлений этого процесса является перспективное развитие интерактивной системы электронной образовательной среды, а именно, электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ЭО и ДОТ) [4, с. 52]. При этом в качестве основы единого информационно-образовательного пространства выступает интеграция информации на традиционных и электронных носителях с помощью компьютерно-телекоммуникационных технологий, взаимодействующих между собой и включающих в себя виртуальные библиотеки, электронные базы данных, формирующиеся при разработке электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) [1, с. 64]. Внедрение в образовательный процесс ЭО и ДОТ расширит аппарат дидактики и позволит реализовать новые инновационные формы обучения, например, интерактивное обучение — диалоговое обучение, в ходе которого в лучшем виде может быть осуществлено взаимодействие между студентом и преподавателем, а также между самими студентами. Это специальная форма организации познавательной деятельности, которая создает комфортные условия обучения, при этом студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения, дает знания и навыки, а также создает базу для работы по решению проблем после того, как обучение в ВУЗе закончится.

Создание и внедрение электронных образовательных систем (ЭОС) значительно повышает, эффективность образовательной деятельности по образовательной программе высшего образования (ОПВО), что делает весь процесс инновационным, позволяет по-новому оценить некоторые, казалось бы, устоявшиеся, педагогические критерии. ЭОС создаёт для обучающихся лучшие условия приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности (ЗУН и ОД), необходимых для осуществления деятельности профессионального уровня. В целом, ЭО и ДОТ используются в рамках образовательного процесса, реализуемого по очной и заочной формам обучения [3, с. 124].

В целях настоящей работы определены задачи и перспективы внедрения ЭО и ДОТ в образовательный процесс, организованный на фармацевтическом факультете Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко.

Основными задачами применения ЭО и ДОТ являются повышение качества освоения образовательной программы (компетенций) и достижение планируемых результатов обучения (ЗУН и ОД) до уровня, соответствующего стратегической карте целей Академии, что в перспективе обеспечит высокий уровень профессиональных компетенций, востребованность специалистов на рынке труда и профессиональную мобильность.

Однако использование ЭО и ДОТ потребовало создания определенных условий, позволяющих факультету предоставить студентам возможность освоения профессиональной основной образовательной программы (ПООП) в полном объеме независимо от места нахождения, проживания с использованием контактных и бесконтактных образовательных технологий. Отметим, что аудиторная или внеаудиторная контактная работа обучающихся с использованием ЭО и ДОТ включает в себя: занятия лекционного типа; занятия семинарского типа; групповые консультации; индивидуальную работу обучающихся с преподавателем. Сюда же входят промежуточные аттестационные испытания, государственная итоговая аттестация обучающихся. Используются и такие виды контактной работы, как групповые или индивидуальные занятия студентов с преподавателем по тематике, вызывающей дополнительные вопросы.

Таким образом, использование ЭО и ДОТ в образовательном процессе на фармацевтическом факультете позволит приобрести опыт, создать накопительный электронный образовательный ресурс, который может быть реализован в дальнейшем с большим масштабом с применением следующих инновационных технологических приемов, технологий:

- кейс-технология;
- Интернет-технология (сетевая, WEB-технология);
- телекоммуникационная и смешанная (комбинированная) технологии, основанные на использовании телекоммуникации для двух-, трехстороннего взаимодействия «преподаватель-студент», «преподаватель-первый студент-второй студент»;
- аудио-конференции (вербальное общение группы студентов, находящихся в разных местах между собой и имеющих возможность получать дополнительные информационные ресурсы);

- аудиовидеоконференции (телефармнаставничество, телефарммониторинг, телефармлекция-обзор, телефармлекция-симпозиум/тренинг).

В то же время, работа в режиме ЭО и ДОТ предусматривает использование традиционных педагогических технологий, особенно на этапе контроля за рядом приобретаемых компетенций. В ходе некоторых занятий используются оба подхода, так как применение ЭО и ДОТ позволяет повысить наглядность преподавания, оптимизировать объёмы и формы иллюстративного материала, существенно экономит учебное время на его преподнесение (анимации, таблично-справочный материал, wiki -приемы и т. д.), улучшает процессы восприятия и усвоения [2, с. 75].

Система ЭО и ДОТ реализуется через подготовку ЭУМК, соответствующих требованиям образовательных стандартов, которые постоянно совершенствуются.

Фармацевтический факультет академии нацелен на использование ЭО и ДОТ при всех предусмотренных законодательством Российской Федерации формах получения образования и при их сочетании, при проведении различных видов учебных, лабораторных и практических занятий, практик (за исключением производственной практики), текущего контроля знаний. Соотношение объема проводимых учебных лекций, лабораторных, практических занятий с использованием ЭО и ДОТ определяется академией. В качестве платформы для реализации ЭО и ДОТ начато использование системы дистанционного обучения Moodle.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что внедренные в учебный процесс образовательные технологии с применением ЭО и ДОТ, при наличии на факультете определенной материально-технической базы, обеспечивают более доступное, эффективное, качественное формирование и закрепление компетенций у обучающихся.

Список литературы:

1. Жигалов Е.В. Архитектура MOODLE // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2012. — № 11. — С. 62—69.
2. Комова С.Ю., цветикова Л.Н. Реализация педагогических технологий как способ повышения мотивации в обучении взрослых // Инновации в науке. — 2013. — № 26. — С. 73—77.
3. Кравченко А.И. Психология и педагогика: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2008. — 400 с.
4. Сорокина Н.Д. Внедрение дистанционного образования в Высшей школе // Социология образования. — 2009. — № 5. — С. 51—60.

«ЗДОРОВЬЕ КРУГЛЫЙ ГОД — ДОЛГОСРОЧНЫЙ ПРОЕКТ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Контарева Наталья Кузьминична

*учитель начальных классов высшей квалификационной
категории, гимназии № 6 «Центр Горноста́й» победитель конкурса
лучших учителей РФ 2008 г., 2012 г.*

РФ, г. Новосибирск

E-mail: Kontareva-nk@yandex.ru

“HEALTH YEAR-ROUND” — LONG-TERM PROJECT ON EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT PRIMARY SCHOOL

Natal'ya Kontareva

*primary school teacher of the highest qualification category
Gymnasium 6 Educational Centre “Gornostay”*

*Best Teacher Awardee of the Russian Federation in the year 2008, 2012,
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

Статья представляет собой описание долгосрочного внеурочного проекта, посвященного основам сбалансированного правильного питания. Проект ценен тем, что повышает уровень осознанности каждого ребенка, побуждает задуматься о влиянии питания на здоровье человека в целом и дает детям инструмент регулирования рациона своей семьи и своего личного рациона.

ABSTRACT

The article describes a long-term extracurricular project on the basics of balanced healthy diet. The project aims at the development of health-conscious attitude towards food consumption in every child and motivates them to balance their diet and the diet of their family.

Ключевые слова: здоровье; питание; проект; внеклассная работа.

Keywords: health; diet; project; extracurricular activities

*«У кого есть здоровье, есть и надежда,
а у кого есть надежда — есть все».*
Арабская пословица

Последние годы на экранах наших телевизоров появилось много передач, связанных с питанием. Нас учат готовить, подбирать и выбирать полезные и нужные продукты. Знакомят с национальными кухнями. Это неслучайно.

Все мы (взрослые) хотим иметь здоровых детей и внуков, здоровое последующее поколение, но нельзя говорить о здоровом образе жизни, не имея понятия о питании. Проблема правильного питания — эта проблема взрослых и детей.

Питание подрастающего поколения является важнейшим рычагом поддержания здоровья, высокой работоспособности, творческого потенциала, сохранения генофонда нации.

Именно поэтому с 2009—2010 учебного года наша гимназия включилась во всероссийскую программу «Разговор о правильном питании» [1]. Программа разработана сотрудниками Института возрастной физиологии Российской академии образования при спонсорской поддержке компании «Нестле». Это уникальная модульная программа для детей, направленная на формирование культуры питания.

Программа включает в себя три модуля:

1. «Разговор о правильном питании» — для детей 6—8 лет (1—2 классы)
2. «Две недели в лагере здоровья» — 9—10 лет (3—4 классы)
3. «Формула здорового питания» — 11—12 лет (5—6 классы)

Реализация программы проходит у нас в учебной и внеурочной деятельности. О правильном питании ведется разговор на различных уроках, в зависимости от класса. Например, на уроках ИЗО — это знакомство с национальной утварью во время написания натюрмортов. Технология — правильный выбор продуктов, простые легко приготавливаемые блюда и этикет. Экономика — как сделать вкусный завтрак, используя при этом минимальное количество денежных средств. Уроки иностранного языка — знакомство с кухнями разных стран.

Внеклассная работа — это классные часы, уроки театра и праздники, экскурсии. Праздники: «В гостях у Мойдодыра», «Арбузник», «Спор овощей и фруктов» и т. д. Экскурсии на завод «Чистая вода», шоколадная и кондитерская фабрики, в школьную столовую.

Учащиеся нашей гимназии проводят исследования в разных областях, и потом представляют свои доклады на научно-практической конференции, которая проходит ежегодно в гимназии в конце первой четверти в рамках Дня творчества. Не оставили без внимания и проблему правильного питания.

Так, Мурашова Катя получила специальный приз от кампании «Нестле» за свое исследование «Что мы едим», в рамках всероссийского семинара школьных газет.

Большое внимание уделяем работе с родителями: проводим собрания, тренинги, консультации, акции.

Участие в программе — это не только классные часы, но и выставки-продажи продукции в школьной столовой для родителей и общественности, это дни национальной кухни (Франция, Англия, Германия, Япония, Россия (т. е. те страны, языки которых изучают наши гимназисты)). В классах проводятся праздники «День семьи», где родители и учащиеся обмениваются своими фирменными семейными рецептами и любимыми рецептами бабушек.

С введением ФГОС [4] большое внимание уделяется проектной деятельности. Уже в первом классе дети могут решать небольшие проектные задачи, ставя самостоятельно проблему и находя верное решение. Конечно, наводящими вопросами учитель направляет деятельность детей, но при этом предоставляет им самостоятельность.

Так, на занятиях по программе «Разговор о правильном питании», дети решают проектные задачи, связанные с выбором правильных, полезных продуктов, правильном питании.

Результатом этих проектов стали плакаты о питании, которые размещены в школьной столовой, а лучшие работы отправлены на городской конкурс плакатов о правильном питании, где наши учащиеся начальной школы занимают ежегодно призовые места. Так, **лучшим плакатом в городе стал плакат, изготовленный Неклюдовым Сашей (2 «Г» — 2010 г.), Ождыхиным Артемом, Панариным Никитой (3 «Б» — 2011 г.).**

Большую помощь в работе по программе оказывают родители, вместе с которыми проводим уже долгосрочные проекты: «Рецепты наших бабушек», «Любимое фото: готовим вместе». «Любимые блюда семьи». Каждый ребенок, семья, стараются поделиться со своими одноклассниками рецептами блюд, осенних заготовок овощей и фруктов. А когда еще проходит и дегустация, то восторг испытывают не только дети, но и взрослые. Совместно делаем презентации, которые потом дружно обсуждаем на классных часах и утренниках.

Но есть проекты, которые дети делают за один урок. Так в декабре 2014 г., на занятии по внеурочной деятельности во втором классе состоялась разработка и защита групповых проектов **«Меню моей семьи в выходной день»**

Почему в выходной? Да потому, что только в этот день семья собирается дома и питаются все вместе.

Свое занятие начали с того, что в форме беседы, выяснили: еда нужна нам всем, чтобы расти здоровыми, сильными и хорошо учиться.

- А что, продукты влияют как-то на наше здоровье?

Один продукт не может дать всех питательных веществ, которые необходимы для поддержания здоровья, поэтому:

- одни продукты — дают организму энергию, чтобы хорошо двигаться, хорошо думать, не уставать (масло, сыр, крупы: гречка, рис, геркулес, мед, изюм)

- другие — помогают строить наш организм, делать его более крепким и сильным (мясо, творог, рыба, орехи, яйцо)

- а третьи — содержат много витаминов и минеральных веществ, которые помогают организму развиваться и расти (зелень, ягода, капуста, морковь, бананы).

- Сколько раз нужно принимать еду в день?

- завтрак, обед, полдник и ужин

- Какая пословица говорит о том, как нужно принимать пищу?

- Завтрак съешь сам, обед — подели с другом, ужин — отдай врагу!

- Когда приходим в столовую или кафе, как быть там.

Как выбрать блюда, необходимые вам по возрасту, вкусу, времени года. Какой помощник есть в этих заведениях?

- МЕНЮ — список блюд, подбор кушаний (это слово пришло к нам из французского языка [2])

- А дома, нужно ли меню?

- да, чтобы выбрать продукты для семьи, учесть вкусы всех домочадцев и не забыть купить необходимые продукты для приготовления блюд

- Давайте вместе попробуем составить меню для вашей семьи на выходной день.

/дети делятся самостоятельно на группы и составляют меню/

Каждая группа выступает с презентацией своего меню, защищает свой проект, и, сделав распечатку на принтере, ребенок уносит результат совместной работы с одноклассниками домой.

На родительских собраниях, консультациях, родители отмечают, что дети на завтрак стали есть творожок, кашу. Придумывают

и делятся рецептами салатов: овощных и фруктовых, придумывают различные начинки для каш. В этом я вижу первые шаги по укреплению здоровья, а значит и моя работа в классе приносит положительные результаты.

Список литературы:

1. Безруких М.М., Т.А. Филиппова, А.Г. Макеева «Программа о правильном питании». М.: ОЛМА Медиа-Групп, 2009.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: «Русский язык», 1998.
3. Степанов В. Русские пословицы и поговорки от А до Я. Словарь-игра. М.: АСТ-ПРЕСС, 1998.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт. Начальное общее образование. М.: Вентана-Граф, 2013. — 160 с.

СИМУЛЯЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНТЕРНОВ И ОРДИНАТОРОВ ТРАВМАТОЛОГО-ОРТОПЕДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Панков Андрей Валентинович

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

SIMULATION EDUCATION IN PRACTICAL PREPARATION OF INTERNS AND RESIDENTS OF TRAUMATOLOGIC AND ORTHOPEDIC PROFILE

Andrey Pankov

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

АННОТАЦИЯ

Основной целью модернизации системы здравоохранения является повышение профессионального уровня и качества подготовки будущих врачей. Уровень владения клиническими навыками должен

быть главным критерием оценки профессиональной квалификации в рамках непрерывного профессионального развития. Симуляционное обучение дополняет подготовку к реальной клинической практике и обеспечивает безопасную для пациентов возможность обучения врачей, поэтому клиническое моделирование является необходимым инструментом для повышения эффективности и качества оказания медицинской помощи.

ABSTRACT

The main goal of healthcare system modernization is professional development and improvement of quality of future doctors' preparation. Level of clinical skills should be the main evaluation criterion for vocational qualification in terms of continuous professional growth. Simulative education completes the preparation for a real clinical practice and provides secure for the patients training opportunity of doctors; that is why clinical modelling is a tool of necessity for improvement of efficiency and quality of the medical care provided.

Ключевые слова: интерны и ординаторы; симуляционное обучение.

Keywords: interns and residents; simulation education.

Основной целью модернизации системы здравоохранения является повышение профессионального уровня и качества подготовки интернов и ординаторов. В свою очередь, реализация комплекса мероприятий по совершенствованию системы подготовки специалистов хирургического профиля является одной из главных задач Государственной программы развития здравоохранения. Особенно актуальной является не просто потребность в современных знаниях, а современная технология приобретения этих знаний. Для подготовки будущих специалистов и реализации компетентного подхода необходимо использовать широкий арсенал образовательных инструментов. Медицинское образование «сегодняшнего дня» должно иметь уклон на самостоятельность и включать в себя не только обеспечение доступности и качества знаний, но и повышение требований к программам подготовки с применением новых информационных технологий, в т. ч. дистанционного и симуляционного обучения [2]. Именно на этапе обучения необходимо показать возможные опасности клинической работы ненадлежащего качества и последствия, к которым они могут привести. Симуляционное обучение дополняет подготовку к реальной клинической практике и обеспечивает безопасную для пациентов возможность обучения

молодых врачей, а клиническое моделирование является необходимым инструментом для повышения эффективности и качества оказания медицинской помощи населению в дальнейшем.

Основной целью применения симуляторов в медицине является имитация человека в целом или его отдельных органов, фрагментов тела, опорно-двигательного аппарата (в нашем случае), клинических ситуаций, в который предоставляется медицинская помощь, с возможностью многократной отработки навыков и последующим анализом достигнутых результатов. Из сильных сторон применения симуляционных технологий в образовании можно выделить следующие. Во-первых, все обучающиеся находятся в равных условиях и одновременно всем гарантируется получение опыта. Во-вторых, осуществляется отработка рефлекторного обучения, позволяющего развивать критическое мышление и навыки принятия незамедлительных решений. В-третьих, посредством симуляции приобретает практический опыт работы до начала самостоятельной клинической деятельности.

На кафедре травматологии и ортопедии ВГМА им. Н.Н. Бурденко применяются активные методы организации симуляционного курса, которые для удобства в работе разделены на следующие блоки: «Общепрофессиональные навыки и умения в работе врача травматолога-ортопеда», «Клиническое исследование травматолого-ортопедического пациента», «Оказание неотложной помощи и сердечно легочная реанимация», «Основы ведение медицинской документации», «Специальные навыки в травматологии и ортопедии», «Специальные навыки в нейрохирургии, вертебрологии, комбустиологии». Трудоемкость симуляционного курса у интернов составляет 2.0 зачетные единицы (72 часа), у ординаторов — 3 зачетные единицы (108 часов).

Одной из положительных сторон учебного процесса на кафедре являются практические занятия в **учебно-тренажерном зале симуляционного центра меакадемии**, где курсанты на муляжах закрепляют полученные теоретические знания и осваивают запланированные общеклинические навыки (пунктировать и катетеризировать периферические вены, осуществлять забор крови, выполнять венесекцию, устанавливать желудочный зонд, катетеризировать мочевого пузырь и другие). Отработка специальных навыков включает в себя определение группы крови, резус-фактора, выполнение плевральной и спинальной пункции, основные навыки по закрытой репозиции отломков, вправлению вывихов и иммобилизации переломов. В специальном **симуляционном классе «Остеосинтез»**,

находящемся непосредственно в базовой клинике кафедры для проведения симуляционных занятий по теме «Специальные навыки в травматологии и ортопедии» имеются модели костей скелета: фантомы таза, ключицы, плеча, предплечья, бедренной кости и костей голени. Сейчас на кафедре имеется 47 муляжей различных сегментов опорно-двигательного аппарата. Эти модели позволяют использовать их многократно без трудоемких мероприятий по восстановлению. Для непосредственного проведения тренингов имеются наборы современных погружных и чрескостных имплантов, необходимые инструменты для осуществления манипуляций (силовой инструмент, сверла, метчики, отвертки и т. д.). В симуляционном классе проводятся занятия, состоящие из моделирования на костях скелета определенной патологии опорнодвигательной системы, осуществления различных вариантов погружного и чрескостного остеосинтеза в зависимости от нозологической формы заболевания или травмы. Для комфортной работы за рабочими столами на кафедре имеются специальные компактные фиксаторы (холдеры) для симуляционных материалов, которые прикрепляются к опоре стола, позволяющие при необходимости менять муляжи и обеспечивающие удобное положение фантомов костей скелета. Перед каждым занятием проводится разъяснение задач и методик предстоящих манипуляций. Занятие проводится одновременно для 1 группы интернов или ординаторов, разделенной на две подгруппы по 2—3 обучающихся для получения отдельного задания. В ряде случаев (до отработки практических навыков) проигрывается клиническая ситуация, требующая их применения. Принятие решения в медицинской профессиональной деятельности, как правило, происходит коллегиально, поэтому важным этапом подготовки интернов и ординаторов в симуляционном классе является развитие способности к общению, умению слушать коллег, не бояться выразить собственное мнение и подчиняться лидеру, т. е. работа в команде [3, с. 17].

Само занятие состоит из следующих этапов: брифинг — краткая информация по теме занятия — основные положения, показания и противопоказания к данной лечебной манипуляции; демонстрация манипуляции преподавателем; отработка практического навыка на симуляторах под контролем преподавателя. Для повышения и активизации внимания ряд слушателей целесообразно назначить наблюдателями, наделенными функциями аудиторов, для самостоятельной оценки правильности выполнения задания, что повышает самооценку и мотивацию слушателей. Заключительным этапом занятия является дебрифинг — обсуждение действий и полученных

результатов, при необходимости с возможностью еще раз осознанно повторить изучаемые действия. Количество повторений, необходимых для освоения и закрепления навыка, зависит от сложности манипуляции и индивидуальных особенностей слушателя. Работа каждого исполнителя оценивается по пятибалльной системе и входит в систему оценки его индивидуального рейтинга. Значительная часть занятий обеспечена видеоматериалами (видеосюжеты манипуляций и оперативных вмешательств, проводимых непосредственно в клинике, а также учебные фильмы, приобретенные централизованно. При такой организации учебного процесса каждый обучающийся имеет возможность оценивать свои ошибки. Основными ошибками при выполнении данного сценария чаще всего являются: недостаточные коммуникативные навыки, несоблюдение порядка выполнения манипуляций, несогласованность в действиях команды. Пути исправления этих ошибок мы считаем поиск причин ошибок, систематическую тренировку, разработку симуляционных задач по выявленным слабым звеньям, обязательное оснащение учебных классов видеоборудованием и мультимедийным комплексом, позволяющим проводить правильную многократную демонстрацию методик различных манипуляций, а также наличие учебно-методического комплекса по выполнению диагностических и лечебных процедур, методике объективного обследования, методам оказания неотложной помощи, различных оперативных вмешательств [1, с. 213—215]

Таким образом, разработка и внедрение новой модели профессиональной подготовки интернов и ординаторов, посредством внедрения симуляционного обучения, позволит повысить их клиническую компетентность, а также будет способствовать увеличению безопасности их будущих пациентов. Уровень владения клиническими навыками должен быть главным критерием оценки профессиональной квалификации в рамках непрерывного профессионального развития.

Однако, при внедрении симуляции в последипломное обучение, необходимо учитывать ряд трудностей, связанных с необходимостью постоянной административной и технической поддержки данного процесса, что связано с высокой стоимостью, необходимостью восполнения и технического обслуживания имитационного оборудования, недостаточностью специального персонала и многие другие.

Список литературы:

1. Есауленко И.Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе. Учебное пособие для системы повышения квалификации и дополнительного профессионального образования преподавателей медицинских и фармацевтических вузов / И.Э. Есауленко, А.Н. Пашков, И.Е. Плотникова; Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Воронежская гос. мед. акад. им. Н.Н. Бурденко». Воронеж, 2011. 2-е изд. — 384 с.
2. Имитационное обучение в системе непрерывного профессионального медицинского образования /Свистунов А.А. [и др.] М.:, 2012. — 120 с.
3. Кочкина Н.Л. Формирование речевой культуры будущего педагога в образовательном процессе ВУЗа: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н.Л. Кочкина. Воронежский государственный университет. Воронеж, 2008. — 24 с.

1.10. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВРАЧЕЙ МРТ ДИАГНОСТИКИ

Коробов Андрей Владимирович

*канд. мед. наук, Воронежская государственная медицинская академия
им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: andkorobov@gmail.com*

Пасечная Валерия Георгиевна

*канд. мед. наук, директор, ООО «Клиника Эксперт Воронеж»,
РФ, г. Воронеж
E-mail: vlpasechnaia@gmail.com*

Федяинова Наталья Витальевна

*доцент, канд. пед. наук, руководитель информационно-методического
центра, ООО «УК МРТ Эксперт»,
РФ, г. Липецк
E-mail: fedyainova@inbox.ru*

EXPERIENCE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES APPLYING IN PROFESSIONAL TRAINING OF MRI DIAGNOSTICS DOCTORS

Andrey Korobov

*Ph.D in Medicine,
Voronezh State Medical Academy named after N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Valeriya Pasechnaya

*Ph.D in Medicine., Director, LLC «Klinica Expert»,
Russia, Voronezh*

Natalya Fedyainova

*docent, Candidate of pedagogic sciences, Head of Information and
Methodological Center, LLC «UK MRT Expert»,
Russia, Lipetsk*

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается опыт компании «МРТ Эксперт» по применению образовательных технологий очного и дистанционного обучения в дополнительном профессиональном образовании врачей-рентгенологов в области МРТ диагностики. Интеграция образовательных технологий позволяет активно использовать возможности современных компьютерных систем, учитывать индивидуальную исходную базовую подготовку обучаемых, выстроить учебный курс, ориентированный на достижение требуемых результатов в оптимальные сроки.

ABSTRACT

The article deals with experience of the «MRT Expert» company in applying the full-time and distance educational technologies in radiotherapists' additional professional MRI diagnostics. Integration of educational technologies allows us to active use of capabilities of modern computer systems, to take into consideration individual students' background, to develop a training course focused on achieving required results within an optimal timeframe.

Ключевые слова: педагогические образовательные технологии; дополнительное профессиональное образование.

Keywords: pedagogical educational technologies; additional professional education.

Крупный Российский холдинг «МРТ Эксперт» оказывает медицинские услуги в области МРТ диагностики и занимает лидирующие позиции в этой сфере. Специфичность деятельности компании связана с предъявляемыми высокими требованиями клинических врачей и населения к качеству оказываемых диагностических услуг медицинской визуализации, что, в свою очередь, определяет высокие профессиональные требования к врачам-диагностам холдинга. Современная академическая подготовка врачей-рентгенологов на базе действующих Федеральных государственных образовательных стандартов не предусматривает глубокой специализации в области МРТ диагностики, затрагивая данные вопросы лишь обзорно. К тому же следует отметить, что МРТ диагностика является одной из активно развивающихся методик, опирающихся на передовой международный опыт. Вследствие этого на рынке труда практически отсутствуют готовые кадры врачей, способных квалифицированно осуществлять медицинскую визуализацию с использованием данного метода. Разрешение существующей проблемы мы видим в организации дополнительного профессионального образования («постакademического») в рамках корпоративного обучения, обеспечивающего компетентностную подготовку врачей в области трактовки МРТ исследований.

Постоянное развитие профессиональных знаний и умений без отрыва от основной работы является актуальным для территориально рассредоточенных компаний и организаций, и компания «МРТ Эксперт» не является в этом исключением, поэтому в системе корпоративного обучения врачей для ознакомления с новыми методиками в медицинской визуализации, наряду с традиционным обучением, активно внедряются дистанционные образовательные технологии.

Система корпоративного обучения врачей реализуется посредством совокупности образовательных технологий [1, с. 40; 2, с. 357], направленных на формирование профессиональных компетенций врача-диагноста МРТ центра. Дадим общую характеристику используемых образовательных технологий в корпоративном обучении врачей компании «МРТ Эксперт».

1. *Структурно-логические технологии* представляют собой поэтапную организацию системы обучения, обеспечивают логическую последовательность постановки и решения дидактических задач на основе адекватного выбора содержания, форм, методов и средств обучения на каждом этапе с поэтапной диагностикой результатов. Данные технологии активно используются при построении

и совершенствовании программ обучения врачей с учетом новых разработок в области МРТ диагностики и исходного базового уровня подготовки, создания методических пособий, наглядного демонстрационного материала в виде презентаций, контрольно-измерительных материалов (индивидуальных и тестовых заданий).

В практику последних пяти лет подготовки специалистов холдинга включен процесс поэтапного обучения врача специализированным знаниям. Подготовлены и внедрены тесты первичного отбора кандидатов на должность врача. Тесты включают интеграцию базовых знаний по анатомии, патофизиологии, патоанатомии патологических процессов с актуализацией распознавания патогномичных симптомов на МР томограммах. Применение входного тестирования позволяет определить индивидуальный базовый уровень знаний врача и способность к усвоению большого массива новой информации по специальности. В случае успешного прохождения первичного тестирования врач направляется на очное обучение в Центр подготовки персонала компании. Обучение ведется по программе авторского учебного курса, сочетающего теоретическое обучение (лекционные и семинарские занятия) с практическим применением полученных знаний и мониторингом усвоения учебного материала по результатам текущего тестирования. Обучающий курс предусматривает различные формы дистанционного дообучения врача на рабочем месте в течение трех последующих месяцев самостоятельной работы.

2. *Диалоговые технологии* представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня. Например, индивидуальный и групповой методический консалтинг обучающихся врачей по актуальным вопросам диагностики определенных патологий в рамках изучаемых учебных тем, обсуждение сложных случаев на практических занятиях с привлечением нескольких опытных врачей-консультантов компании (консилиум специалистов), учебные семинары в очном и дистанционном режимах (вебинары посредством skype).

Данная технология реализуется через систему еженедельных учебных семинаров, которые проводятся преимущественно в дистанционном формате с 2009 года. Проведение семинаров предполагает ознакомление с работами коллег по наиболее сложным диагностическим случаям, встречающимся в каждом из наших центров. Это форма коллективного, публичного рабочего обсуждения научной информации между коллегами необходима для приобретения новых

знаний и освоения инновационных методов; для выработки общих правил формулирования описательной картины протокола исследования, общего понимания основополагающих критериев МР семиотики каждой патологии; для обсуждения логики дифференциально-диагностических признаков. В некоторых случаях применяется практика проведения тематических семинаров по внедрению новых методологий, проектов и программ. До семинара всем врачам центров высылаются МР томограммы с информацией по сбору анамнеза пациента и клинического осмотра специалиста, выставляется задача диагностического поиска на основании предполагаемого диагноза. Все данные содержат только краткую, реферативную, обзорную форму, задавая тему обсуждений. Целью семинара является перенос предметных кулуарных обсуждений в форму открытой публичной дискуссии, оказание помощи в нахождении и анализе специфических МР критериев, дифференциальной диагностике проявлений схожих заболеваний. Каждый такой семинар посвящен обсуждению 2—3 общих проблем или одной заранее определенной тематической задаче.

3. *Технологии активного обучения* представляют собой такую форму организации учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: каждый обучаемый либо имеет определенное ролевое задание, о котором должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи. Например, перед группой ставится задача: по описанным симптомам (анамнезу) больного предложить адекватную программу исследования на МРТ, из набора МР изображений выбрать те изображения, которые соответствуют выбранной программе, и составить МР протокол. Данная групповая задача разбивается на части: первый участник определяет программу исследования, второй — выбирает МР изображения, третий — составляет описание. Каждый из участников должен выполнить свою часть работы и передать следующему. Ошибка в работе одного из участников группы может привести в целом к неверному выполнению задания.

Широко применяется опыт активного обучения в малых группах на стадии стажировки врача. Например, если врач столкнулся с трудной диагностической задачей, то первым шагом является обращение в 3—4 центра сети, в которых работают более опытные коллеги. Это позволяет провести первичную дискуссию по адекватности анализа томограмм и определить альтернативные мнения коллег с аргументацией точки зрения каждого из них,

в том числе с ссылкой на научные статьи и монографии. Если коллегиальное решение не выработано, то врач центра обращается в консультативный отдел компании и на кафедру ВГМА.

4. *Технологии педагогической поддержки* представляют собой дидактическую систему, в которой основной задачей преподавателя является помощь обучаемому в его личностном росте. Данные технологии предполагают ценностный подход к личности, понимание того, что обучаемый — индивидуальность. Реализация технологий педагогической поддержки находит отражение в организации индивидуальных траекторий обучения, подборе индивидуальных заданий для самостоятельной работы, индивидуальных консультаций.

Каждый наш врач после очного обучения прикрепляется к более опытному коллеге для дистанционного наставничества. Эта форма обучения предполагает совместную работу обучаемого и наставника при приеме пациентов в центре в рабочую смену этого врача. Каждый написанный протокол исследования обучаемого проверяется наставником, в него вносятся необходимые коррективы и в устной или письменной форме проводится анализ допущенных ошибок, обсуждается последовательность анализа МР томограмм, постановка приоритетных задач целевого диагностического поиска, актуализация соответствия критериев диагностики и МР изображений. Количество совместно проработанных протоколов увеличивается каждые пять рабочих смен.

5. *Интеграционные технологии* представляют собой дидактические системы, обеспечивающие интеграцию разнопредметных знаний и умений, различных видов деятельности на уровне интегрированных курсов, учебных тем, учебных проблем и других форм организации обучения. Весь курс по подготовке врачей-диагностов в области МРТ строится на интеграции знаний целого ряда учебных дисциплин, изучаемых в процессе обучения в ВУЗе на кафедрах нормальной и патологической анатомии и физиологии, терапии, хирургии, неврологии, нейрохирургии, травматологии и ортопедии, гематологии, урологии, гинекологии, онкологии, лучевой терапии и лучевой диагностики.

Данные технологии реализуются посредством активного участия врачей сети в проведении мастер-классов, круглых столов и конференций в своих регионах. Для подготовки презентаций и учебных материалов активно используется опыт дискуссий и выступлений на конференциях по смежным специальностям. Первоначально происходит консолидация актуальных вопросов от неврологов, травматологов, онкологов, ревматологов и врачей других специальностей,

где востребована МР томография. Врач нашего центра тщательно готовится по обсуждаемой тематике, изучая вопрос не только со стороны лучевой диагностики, но и применяя базовые врачебные знания. Разрабатываются мини учебные курсы с акцентом на основы лучевой диагностики по каждой медицинской проблеме. Такие курсы интегрируются в последипломное обучение на кафедрах ФУВ по онкологии, неврологии, травматологии и т. д. или являются основой для выступлений на совместных конференциях. Консультативным центром компании создано более 30 презентаций по актуальным вопросам врачей других специальностей.

6. *Тренинговые технологии* представляют собой систему деятельности обучаемых по отработке определённых алгоритмов решения типовых задач практики, в том числе с помощью компьютера. Корпоративный курс содержит комплекс упражнений на формирование умений распознавания определенных патологий на МР томограмме с помощью программ-просмотрщиков и составления протокола описания по определенному алгоритму.

Обучение состоит из нескольких последовательных шагов. Первый шаг — знакомство с применением медицинских просмотрщиков и получение навыков работы со всеми необходимыми опциями программ. Следующий шаг — применение алгоритма анализа МР томограмм, освоение последовательности логического анализа в выявлении патологических изменений путем сравнения с нормой и оценке сигнальных характеристик патологических изменений, изучение алгоритма соответствия комбинации МР сигналов в разных последовательностях с определением возможной морфологической верификации, определение основополагающих критериев для распознавания генеза патологии и стадии процесса. В ходе тренингов врачи получают навыки по применению дополнительных рекомендуемых методологий, позволяющих уточнить дифференциально-диагностический ряд (внутривенное усиление, динамическое наблюдение с обозначенной периодичностью, дополнительные последовательности или программы для выявления патогномичных симптомов и т. д.). Практические занятия для закрепления полученных знаний позволяют у всех врачей компании выработать навыки одноформатного формирования протокола и заключения по МР исследованию.

7. *Информационно-компьютерные технологии* реализуются в дидактических системах компьютерного обучения на основе диалога «обучающийся-компьютер» с помощью различного вида обучающих программ. При обучении врачей широко используются авторские мультимедиа- и видео-лекции (к. м. н. В.Г. Пасечной, к. м. н.

А.В. Коробова) по всем изучаемым темам учебного курса, которые имеют ярко выраженную практическую направленность и применяются как во время очных занятий с врачами, так и при самостоятельной подготовке обучаемых к занятиям.

Используемый формат представления лекционного материала акцентирует внимание обучаемых на практическом применении теоретического материала. Изучение базовых понятий по анатомии, физиологии, патофизиологии, патоанатомии осуществляется врачами центров самостоятельно с применением тестового контроля знаний. У обучаемых врачей не только формируется общий перечень необходимых понятий, но и осуществляется их приоритезация с обязательным запоминаям тех понятий, которые будут ежедневно применяться на практике.

8. *Дистанционные образовательные технологии* реализуются в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и преподавателя. В процессе обучения врачей применяются кейс- и Интернет-технологии.

Кейс-технология основана на предоставлении обучающимся информационных образовательных ресурсов в виде специализированных наборов учебно-методических комплексов (УМК), так называемых кейсов, предназначенных для самостоятельного изучения с использованием различных видов носителей информации. В рамках корпоративного обучения врачей данная технология активно используется на подготовительном этапе, когда кандидатам на обучение рассылаются по электронной почте пакеты учебных материалов для подготовки к входному (первичному) тестированию.

Интернет-технология (сетевая) основана на использовании глобальных и локальных компьютерных сетей для обеспечения постоянного доступа обучающихся к информационным образовательным ресурсам и для формирования совокупности методических, организационных, технических и программных средств реализации и управления учебным процессом независимо от места нахождения его субъектов (виртуальное образовательное пространство). Для обучения врачей в системе дистанционного обучения «ISC» Университет разработан и используется электронный УМК «Избранные вопросы МРТ диагностики», включающий в себя теоретический материал в виде презентаций, методические пособия для самостоятельного изучения тематических вопросов, on-line тесты по всем учебным разделам.

Таким образом, разнообразие применяемых образовательных технологий в процессе подготовки врачей-диагностов в компании «МРТ Эксперт» позволяет сочетать в корпоративном обучении очную (основную в формировании профессиональных умений и навыков) и дистанционную (вспомогательную, ориентированную на самоподготовку обучаемых) формы обучения, активно использовать возможности современных компьютерных систем, учитывать индивидуальную исходную базовую подготовку обучаемых, выстроить учебный курс, позволяющий достичь требуемых результатов в оптимальные сроки.

Список литературы:

1. Есауленко И.Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие / И.Э. Есауленко, А.Н. Пашков, И.Е. Плотникова. 2-е изд. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2011. — 384 с.
2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред.пед. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. 4-е изд., испр. М.: Изд-ий центр «Академия», 2000. — 512 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Кретова Ольга Владимировна

*студент III курса Южно-Сахалинского педагогического колледжа
Сахалинского государственного университета,
РФ, г. Южно-Сахалинск*

Черная Елена Васильевна

*преподаватель высшей квалификационной категории, руководитель
научно-методического центра Южно-Сахалинского педагогического
колледжа Сахалинского государственного университета,
РФ, г. Южно-Сахалинск
E-mail: elena_chernaya@mail.ru*

PECULIARITIES OF MODELLING TECHNOLOGY USE IN SOLVING THE PROBLEM OF CULTURE OF ONLINE COMMUNICATION FORMATION IN ADOLESCENCE

Olga Kretova

*3rd year student of Yuzhno-Sakhalinsk Teachers Training College,
Sakhalin State University,
Russia, Yuzhno-Sakhalinsk*

Elena Chernaya

*lecturer of Higher Qualification Grade, Head of Research Methodological
Center of Yuzhno-Sakhalinsk Teachers Training College,
Sakhalin State University,
Russia, Yuzhno-Sakhalinsk*

АННОТАЦИЯ

В статье акцентируется внимание на новой для современного общества проблеме — культуры интернет общения. Автор анализирует понятие культуры-интернет общения, особенности его влияния на личность в юношеском возрасте и предлагает модель формирования культуры интернет-общения в юношеском возрасте.

ABSTRACT

In the article the attention is paid to a new problem for modern society — culture of online communication. The author analyzes the concept of culture of online communication and peculiarities of its influence on personality in adolescence; moreover, the author proposes a formation model of culture of online communication in adolescence.

Ключевые слова: Культура интернет-общения; виртуальное пространство; интернет-общение; самопрезентация; репрезентация; тренинг общения.

Keywords: culture of online communication; virtual space; online communication; self-presentation; representation; communication training.

Актуальность исследования проблемы формирования культуры интернет-общения в юношеском возрасте заключается в том, что в результате наступления века инноваций и новых технологий в обществе произошли значительные изменения в области средств массовой информации (СМИ), повлекшие за собой трансформацию привычных процессов коммуникации людей, создание виртуальной

личности [7]. А привлекательность интернета, как качественно новой коммуникативной среды, привела к тому, что в настоящее время молодежь, находящаяся в подростковом и юношеском возрасте, значительную часть времени проводит в интернет-пространстве. Так, по данным Фонда Общественного Мнения (ФОМ), на осень 2012 г. месячная аудитория интернета в России составляла 61,2 млн. человек старше 18 лет — это более 52 % всего совершеннолетнего населения страны. Три четверти из них (47 млн. человек) выходят в сеть ежедневно [5]. Это поставило перед психологической и педагогической наукой новые вопросы, в числе которых важная роль принадлежит проблеме формирования культуры интернет-общения в юношеском возрасте.

Данное исследование нацелено на выявление организационных аспектов социально-педагогической деятельности, направленной на привитие основ культуры интернет-общения в юношеском возрасте.

Главной особенностью формирования культуры общения современной личности является то, что оно происходит, опираясь на киберпространство и виртуализацию. С одной стороны, данное явление способствует развитию культуры общения личности, так как интернет раздвигает границы реальности, а с другой — это некий уход личности в виртуальный мир, который создает иллюзии жизни, а также провоцирует появление депрессивных состояний, фрустрации и т. д.

Заметим, что в виртуальном пространстве, коммуникация создается за счет развития социальной среды, в которой существует свой специфический язык общения (жаргон, сокращенные слова, элементы субкультуры криминального мира), далекий от классического понимания русской речи. При этом психолого-педагогический аспект пребывания человека в интернете рассматривается с точки зрения позиции информатизации образования, а также развития дистанционного обучения, однако последние тенденции перехода реальной жизни юношества в виртуальную среду, создают новые задачи для организации и управления педагогического процесса.

Следует отметить и тот факт, что данный феномен современного общества вызывает огромный интерес у ряда исследователей. Среди отечественных ученых, работающих в данном направлении, можно назвать А.И. Рактива [6], А.В. Чуганова [8] А.Е. Войскунского [2], А.Е. Жичкиной [3] и многих других.

Известно, что интернет-общение — это общение в режиме диалога в виртуальном пространстве, не подразумевающее личное присутствие; это мир, который имеет собственные правила, нормы и законы, отражающий все недостатки и достоинства современного

общества. Поэтому можно говорить о том, что общение в интернете обладает своими специфическими особенностями, отличающие данный вид общения от привычного реального диалога, для которых характерно следующее:

1. анонимность;
2. своеобразие процессов протекания межличностного восприятия в условиях отсутствия невербальной информации;
3. желательность и добровольность контактов, так как пользователь по собственной воле завязывает общение, либо избегает их;
4. трудность в эмоциональном компоненте общения, либо стремительное желание к наполнению текста эмоциональной окраской, выражающееся в создании специальных знаков;
5. стремление к ненормативному, нетипичному поведению [9].

Сегодня не вызывает удивления тот факт, что интернет — это мир, который обладает собственными правилами и законами, отражающий все недостатки и достоинства современного общества. Мы полагаем, что сегодня интернет-культуру уже можно выделить в самостоятельную область научного знания, определяющую тенденции развития общения в сети, которая формируется в результате ряда обстоятельств, среди которых можно выделить основные, а именно:

1. Расширение и развитие связей между людьми, а также нахождение новых причин и оснований для вступления в общение.
2. Появление новой формы общения, позволяющей общаться с неясными субъектами, формируя новые формы общения личности.
3. Компенсирование неудовлетворенных потребностей в общении, а также процесс стремления к самовыражению в реальных контактах активное включение в процессы компьютерного общения.
4. Активный рост интерактивного общения, что накладывает свой отпечаток на реальный мир.
5. Расширение специфического словарного запаса, а так же изменение в структуре языка.
6. Отсутствие общепринятых норм морали и правил культуры общения между людьми [10].

Мы полагаем, что все вышеперечисленное самым непосредственным образом оказывает влияние на развитие личности в юношеском возрасте.

Бесспорно, умеренное использование интернет-общения, а также соблюдение всех норм и культуры общения в интернете, позволяют выделить такие положительные стороны рассматриваемого вида коммуникации, как:

- возможность саморазвития, расширения социальных контактов и опыта общения, с помощью приобретения новых знакомств;

- развитие раскрепощённости в общении;
- устранение застенчивости, скрытности и скромности;
- развитие познавательной деятельности, проявление самовыражения, а также развитие креативности;
- возможности для построения жизненных целей и планов [4].

В результате виртуального общения посредством интернета юноша или девушка могут проявлять себя в самых разных социальных ролях, презентовать себя, как совершенно иного человека. Можно предположить, что участие в интернет-общении может вносить значительный вклад в становление некоего четкого содержания личностной идентичности и развития «Я-концепции». В этом случае виртуальное общение помогает бороться с реальными проблемами юношеского возраста, а именно: стеснительностью замкнутостью и другими.

Однако существует и обратная сторона, которая развивает смещение ролей и девиантное поведение. Если молодые люди не обладают адекватными возможностями для выражения всех сторон своего многогранного «Я», то в результате такого общения может происходить смена идентичности, компенсирующая те качества, которые не развиты или совершенно отсутствуют в реальности, и позволяющие ускорить процесс самоактуализации,

Кроме того, если общение в интернете подменяет собой непосредственное общение с собеседником, то этому способствуют определенные психологические причины, которые можно определить следующим образом:

- недостаток насыщенности общения конкретной личности в реальном мире;
- возможность реализации определенных качеств личности, переживания эмоций, проигрывания несуществующих ролей, которые по различным причинам фрустрированы в реальной жизни. Такая возможность обусловлена тем, что общение посредством сети интернет заключается в анонимности, отсутствием нормативов, а также своеобразным принятием одним человеком другого человека [1].

Поэтому основной проблемой личности юношеского возраста, которая прибегает к интенсивному интернет-общению, на наш взгляд, является концентрация в области самопринятия, если девушки и юноши испытывают некоторые сложности в приватном реальном общении, а также в самораскрытии, принятии себя и реализации телесных потребностей. Возможно, причинами данного факта являются инфантильные, неразвитые механизмы самооценки, которые

порождают идеалистические требования, препятствующие формированию адекватных представлений о себе.

Следует отметить тот факт, что исследование проблемы влияния интернет-общения на развитие личности осложняется тем, что виртуальность создает преграды в освоении реальных вещей, компонентов и качеств личности, из-за распространенной анонимности и валидности пользователей глобальной сети. Вместе с тем, мы полагаем, что проведение специальной профилактической педагогической работы с молодыми людьми, находящимися в юношеском возрасте, может способствовать формированию или корректировке нарушений культуры интернет-общения. С данной целью нами была разработана модель социально-педагогической деятельности, представленная ниже.

Теоретическую основу построения модели составляет компетентностный подход, предполагающий умение видеть существенные стороны проблемы и предлагать действенные способы её решения; структурный подход, позволяющий выделять ключевые компоненты (этапы) деятельности и их содержание; системный подход, создающий фундамент для объединения логически взаимосвязанных и последовательных структурных компонентов в единое целое с прогнозируемым ожидаемым результатом.

Таблица 1.

**Модель социально-педагогической деятельности
по формированию культуры интернет-общения
в юношеском возрасте**

Проблема	Механизм решения	Специалисты	Ожидаемый результат
I. Диагностический этап			
Слабые знания молодых людей о культуре интернет-общения	1. Социальный опрос в сети интернет. 2. Беседа с учащимися на тему: «Что такое интернет-культура» 3. Тестирование (методики "Кто я?", "Самооценка личности")	Психолог Социальный педагог	Выявление уровня знаний о проблеме культуры интернет-общения. Выяснение отношения молодых людей к проблеме культуры интернет-общения.

II. Аналитический этап			
Наличие разрозненной информации, полученной в результате диагностики	Анализ и обобщение полученных результатов социально-педагогической диагностики	Психолог Социальный педагог	Разработка коррекционно-профилактической программы
III. Коррекционно-профилактический этап			
Слабые знания о культуре интернет-общения	<ul style="list-style-type: none"> • Лекция "Культура интернет-общения: проблемы использования и раскрытие возможности развития" • Дискуссия "Виртуальное общение: влияние на окружающую реальность" • Круглый стол "Влияние интернета на своеобразие личности: феномен потери в виртуальной личности" • Семинар "Этика делового общения в сети интернет или как построить карьеру" 	Социальный педагог Учитель информатики Психолог	Повышение уровня знаний о проблеме культуры интернет-общения Взаимообогащение имеющихся предметных позиций участников относительно обсуждаемой проблемы Активизация позиции учащихся в принятии правил культуры интернет-общения. Выработка полезных правил общения в сети интернет Формирование у учащихся установок на соблюдение этических норм делового общения в сети
Проблема адекватности репрезентации как отображения внутреннего мира посредством общения в сети интернет	<ul style="list-style-type: none"> • Тренинг "Интернет-общение как форма адекватной репрезентации" 	Социальный педагог	Формирование адекватной репрезентации у участников
Слабая знания о проблеме анонимности в сети и её последствиях	<ul style="list-style-type: none"> • Семинар "Анонимность в сети или можно ли спрятаться по ником" 	Социальный педагог	Повышение уровня правовой культуры в области использования сети интернет

Трудности самопрезентации	• Тренинг общения на форуме	Социальный педагог	Развитие коммуникативных умений, культуры интернет-общения
IV. Заключительный этап			
Разный индивидуальный уровень	• Проведение повторной диагностики	Социальный педагог	Оценка эффективности деятельности специалиста

Таким образом, охарактеризовав феномен культуры интернет-общения как психолого-педагогической проблему, мы выделяем следующие её показатели:

- информационную просвещенность молодых людей о культуре интернет-общения;
- знание и соблюдение социально приемлемых этических правил виртуального общения;
- соблюдение основ правовой культуры в процессе виртуального общения;
- навыки адекватной самопрезентации и репрезентации в сети интернет.

Заметим, что данная модель носит концептуальный характер и создает основу для дальнейшей разработки содержания каждого этапа с последующей её апробацией.

Список литературы:

1. Арестова О.Н., Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестник Московск. ун-та. Серия 14. Психология. № 4. — С. 16.
2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. 1998. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.psy.msu.ru/science/public/voyskunskiy/babaeva&voyskunskiy_1998.pdf (дата обращения: 12.11.2013).
3. Жичкина А.Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете // Флогистон [сайт]. [2008]. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf> (дата обращения 14.11.2013).
4. Новиков К.Ю. Психология. Дети. СМИ. Новое поколение в виртуальных мирах. М.: ИКАР, 2008. — С. 172.
5. Развитие интернета в регионах России в 2013 г.: информационные бюллетени. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://company.yandex.ru/researches/reports/2013/ya_internet_regions_2013.xml#toc6 (дата обращения: 19.10.2013).

6. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. М.: Политика, 1991. — 287 с.
7. Фаритовна И.П. Культура общения личности [Электронный ресурс] // Человек и наука [сайт]. [2003]. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://cheloveknauka.com/kultura-obscheniya-lichnosti> (дата обращения: 15.11.13).
8. Чугунов А.В. Социологические аспекты формирования информационного общества в России: Обзор исследований аудитории Интернета. СПб., 2000. — 130 с.
9. Шевченко И.С. Факторы динамичности самопрезентаций в Интернет-общении // Конференция на портале "Аудиториум": [сайт]. [2004]. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://banderus2.narod.ru/74970.htm> (дата обращения: 19.10.2013).
10. Якимец В. Социальное мышление и деятельность: влияние новых интеллектуальных технологий. М.: Едиториал УРСС, 2004. — С. 124.

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Моисеева Элла Сергеевна

*студент, кафедры «Теоретической и прикладной психологии»
Гуманитарно-педагогического института, ТГУ,
РФ, г. Тольятти
E-mail: elya_Sorokina@mail.ru*

Кудинов Станислав Сергеевич

*канд. психол. наук, доцент кафедры «Теоретическая и прикладная
психология» ТГУ,
РФ, г. Тольятти*

GENDER FEATURES OF BURNOUT IN THE WORKFORCE

Moiseeva Ella

*student, Department of "Theoretical and Applied Psychology"
Humanitarian Pedagogical Institute, Togliatti State University,
Russia, Togliatti*

Kudinov Stanislav

*supervisor of Ph.D., assistant professor of "Theoretical and Applied
Psychology" Togliatti State University,
Russia, Togliatti*

АННОТАЦИЯ

Статья является попыткой изучить эмоциональное выгорание в рамках гендерных особенностей и ряда личностных характеристик, в управленческой деятельности. Цель: выявление особенностей эмоционального выгорания мужчин и женщины в трудовом коллективе. Методы исследований: теоретический анализ, методы психодиагностики. Рассмотрение этой проблемы поможет разработать эффективную программу для профилактики эмоционального выгорания на предприятии.

ABSTRACT

Article is an attempt to explore the emotional burnout in gender features and some personal characteristics in management. Objective: To determine the characteristics of burnout in men and a woman in the workplace. Research methods: a theoretical analysis, psychodiagnostic methods. Consideration of this issue will help to develop an effective program for the prevention of burnout in the enterprise.

Ключевые слова: гендерные особенности; эмоциональное выгорание; личностные характеристики.

Keywords: gender-sensitive; emotional burnout; personality traits.

На сегодняшний день в условиях высокой конкуренции на рынке труда постоянно возрастают требования к профессионалу, а именно личностным качествам и эмоциональному состоянию. Выработка индивидуальных механизмов защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие действия, психологическая устойчивость — все это определяет главные составляющие образа современного профессионала. Это касается и сотрудников администрации в том числе.

Цель нашего исследования — выявление особенностей эмоционального выгорания мужчин и женщин в администрации. Актуальность исследования гендерных аспектов эмоционального выгорания обусловлена динамичным проникновением женщин в управление экономикой, появлением новой социальной когорты «деловых женщин». Гендерные исследования — это новое прогрессивное направление российской психологии, в соответствии с которым считается, что различия социального статуса и экономического поведения, женщин и мужчин обусловлены не их биологическим полом, а возникают в результате сложного процесса социокультурного конструирования обществом представлений о мужских и женских ролях, нормах поведения, ментальных и эмоциональных характе-

ристик. Важность изучения эмоционального выгорания в процессе профессиональной деятельности заключается в изучении взаимосвязи степени синдрома эмоционального выгорания и гендерных особенностей личности. Исследованию гендерных особенностей в управленческой деятельности посвящены работы Э. Криттенден, Дж. Роузнер, М. Хеннинг, С. Эпстайн [5]. Изучением социально-психологических характеристик российских женщин-предпринимателей занимаются В. Бабаева, С. Барсукова, Г. Силласте, А. Чирикова [1]. В настоящее время проблема гендерной идентификации и дифференциации активно разрабатывается такими российскими исследователями, как О. Воронина, Е. Здравомыслова, Т. Клименкова, М. Мальшева, З. Хоткина [3].

В основу данной работы легко определение эмоциональное выгорания В.В. Бойко, которая указывает, что СЭВ — это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижение их энергии) в ответ на определенные психотравмирующие воздействия [4]. Которое выражается высокой интенсивностью, насыщенностью действий и многочисленными социальными контактами разного уровня, преобладанием непосредственного общения с другими людьми, что характеризуются значительной эмоциональной напряженностью [5].

В основу данного исследования была положена гипотеза о том, что существуют особенности эмоционального выгорания менеджеров-мужчин и менеджеров-женщин, которые связаны с личностными характеристиками.

В экспериментальном исследовании использовались методики: с целью изучения степени эмоционального выгорания сотрудников были выбраны следующие методики: диагностика эмоционального выгорания личности В.В. Бойко, которая позволяет увидеть ведущие симптомы «выгорания». Определение психического выгорания А.А. Рукавишникова, методика нацелена на интегральную диагностику психического «выгорания», включающую различные подструктуры личности [7]. «Многофакторная личностная методика Кеттелла. Форма — «С» Данная методика, позволяет нам детально изучить личность испытуемых и выявить те черты, которые способствуют или препятствуют выгоранию.

В исследовании принимали участие менеджеры городской администрации г. Жигулевска Самарской области. Выборочная совокупность составила 100 человек менеджеров-мужчин и менеджеров-женщин. Было исследовано 50 менеджеров-мужчин и 50 менеджеров-

женщин. Возраст исследуемых от 27 до 55 лет. Необходимым и обязательным условием участия в исследовании было наличие у испытуемых более 3-х лет опыта работы в должности менеджера гос. организации.

Таким образом были выявлены следующие особенности эмоционального выгорания у менеджеров-мужчин и менеджеров-женщин:

1. Мужчины-менеджеры в меньшей степени подвержены эмоциональному выгоранию, также формирование симптомов эмоционального выгорания у них происходит медленнее и в меньшей степени, чем у женщин-менеджеров.

2. Основным симптомом эмоционального выгорания мужчин-менеджеров является эмоциональная отстранённость, выражающаяся в приглушенности, притупленности собственных эмоций, возможны эмоциональные срывы. Мы также можем заметить, что профессиональная мотивация большей части мужчин-менеджеров имеет высокие значения и выражается в продуктивности профессиональной деятельности и в заинтересованности в работе.

3. Женщины-менеджеры «выгорают» в основном за счёт профессиональной мотивации. Сложности, связанные со стереотипами относительно положения женщины в сфере бизнеса, вызывают неудовлетворённость работой. В личностном плане они выражаются в заниженной самооценке и неудовлетворённости собой, как профессионалом.

4. Среди негативных факторов, влияющих на эмоциональное выгорание женщин-менеджеров, мы выделили следующие: склонность к чувству вины, тревожность, робость, озабоченность. Присутствует тенденция испытывать затруднения в связи с проявляющейся во всем эмоциональностью.

5. Нами были выявлены следующие различия в личностных качествах между мужчинами-менеджерами и менеджерами-женщинами:

- для менеджеров-женщин характерно недовольство собой, излишняя самокритичность, менеджеры-мужчины более самоуверенны;
- мужчины более самостоятельны и независимы, напористы, чем женщины;
- мужчины предпочитают эмоциональную яркость в общении с людьми, они более экспрессивны, для них социальные контакты наиболее значимы.

Женщины более сдержаны, склонны к беспокойству о будущем, озабоченности;

- для мужчин-менеджеров характерна смелость, предприимчивость, активность способность принимать самостоятельные неординарные решения, для женщин характерна осторожность, робость;

- для мужчин характерна нечувствительность, самоуверенность, практичность, для женщин чувствительность, ранимость.

6. Особенности эмоционального выгорания у женщин-менеджеров связаны с такими личностными качествами, как некоторая эмоциональная нестабильность женщин, критичность, склонность к излишней строгости в оценке окружающих, недовольство собой, что предполагает развитие синдрома эмоционального выгорания. Но такие качества как независимость и практичность помогают сдерживать развитие синдрома.

7. Особенности эмоционального выгорания у мужчин связаны с такими личностными качествами как самостоятельность, независимость, уверенность в себе и своих силах, что препятствует развитию эмоционального выгорания. Однако эмоциональная нестабильность указывает на наличие у них низкой толерантности по отношению к фрустрации, раздражительности и утомляемости.

8. Особенности эмоционального выгорания менеджеров-мужчин и менеджеров-женщин связаны независимо от математических значений с такими личностными характеристиками как эмоциональная нестабильность, самостоятельность, независимость, настойчивость. Данные качества, безусловно, способствуют успешной профессиональной деятельности и являются подкреплением адекватной оценки себя, как квалифицированного работника. Так же можно выделить такие качества как высокая степень социальной активности участников исследования, их предприимчивость, смелость, склонность к принятию самостоятельных решений, осторожное отношение к людям, избирательность контактов, умение справляться со своими неудачами.

Данные, полученные в ходе исследования, могут быть использованы при разработке рекомендаций по профилактике синдрома эмоционального выгорания менеджеров на предприятии. Применение разработанных рекомендаций, в свою очередь, будет способствовать росту эффективности кадровой политики организации.

Список литературы:

1. Бабаева Л.В. Женщины в бизнесе / Бабаева Л.В., А.Е. Чирикова // Социологические исследования, — 1996, — № 3, — с. 75—80.
2. Баробанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома эмоционального сгорания / М.В. Баробанова // Вестник МГУ — 1995. — № 1. — С. 54—58.
3. Баскакова М.Е. Равные возможности и гендерные стереотипы на рынке труда/М.Е. Баскакова М.: МЦГИ, 1998.
4. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. М.: Наука, 1996 — 154 с.
5. Гендерный менеджмент // Управление персоналом, — 2001, — № 11—12, — с. 49—53.
6. Орел В.Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование [Текст] / В.Е. Орел // Психологический журнал. М.: Наука, — 2001. — Т. 20. — № 1. — С. 16—21.
7. Рукавишников А.А. Опросник «психического выгорания» для учителей. Руководство. НПЦ "Психодиагностика". Ярославль 2001.

2.2. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ И ОТНОШЕНИЕ К БОЛЕЗНИ ЛИЦ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ЖЕЛУДОЧНО-КИШЕЧНОГО ТРАКТА

Нагуманова Эльвира Рауфатовна

*канд. психол. наук, Башкирский Государственный университет,
РФ, Республика Башкортостан, г. Уфа
E-mail: elva2004@inbox.ru*

INDIVIDUAL BEHAVIOR STRATEGIES AND ATTITUDE TOWARDS DISEASE OF PEOPLE HAVING GASTROINTESTINAL DISEASES

Elvira Nagumanova

*candidate of Psychological Sciences, Bashkir State University,
Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются формы личностно-ориентированного поведения и отношение к болезни личности с заболеваниями желудочно-кишечного тракта.

ABSTRACT

The article considers forms of person-centered behavior and attitude towards disease of a person having gastrointestinal diseases.

Ключевые слова: заболевания желудочно-кишечного тракта; психоэмоциональное напряжение; психосоматическое расстройство; отношение к болезни; уровень притязаний; стратегии поведения.

Keywords: gastrointestinal diseases; psychoemotional tension; psychosomatic disorder; attitude towards disease; level of aspiration; behavior strategies.

Сложные условия современной жизнедеятельности формируют у населения высокое психоэмоциональное напряжение, психосоциальный стресс, снижается психическая адаптация, наблюдается рост агрессивности, насилия, алкоголизма, психосоматических и пограничных психических расстройств [3; 1; 10]. По данным ВОЗ 30—40 % пациентов, обращающихся за медицинской помощью, нуждаются не в терапевтической, а в психотерапевтической помощи, количество таких пациентов к 2020 г. возрастет вдвое [11]. Примерно 70 % населения России живет в условиях хронического психоэмоционального стресса высокого и среднего уровня, с тенденцией к нарастанию [8]. Около 80 % всех болезней связано с расстройствами психики и стрессом [5]. Пациенты с психосоматическими расстройствами обходятся здравоохранению в 10 раз дороже обычного. Среди них треть страдают сердечно-сосудистыми заболеваниями, маскированной депрессией, нуждаются в лечении антидепрессантами и психотерапии [11]. Такие больные лечатся в общесоматических стационарах и редко излечиваются, т. к. лечащим врачом не учитывается генез заболевания, и лечение не приносит результата [2]. Психосоматические симптомы оцениваются как клинические отклонения, не укладывающиеся в рамки хронических заболеваний внутренних органов, плохо поддаются медикаментозному лечению, имеют тенденцию к хронификации [7]. Психосоматические жалобы требуют индивидуального психотерапевтического лечения [14], но из-за недостаточного развития психосоматической медицины пациенты не получают адекватной помощи, функциональные нарушения перерастают в органические [11].

Причины развития психосоматических расстройств изучаются в науке более 100 лет: теория психологического конфликта Т. Сиденам, С.А. Гейнрот, М. Якоби; теория Ф. Дойч о функциональном расстройстве как основе органического повреждения; психодинамическая теория отражения внутриличностного конфликта З. Фрейда; теория личностных профилей Ф.Х. Данбар; теория «больного общества» Э. Фромма, Д. Холлидея; теория отрицательного отношения к элементам «Я» Г. Аммона; теория потери эмоциональных связей Г. Фрайбергера; теория алекситимии П. Сифнеос; теория психосоматической специфичности Ф. Александера; теория психосоматического Эго; современная психодинамическая теория защиты от психотического расстройства; теория В. Вайцеккера о развитии психосоматических симптомов в кризисе; соматопсихическая теория С.С. Корсакова, П.Б. Ганнушкина, В.А. Гиляровского, Е.К. Краснушкина; кортиковисцеральная теория И.П. Павлова; нейрофизиоло-

гическая теория П.К. Анохина, Ю.М. Губачева, К.В. Судакова, И.Т. Курцина; теория Н.И. Косенкова; теория замкнутого круга Е.Т. Соколовой, В.В. Николаевой; теория биопсихосоциальной модели болезни Дж. Энгеля; теория соматоформных расстройств В. Риф и др.

Несмотря на многочисленные исследования в данной области, перспектива изучения феномена имеется в поиске краткосрочных методов диагностики и психологической помощи больным. При разнообразии причин возникновения болезней ЖКТ, даже при первичном проявлении различных патологий пищеварения имеется связь с психологическими факторами: хронический стресс, психоэмоциональное перенапряжение, ослабление защитных механизмов, усиление агрессивных факторов среды [12]. Психопатологические проявления выявляются у 89,7 % больных [9]. У женщин с высокой тревожностью болезни ЖКТ отмечаются в 62,5 % случаев, риск развития язвенной болезни возрастает в 2,2 раза [2]. По данным ВОЗ психосоматические расстройства являются причиной жалоб 70 % больных ЖКТ, в крупных городах — 95 % [6]. За 30 лет людей, страдающих панкреатитом, стало в два раза больше, за 10 лет средний возраст больных снизился с 50 до 38 лет, 30 % населения страдают от синдрома раздраженного кишечника [13].

Организация и методы исследования. Исследование проводилось на базе гастроэнтерологического отделения ГКБ № 21 г. Уфы в 2012 году. В исследовании приняли участие больные, проходившие лечение, с диагнозами хронический панкреатит, хронический гастрит, язва желудка, язва двенадцатиперстной кишки в количестве 50 человек (27 женщин, 23 мужчины, средний возраст 45 лет). Выбор больных для исследования проводился на основе анализа анамнеза и заключения лечащего врача, в котором отмечался психологический фактор возникновения заболевания.

Методики. Опросник Леонгарда-Шмишека для диагностики акцентуаций характера; опросник Бехтеревского института (ЛОБИ) для диагностики типов отношения к болезни, лечению, родным у больных с хроническими соматическими заболеваниями; тест Ф. Хоппе для оценки уровня притязания.

Результаты и их обсуждение. Для проверки гипотезы о существовании связей между личностными особенностями и отношением к болезни у лиц с заболеваниями ЖКТ был проведен корреляционный анализ по Пирсону ($P < 0,05$) и факторный анализ (пороговый факторный вес 0,500). Поскольку для большинства переменных распределение оказалось близко к нормальному, использовался параметрический коэффициент корреляции Пирсона.

По результатам корреляционного анализа выявлено 34 значимых связи, подтверждающие гипотезу о существовании взаимосвязей между личностными особенностями, уровнем притязаний и отношением к болезни у лиц с заболеваниями ЖКТ. В результате факторного анализа выделились четыре типа личностно-ориентированного поведения личности с заболеваниями ЖКТ. В первый фактор **«тревожно-паническое поведение»** вошли с высоким весом шкалы: неврастеничный тип отношения теста ЛОБИ ($r=0,876$), экзальтированность теста Леонгарда-Шмишека ($r=-0,675$), личностная тревожность теста Тейлор ($r=0,832$), эгоцентричный тип отношения ($r=0,793$), ипохондричный тип отношения ($r=0,612$), обсессивно-фобический тип отношения ($r=0,534$) и эйфоричный тип отношения ($r=-0,639$) теста ЛОБИ. Для данного типа больных характерным поведением является отсутствие положительных эмоций, вспышки раздражения при болях, неудачах лечения, неблагоприятных данных обследования; непереносимость болевых ощущений, неспособность ждать облегчения; тревожная мнительность в отношении неблагоприятного течения болезни, возможных осложнений, неэффективности, опасности лечения; сосредоточение на субъективных болезненных ощущениях, стремление постоянно рассказывать о них окружающим с преувеличением, потребность в исключительной заботе, в них сочетается желание лечиться и неверия в успех. Данный фактор позволяет описывать паническое поведение по типу раздражительной слабости со стабильными отрицательными эмоциями, характеризующимися углубленностью переживания, тревожной сосредоточенностью (залипание, застревание) на ощущениях, навязчивостью, клинической депрессивной симптоматикой.

Во второй фактор **«притязательное поведение»** вошли с высоким весом показатели шкалы уровень притязания теста Хоппе ($r=0,856$), тревожно-боязливый тип ($r=0,735$), педантичный тип ($r=0,619$), возбудимый тип ($r=0,506$), эмотивный тип ($r=0,529$) по тесту Леонгарда-Шмишека, обсессивно-фобический тип по тесту Лоби ($r=0,511$). Для этих больных характерное поведение выражается в завышенных притязаниях или неадекватном отношении к себе; инертности психических процессов, неспособности к вытеснению травмирующих переживаний, низкой контактности, формализме, ориентированности на высокое качество работы; импульсивности, гневливости, конфликтности, раздражительности, вспыльчивости, властности; эмоциональности, тревожности, обидчивости. Данный фактор позволяет описывать поведение личности с высоким уровнем притязаний на фоне неадекватной эмоционально-волевой психической

составляющей, характеризующейся тревожностью, чувствительностью, с одной стороны, и агрессией, импульсивностью, с другой.

В третий фактор «защитно-совладающее поведение» вошли с высоким весом показатели шкалы гипертимность ($r=-0,828$), демонстративность ($r=-0,601$) теста Леонгарда-Шмишека, эргопатический тип отношения теста ЛОБИ ($r=-0,642$). У данного типа больных в поведении отсутствуют наиболее характерные стратегии защитного поведения при заболеваниях (уход от болезни в работу, вытеснение и т.п.). Предполагается, что пациенты данной группы полностью осознавая тяжесть своего заболевания, используют адаптивные способы разрешения ситуаций, отражающие качество развития личности или используют копинг-поведение, не описанное в данных методиках.

В четвертый фактор «эмоционально-зависимое поведение» вошли с высоким весом показатели шкалы циклотимичность теста Леонгарда-Шмишека ($r=0,621$), сенситивный тип отношения ($r=0,665$), анозогнозический тип отношения ($r=-0,756$) теста Лоби. Для данного типа больных характерным поведением является озабоченность о возможном неблагоприятном впечатлении, которое могут произвести на окружающих сведения о болезни и они будут избегать, считать себя неполноценными, испытывать страх стать обузой из-за болезни, страх неблагоприятного отношения близких в связи с этим; зависимость настроения от внешних событий; циклотимичность. Предполагается, что пациенты данной группы характеризуются эмоционально нестабильным поведением, зависимым от близких людей на фоне низкой самооценки и эмоциональной инфантильности.

Полученные в ходе исследования результаты можно использовать в качестве шаблонов экспресс-диагностики личностного профиля больного, страдающего заболеваниями желудочно-кишечного тракта, в психотерапевтической беседе.

Список литературы:

1. Александровский Ю.А. Социальные катаклизмы и психическое здоровье // Наука и жизнь. — 2008. — № 1. — С. 6—10.
2. Березин Ф.Б., Безносюк Е.В., Соколова Е.Д. Психологические механизмы психосоматических заболеваний // Российский медицинский журнал. — 1998. — № 2. — С. 43—49.
3. Величковский Б.Т. Значение социального стресса и эффективной трудовой мотивации в формировании образа жизни и состояния здоровья населения России // Вестник РАМН. — 2007. — № 5. — С. 41—48.

4. Волков Б.С., Волкова Н.В., Губанов А.В. Методология и методы психологического исследования. М.: Академический проект, 2005. — 350 с.
5. Менделевич В., Авдеев Д., Киселев С. Психотерапия «здравым смыслом». Чебоксары: Изд-во чуваш. ун-та, 1992. — 75 с.
6. Палий И.Г., Резниченко И.Г., Севак Н.М. Психосоматические расстройства в гастроэнтерологической практике: особенности клинического течения и медикаментозной терапии // Новости медицины и фармации. — 2007. — № 6 (210). — С. 18—19.
7. Петрюк П.Т., Якущенко И.А. Психосоматические расстройства: вопросы дефиниции и классификации // Вестник Ассоциации психиатров Украины. — 2003. — № 3—4. — С. 133—140.
8. Погосова Г.В. Признание значимости психоэмоционального стресса в качестве сердечно-сосудистого фактора риска первого порядка // Кардиология. — 2007. — № 2 (47). — С. 4—10.
9. Румянцева Г.М., Юров В.В., Мартюшов А.Н. и др. Распространенность пограничных психических расстройств в условиях хронического экологического стресса // Медико-социальные аспекты охраны психического здоровья: Материалы конференции. Томск, 1991. — С. 206—208.
10. Семке В.Я., Семке А.В., Аксенов М.М. Здоровье личности и психотерапия: руководство для врачей, психологов и педагогов. Томск-Кемерово: Изд-во КеМ. ГУ, 2002. — 404 с.
11. Старшенбаум Г.В. Психосоматика и психотерапия: исцеление души и тела. М.: Изд-во института психотерапии. 2005. — 496 с.
12. Тхостов А.Ш. Интрацепция в структуре внутренней картины болезни. Дисс. докт психол. наук. М., 1991. — 36 с.
13. Функциональные психогенные нарушения в клинике внутренних болезней: Научный обзор/ Под ред. И.К. Шхвацабая. М.: ВНИИМИ, 1980. — 68 с.
14. Хитров Н.К., Салтыков А.Б. Психосоматическая и психическая патология, как необходимые и взаимосвязанные части общей патологии// Пат. физиол. и эксперим. терапия. — 2003. — № 3. — С. 2—9.

ОСОБЕННОСТИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СРЕДИ ВРАЧЕЙ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Перфильева Марианна Владимировна

*канд. мед. наук, ассистент, Воронежская государственная
медицинская академия имени Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: a-raskin@mail.ru*

Филатова Юлия Игоревна

*клинический ординатор, Воронежская государственная
медицинская академия имени Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: juliigorevna@rambler.ru*

DISTRIBUTION PECULIARITIES OF EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME AMONG DOCTORS OF DIFFERENT SPECIALTIES

Marianna Perfylyeva

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

Yuliya Filatova

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

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос формирования синдрома эмоционального выгорания у врачей разного профиля. Проведен анализ исследований в данной области.

ABSTRACT

The article considers the question of emotional burnout syndrome formation with multidisciplinary doctors. Analysis of researches in this field has been conducted.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания; профессиональная деятельность врачей.

Keywords: emotional burnout syndrome; professional activities of doctors.

В современной литературе значительное внимание уделяется изучению синдрома эмоционального выгорания (СЭВ). СЭВ — это реакция организма на продолжительное воздействие стресса средней интенсивности, связанного с профессиональной деятельностью. Ведущей причиной формирования данного состояния считается психическое переутомление [9]. В Международной классификации болезней (МКБ-Х) данное состояние относится к рубрике Z-73 «Проблемы, связанные с трудностями поддержания нормального образа жизни» [3].

В.В. Бойко определяет СЭВ как механизм психологической защиты в форме понижения энергетики эмоций, выработанный личностью в ответ на психотравмирующие воздействия. Развитие данного состояния включает 3 стадии: напряжение, резистенция, истощение. Для каждой фазы характерен определенный набор симптомов. На стадии напряжения выявляются неудовлетворенность собой, тревога и депрессия, переживание психотравмирующих обстоятельств, симптом «загнанности в клетку». При формировании резистенции отмечаются расширение сферы экономии эмоций, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, редукция профессиональных обязанностей, эмоционально-нравственная дезориентация. На стадии истощения появляются психовегетативные и психосоматические нарушения, эмоциональный дефицит, личностная отстраненность, эмоциональная отстраненность [10].

Для синдрома эмоционального выгорания характерны следующие симптомы: физические (изменение веса, физическое утомление, усталость, бессонница, повышение артериального давления, одышка, головокружение, тошнота, потливость), эмоциональные (депрессия, безразличие, недостаток эмоций, преобладание ощущения одиночества, чувство безнадежности и беспомощности, тревога, агрессивность, раздражительность, неспособность сосредоточиться, чувство вины), поведенческие (импульсивное эмоциональное поведение, сниженная физическая активность, время работы более 45 часов в неделю, усталость во время работы, употребление алкоголя, лекарств, курение), интеллектуальное состояние (апатия, снижение интереса к жизни, формальное выполнение работы, предпочтительное использование стандартных шаблонов), социальные (снижение социальной активности, ощущение изоляции, ограничение социальных

контактов работой). Наиболее часто СЭВ встречается среди врачей, педагогов, психологов, спасателей, социальных работников [1].

К особенностям работы врачей, предрасполагающим к формированию СЭВ, относятся эмоциональные перегрузки, повышенная ответственность, работа в негативном эмоциональном поле, необходимость принимать быстрые и ответственные решения, опасность возникновения осложнений у больных в процессе оказания медицинской помощи [7]. Кроме того, врачи, работающие в интенсивной терапии, оказывают помощь больным в критическом состоянии, принимают решения в экстремальных ситуациях [6].

Исследование, проведенное Н.Д. Олейниковой и В.П. Терентьевым, показало, что 62,8 % городских и 63,1 % сельских врачей постоянно испытывают стресс на работе. Распространенность основных факторов риска хронических неинфекционных заболеваний среди медицинских работников оказалась существенно выше, чем в общей популяции. Ведущее место в структуре соматических заболеваний у данного контингента занимает артериальная гипертензия (45 % в целом, 55 % среди врачей-хирургов), при этом отмечается низкая приверженность к немедикаментозному лечению (45 %) и гипотензивной терапии (только 53 % постоянно принимают антигипертензивные препараты). Большинство медицинских работников оценивало состояние своего здоровья как неудовлетворительное. Повышенная масса тела и нарушения углеводного обмена отмечались у 74 % сельских и 52 % городских медицинских работников [5].

Сформированный синдром профессионального выгорания отмечается у 36,1 % хирургов, 30,9 % терапевтов и 9,2 % врачей, не имеющих непосредственного контакта с больными. При этом у 16,6 % врачей хирургического профиля отмечаются психовегетативные и психосоматические нарушения, не выявленные у представителей других групп, что объясняется более высоким физическим и эмоциональным напряжением работы хирургов [2].

При оценке распространенности СЭВ среди врачей первичного звена отмечено, что данное состояние выявляется у 13,1 % медицинских работников, а у 49,7 % зарегистрирована высокая степень эмоционального выгорания (высокий уровень деперсонализации или эмоционального истощения как риск возникновения СЭВ). Выявлена прямая корреляционная связь между уровнем деперсонализации, эмоционального истощения и частотой субоптимальной медицинской практики, что проявляется в ненадлежащем отношении к больным. Эмоциональное выгорание способствует формированию клинической инертности медицинских работников [8].

При использовании методики В.В. Бойко установлено, что у 43,3 % врачей психиатров-наркологов имеются признаки формирующейся стадии напряжения, а у 10 % отмечена сформированная фаза. Наиболее выраженный симптом данной стадии — «переживание психотравмирующих обстоятельств». У 40,1 % врачей выявлено формирование фазы резистенции, у 33,3 % данная стадия сформировалась. Фаза истощения наблюдается у 10 % наркологов, признаки формирующейся стадии отмечены у 36 %. Наиболее выраженным симптомом оказался «эмоциональный дефицит». Преобладание фазы резистенции среди обследованных врачей свидетельствует о наличии скрытых возможностей, позволяющих удерживаться в профессии, таких, как индивидуальные психологические особенности (акцентуации характера, темперамент, стратегии поведения) [7].

По данным Юрьевой Л.Н. и соавт., сформированный СЭВ отмечается у 7,7 % врачей-наркологов, на этапе формирования данной патологии находятся 23,1 % врачей, не сформирован — у 69,2 % наркологов. Отмечено, что на стадии напряжения преобладают симптомы «загнанности в клетку» и «переживание психотравмирующей ситуации». Основным симптомом стадии резистенции оказалось «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование». В фазе истощения доминируют симптомы «эмоциональный дефицит» и «эмоциональная отстраненность» [10].

Другие исследования показывают, что симптомы эмоционального выгорания имеются у 57,0 % врачей анестезиологов-реаниматологов. У 29,8 % выявлен сложившийся СЭВ, у 27,2 % — в фазе формирования, у 43 % СЭВ не выявлен. Наиболее часто сформированный СЭВ отмечался среди врачей со стажем работы 15—20 лет. Установлена положительная корреляционная связь между стажем работы с интенсивностью неадекватного избирательного эмоционального реагирования, которое проявляется в ограничении включения эмоций в профессиональное общение. У врачей, начинающих работать, выявлены тревога, эмоциональное напряжение, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование. Склонность к эмоциональному выгоранию у молодых врачей объясняется эмоциональным стрессом при несоответствии действительности их ожиданиям, а также непростым процессом адаптации к профессии. Однако показатели распространенности СЭВ в этой группе врачей невысокие, что может быть связано с устойчивым интересом к выбранной специальности. В группе врачей с большим стажем чаще отмечалась редукция профессиональных обязанностей и неадекватное избирательное эмоциональное реагирование. Исследователи предполагают,

что эмоциональная устойчивость в данной группе больше связана с личностными особенностями врачей, чем с профессиональными факторами. Признаки сформированного СЭВ имели 33 % женщин и 26,6 % мужчин, однако различия статистически недостоверны. У женщин более высокие баллы отмечались по шкале эмоционального истощения, у мужчин — по деперсонализации [4].

Среди врачей скорой помощи сформированный синдром профессионального выгорания выявляется у 7 %, признаки его формирования — у 11 %. Вместе с тем, отмечается высокий уровень адаптации данного контингента [3].

При изучении особенностей СЭВ у врачей-организаторов здравоохранения выявлено отсутствие сложившихся симптомов и фаз СЭВ. Фазы напряжения и истощения не были сформированы, фаза резистенции отмечалась в стадии формирования. Установлено, что воздействию СЭВ менее подвержены специалисты по организации здравоохранения, имеющие стаж работы более 10 лет, а также высшую квалификационную категорию. Более высокие показатели СЭВ отмечаются в группе организаторов здравоохранения, работающих в амбулаторно-поликлинических учреждениях (АПУ), чем у представителей стационаров и санитарно-эпидемиологической службы, что объясняется более высоким уровнем напряженности организационных факторов в АПУ [9].

СЭВ оказывает негативное влияние на здоровье и профессиональную деятельность врачей. В связи с этим представляются крайне важными мероприятия по профилактике и лечению данной патологии. Необходимо обратить внимание на взаимосвязь личностных реакций и заболеваемости, характер межличностных отношений в коллективе. Кроме того, важно проведение организационных мероприятий, направленных на улучшение условий трудовой деятельности, повышение профессиональной мотивации. Рекомендуется определение долгосрочных и краткосрочных целей, профессиональное развитие и самосовершенствование (конференции, конгрессы, повышение квалификации), умение переключаться между разными видами деятельности, использование перерывов в работе, создание благоприятного социального и психологического окружения на рабочем месте, обеспечение достаточной автономии работников, снижение чрезмерной конкуренции, поддержание хорошего физического состояния (ограничение употребления алкоголя, курения, рациональное питание) [1].

Наиболее эффективны профилактические мероприятия на начальной стадии формирования СЭВ. На этапах «резистенции» и «истощения» может возникнуть необходимость в квалифициро-

ванной психокоррекционной помощи. При этом следует учитывать преобладающие симптомы эмоционального выгорания, стадии развития СЭВ, стаж работы и профиль отделения [10].

Список литературы:

1. Бабанов С.А. Синдром эмоционального выгорания // Врач скорой помощи. — 2012. — № 10. — С. 59—65.
2. Доника А.Д. Синдром профессионального выгорания как маркер этических проблем современной медицины // Биоэтика. — 2009. — № 1. — С. 28—31.
3. Лымаренко В.М. Исследование хронического профессионального стресса у врачей скорой медицинской помощи Невского района Санкт-Петербурга // Вестник Российской военно-медицинской академии. — 2012. — № 3(39). — С. 39—45.
4. Мамась А.Н., Косаревская Т.Е. Исследование синдрома эмоционального выгорания у врачей анестезиологов-реаниматологов // Новости хирургии. — 2010. — Т. 18. — № 6. — С. 75—81.
5. Олейникова Н.Д., Терентьев В.П. Здоровье врачей в фокусе эмоционального выгорания // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. — 2014. — № 13. — С. 84—85.
6. Перфильева М.В., Филатова Ю.И. Синдром эмоционального выгорания у врачей палат интенсивной терапии терапевтических отделений // Актуальные вопросы образования и науки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 декабря 2013 г. Тамбов, 2014. — С. 115—116.
7. Постнов В.В. Синдром профессионального выгорания у врачей психиатров-наркологов // Вестник ОГУ. — 2010. — № 12(118). — С. 184—189.
8. Хохлов Р.А. Влияние синдрома эмоционального выгорания на стереотипы врачебной практики и клиническую инертность // Рациональная фармакотерапия в кардиологии. — 2009. — № 1. — С. 12—22.
9. Щавелева М.В., Шваб Л.В., Байкова И.А. Выраженность синдрома эмоционального выгорания у врачей-организаторов здравоохранения // Вопросы организации и информатизации здравоохранения. — 2009. — № 3. — С. 73—77.
10. Юрьева Л.Н., Семенихина В.Е. Синдром «эмоционального выгорания» у врачей-психиатров и наркологов: диагностика, профилактика и психокоррекция // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.rusnauka.com/NIO/Medecine/jur_evasindr.rtf (дата обращения 7.04.2014).

2.3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ 6 КУРСА И ОРДИНАТОРОВ 1 И 2 ГОДА ОБУЧЕНИЯ

Свиридова Татьяна Николаевна

*канд. мед. наук, доц. кафедры госпитальной терапии
и эндокринологии Воронежской государственной медицинской
академии им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: tatosha033@mail.ru*

Судаков Олег Валериевич

*д-р мед. наук, доц. кафедры госпитальной терапии и эндокринологии
Воронежской государственной медицинской академии
им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: sudakov_ol@mail.ru*

Плотникова Ирина Егоровна

*канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики и психологии,
доцент Воронежской государственной медицинской академии
им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: pedagogika51@mail.ru*

Алексеев Николай Юрьевич

*канд. мед. наук, асс. кафедры госпитальной терапии и эндокринологии
Воронежской государственной медицинской академии
им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: alxeevnikola@mail.ru*

Овсянникова Вера Викторовна

*асп. кафедры госпитальной терапии и эндокринологии Воронежской
государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко,*

РФ, г. Воронеж

E-mail: ovsiannikovavera@yandex.ru

**COMPARATIVE ANALYSIS OF PERSONAL
ENHANCEMENT OF THE 6TH YEAR STUDENTS
AND RESIDENTS OF THE 1ST AND 2ND YEAR**

Tatiana Sviridova

*candidate of Medical Science, associate professor of Department
of Hospital Therapy and Endocrinology,
Voronezh N. N. Burdenko State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Oleg Sudakov

*doctor of Medical Science, associate professor of Department of Hospital
Therapy and Endocrinology,
Voronezh N. N. Burdenko State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Irina Plotnikova

*candidate of pedagogic sciences, head of Department of Pedagogy
and Psychology, associate professor
of Voronezh N. N. Burdenko State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Nikolay Alekseev

*candidate of Medical Science, assistant of Department of Hospital Therapy
and Endocrinology, Voronezh N. N. Burdenko State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

Vera Ovsyannikova

*post graduate student of Department
of Hospital Therapy and Endocrinology,
Voronezh N. N. Burdenko State Medical Academy,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Целью данной работы являлся сравнительный анализ личностного развития студентов 6 курса лечебного факультета и клинических ординаторов 1 и 2 года. В работе применяли «Личностный опросник» Р. Кеттела, который дает возможность изучить выраженность личностных и темпераментальных черт. Выявлены различия в личностном развитии студентов 6 курса и клинических ординаторов 1 и 2 года обучения. Исследование дает возможность прогнозирования дальнейшего личностного развития обучающихся, становления их творческого жизненного пути.

ABSTRACT

The aim of this paper is a comparative analysis of personal enhancement of the 6th year students of Department of General medicine and residents of the 1st and 2nd year. R. Cattell personality questionnaire has been used in the work, which allows to study the expressiveness of personal and temperamental traits. Differences in personal enhancement of 6th year students and residents of the 1st and 2nd year have been defined. The research gives a chance to forecast further personal development and creative life journey of learners.

Ключевые слова: студенты; клинические ординаторы; личностное развитие; методика Р. Кеттела.

Keywords: students; residents; personal enhancement; R. Cattell's methodics.

Студенчество — это особая социальная группа, которая характеризуется профессиональной направленностью и находится на этапе становления социальной зрелости. Изменение мотивации, интенсивное формирование профессиональных навыков и умений, а также преобразование всей системы ценностных ориентаций делают этот период жизни очень важным для воспитательного воздействия и представляют большой интерес в плане проведения психолого-педагогического исследования. Б.Г. Ананьев считает, что период жизни от 17 до 25 лет является завершающим этапом в процессе формирования личности и фундаментом для дальнейшей профессионализации [1, с. 75]. В этот период жизни люди пытаются найти свое место в обществе, пытаются понять себя, критично относятся как к себе, так и к окружающим. Эти особенности в своих работах подчеркивают, как отечественные, так и зарубежные ученые — А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Г. Маклаков, А. Адлер, А. Маслоу. В настоящее

время студент медицинского вуза — это молодой человек, имеющий неограниченные возможности для дальнейшего роста и развития его как личности. Являясь важным интеллектуальным потенциалом общества, студент не обладает профессиональным опытом и стремится его приобрести. Для студента характерны общие возрастные особенности: биологическая (тип высшей нервной деятельности, безусловные рефлексы, инстинкты, физическая сила и др.); психологическая (единство психологических процессов, состояний и свойств); социальная (общественные отношения, качества, принадлежность к определенной социальной группе и т. д.). Однако изучая конкретного студента, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого, особенности его психических процессов и состояний. Между процессами обучения и развития имеется сложная динамическая взаимосвязь, которая меняется с возрастом [2, с. 70—72].

Л.С. Выготский в своих трудах показал, что вначале идут процессы обучения, а уже за ними процессы личностного развития. Существует круг задач которые входят в так называемую «зону» ближайшего развития, которые студент на определенном этапе развития может решать с помощью преподавателя. Но в процессе обучения, по мере развития познавательных способностей, получения новых профессиональных знаний эти задачи будут выполняться им вполне самостоятельно [3, с. 57—59.]. Исследования Б.Г. Ананьева и группы ученых доказали, что природа психофизического развития зрелости человека разнообразна и противоречива, представляет собой сложную структуру различных процессов. Наиболее глубокие социальные и психофизиологические сдвиги происходят на гранях между прекращением созревания и стабилизацией зрелых, сформированных структур поведения и интеллекта человека [1, с. 123].

Временной интервал между окончанием ВУЗа и началом обучения в клинической ординатуре очень короткий, и именно в это время необходимо скорректировать ранее поставленные цели и задачи, переосмыслить свое поведение, привычки, в результате образуются новые качества, способствующие выполнению различных социальных ролей, зачастую новых ролей, с проявлениями самостоятельности и инициативности. Перед клиническим ординатором возникают трудности, связанные с тем, что приходится привыкать к новым одногруппникам, преподавателям специализированных предметов, различным формам отчетности и значимости в глазах окружающих, приобретать статус врача.

В современном обществе большое внимание уделяется изучению личности. Личность — это системное понятие. С этой позиции изучение личности — это не исследование отдельно индивидуальных черт, психических процессов и темперамента конкретного человека, это исследование его места и позиции в системе общественных взаимоотношений — это исследование того, ради чего и как использует человек свои врожденные и приобретенные качества [4, с. 115—116.]. Исследование развития личности поднимает вопросы: что и как оказывает воздействие на этот результат. Разработано множество различных моделей и методик, посвященных этой проблеме.

Актуальность нашего исследования обусловлена стремлением определить, оценить и проанализировать личностное развитие студентов выпускного курса медицинского ВУЗа и клинических ординаторов. Благодаря этому анализу, становится возможным прогнозирование дальнейшего личностного развития и выявление факторов, определяющих его направление. В настоящее время существует большой интерес к теме «Исследование личности с помощью методики 16-ти факторного личностного опросника Кеттелла».

Цель исследования. Выявление различий в личностном развитии студентов 6 курса лечебного факультета и клинических ординаторов 1 и 2 года, обучающихся в ВГМА им. Н.Н. Бурденко.

Задачи исследования. Выявить и изучить личностные и темпераментальные различия у студентов 6 курса лечебного факультета и клинических ординаторов 1 и 2 года.

Характеристика выборки. В данном исследовании приняли участие 60 человек, которые были разделены на 3 группы: I группа — 20 человек студентов 6 курса лечебного факультета (средний возраст 22,4 лет); II группа — 20 клинических ординаторов 1 года обучения (средний возраст 23,3 лет); III группа — 20 клинических ординаторов 2 года обучения (средний возраст 24,2 лет). При изучении личностных особенностей студентов мы использовали психологическую методику «Личностный опросник» Р. Кеттелла, которая позволила провести анализ личностных черт по 16 независимым друг от друга факторам. Результаты, полученные нами в исследовании представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Средние показатели по 16 факторной методике Р. Кеттела, студентов 6 курса и клинических ординаторов 1 и 2 года обучения

Название фактора	Значение фактора	Средняя оценка (I гр.)	Средняя оценка (II гр.)	Средняя оценка (III гр.)
А	Замкнутость-общительность	5,6 ± 1,1	6,3 ± 1,7	6,5 ± 1,5
В	Низкий-высокий интеллект	7,5 ± 1,2	7,7 ± 1,6	7,7 ± 1,8
С	Эмоциональная неустойчивость-устойчивость	6,0 ± 1,3	6,5 ± 1,15	7,2 ± 1,2
Е	Подчиненность-независимость	4,4 ± 1,5	5,7 ± 1,3	7,5 ± 1,4
Ф	Сдержанность-экспрессивность	5,0 ± 1,3	5,1 ± 1,4	6,2 ± 1,2
Г	Подверженность чувствам-высокая нормативность поведения	4,8 ± 1,5	5,0 ± 1,2	5,2 ± 1,1
Н	Робость-смелость	4,6 ± 1,5	5,9 ± 1,2	6,9 ± 1,1
І	Жесткость-податливость	7,3 ± 1,1	7,0 ± 1,4	7,4 ± 1,3
Л	Доверчивость-подозрительность	4,2 ± 1,4	7,5 ± 1,8	7,6 ± 1,8
М	Практичность-развитое воображение	6,1 ± 1,31	7,2 ± 1,53	8,0 ± 1,53
Н	Прямолинейность-дипломатичность	4,6 ± 1,5	4,5 ± 1,4	5,05 ± 1,3
О	Спокойствие-тревожность	5,5 ± 1,3	5,6 ± 1,25	5,4 ± 1,5
Q1	Консерватизм-радикализм	4,8 ± 0,9	5,9 ± 1,5	6,4 ± 1,3
Q2	Внушаемость-самостоятельность	4,5 ± 1,45	6,1 ± 1,9	7,8 ± 1,6
Q3	Низкий-высокий самоконтроль	4,8 ± 1,7	4,3 ± 1,5	4,9 ± 1,5
Q4	Расслабленность-напряженность	6,2 ± 1,4	5,8 ± 1,15	5,9 ± 1,1

Средние оценки по фактору А (замкнутость-общительность) составили 5,6; 6,3 и 6,5 соответственно. Студенты 6 курса более «замкнуты», т. е. более сдержанны, обособленны. В то время как клинические ординаторы, в среднем были более общительны, внимательны к окружающим. Существенной разницы по этому фактору между ординаторами 1 и 2 года обучения выявлено не было.

По фактору В (низкий-высокий интеллект) средняя оценка в I группе составила 7,5; во II и III группах была одинакова и составила 7,7; это характеризует обучающихся во всех исследуемых группах как развитых, высокоинтеллектуальных людей, способных к усвоению нового материала и быстрому приобретению практических навыков.

Фактор С (эмоциональная неустойчивость-эмоциональная устойчивость) средние оценки по группам составили: 6,0; 6,5 и 7,2. Таким образом, с увеличением возраста мы видим нарастание данного показателя, что говорит о формировании эмоциональной зрелости, способности трезво оценивать действительность и соответствовать морально-этическим и общественным стандартам.

Средние оценки по фактору Е (подчиненность-независимость) составили 4,4; 5,7; 7,5. Фактор Е имеет тенденцию к смещению вправо, это указывает на то, что студенты 6 курса более склонны чувствовать неуверенность в себе и испытывать сомнения в своих возможностях. Клинические ординаторы 1, и особенно 2 года, склонны к самореализации, независимому мышлению, утверждению себя как личности.

С увеличением возрастных показателей изменяется среднее значение фактора F (сдержанность-экспрессивность). Причем, в I и II группах этот показатель не дает четкого различия — 5,0 и 5,1 соответственно, а в III группе мы отметили нарастание среднего значения фактора F до 6,2, что проявляется в увеличении активности и импульсивности.

По фактору G (подверженность чувствам — высокая нормативность поведения: 4,8; 5,0; 5,2) нет существенных различий между испытуемыми отдельных групп. Можно сделать вывод, что оба качества проявляются примерно в равной мере.

Средние значения фактора H (робость-смелость) трансформировался от 4,6 у студентов 6 курса к 5,9 у ординаторов 1 года и до 6,8 у ординаторов 2 года обучения. С возрастом у молодых людей проявляется большая смелость в принятии решений, спонтанность, решительность действий.

Анализируя значения по среднему показателю I (жесткость-податливость: 7,3; 7,0 и 7,4), мы увидели, что данные показатели, характеризуют ребят, как чувствительных, мягких.

Испытуемые младшего возраста являются более доверчивыми, чем их старшие товарищи, у которых к окончанию ординатуры появляются свои собственные взгляды и мнение, некоторое упрямство. Средняя оценка по данному фактору L (доверчивость-подозрительность) составила 4,2; 7,5 и 7,6.

Средние оценки по фактору M (практичность-развитое воображение) имеют тенденцию к росту (6,1; 7,2 и 8,0) во всех трех группах, что проявляется в развитии воображения и нестандартных творческих подходов к процессу обучения.

По факторам N (прямолинейность-дипломатичность: 4,7; 4,5 и 5,05) и O (спокойствие-тревожность: 5,5; 5,6 и 5,4) данные средние показатели не дают четкой градации к определенному признаку. Такие качества как прямота, хитрость, невозмутимость, тревожность проявлялись в одинаковой степени.

Проведя анализ по средним показателям факторов Q1 (консерватизм-радикализм: 4,8; 5,9 и 6,4) и Q2 (внушаемость-самостоятельность: 4,5; 6,1 и 7,8) можно сделать заключение, что студентам более свойственен консерватизм, они более внушаемы, в то время, как клинические ординаторы, более критичны, берут на себя ость ответственность в принятии решений и пытаются стать самостоятельными.

Данные средних показателей факторов Q3 (низкий-высокий самоконтроль: 4,8; 4,3 и 4,9) и Q4 (расслабленность-напряженность: 6,2; 5,8 и 5,9) не имели радикальных различий, между испытуемыми всех групп. И студенты, и клинические ординаторы 1 и 2 года имели некоторые проблемы с самодисциплиной и самоконтролем, были несколько напряжены и возбудимы.

Выводы

В результате проведенного сравнительного анализа, нами была составлена обобщенная сравнительная характеристика личностных особенностей студентов 6 курса лечебного факультета и клинических ординаторов 1 и 2 года обучения. Было выявлено, что ряд личностных характеристик, таких как высокий интеллект, были свойственны испытуемым всех групп, независимо от возраста. Однако многие личностные черты трансформировались с возрастом. Это такие показатели, как самостоятельность, подозрительность, экспрессивность, радикализм, развитое воображение и т. д. На примере исследования, проведенного на базе ВГМА им. Н.Н. Бурденко, можно проследить этапы становления личностных черт у студентов и клинических ординаторов медицинского ВУЗа, в различные периоды обучения. Исследование дает возможность прогнозирования дальнейшего личностного развития обучающихся, становления их творческого жизненного пути. В этом возрасте происходит формирование личности и стиля поведения. Многие молодые люди ставят перед собой большие цели. В связи с чем на первое место выходит проблема самообразования и самовоспитания. Поэтому при организации любой деятельности обучающихся необходимо учитывать их психологию, которая меняется с каждым последующим этапом обучения.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев // СПб.: Питер, 2005. — 436 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов // М.: Смысл, 2001. — 416 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
4. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для ВУЗов./ А.Г. Маклаков // СПб.: Питер, 2007. — 583 с.

ЗАЩИТНОЕ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

Слесарева Ольга Алексеевна

*магистрант федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Астраханский государственный университет»,
РФ, г. Астрахань
E-mail: to_be_alive@mail.ru*

PROTECTIVE AND COPING BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Slesareva Olga

*undergraduate Federal State Educational Institution of Higher Professional
Education "Astrakhan State University",
Russia, Astrakhan*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены понятия защитный механизм, защитное и совладающее поведение. Представлена классификация совладающего поведения. Определено понятие «оптимальное поведение подростка».

ABSTRACT

The article discusses the notion of protective gear, protective and coping behavior. A classification of coping behavior. The notion of "optimal adolescent behavior."

Ключевые слова: защитное поведение; совладающее поведение; подростки.

Keywords: protective behavior; coping behavior; adolescents.

За последние двадцать лет в отечественной науке произошли значительные изменения в области психологии субъекта и его бытия, психологии социальных стрессов, психологии развития, дифференциальной, социальной психологии. В центре внимания немалочисленных исследований выделяются вопросы, связанные с изучением механизма адаптации и факторов риска дезадаптации, механизмов защиты и совладания. С одной стороны в отечественной науке более точно определены отдельные понятия изучающие поведение человека. Так определено понятие совладающее поведение человека, которое позволяет субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией с помощью осознанных действий [5, с. 88].

С другой стороны в отечественной науке порождается путаница между терминами защитная реакция и защитный механизм, так некоторые исследователи ставят знак равенства между ними. При таком понимании защитный механизм — это защитный поведенческий рисунок: внешне наблюдаемые действия, эмоции, проявления мышления, которые функционируют как обходные маневры для избегания тревожащих чувств [2, с. 48]. Вместе с тем, хотелось бы уточнить понимание терминов.

По мнению Н.П. Зубалий, А.М. Лёвочкиной, «защитные механизмы — это способы мышления, направленные на смягчения неприятных состояний и удерживающие бессознательные конфликты вне сознания» [4, с. 23].

Отечественный психолог Р.М. Грановская называет следующие линии защиты личного представления о мире и о себе: коллективное бессознательное, формы подсознательной защиты, осознанные стереотипы и совладание [2, с. 174]. Защита, по мнению Р.М. Грановской, проявляется на уровне психических функций и имеет внешне наблюдаемые и регистрируемые признаки на уровне действий, эмоций или рассуждений человека. И.М. Никольская отмечает: «наблюдаемые виды защитного поведения являются лишь внешними, иногда даже частными, проявлениями скрытого психического

процесса, который как раз и выступает как истинный защитный механизм» [6, с. 39]. Грановская Р.М. приводит внешние проявления психологической защиты в поведении детей и подростков: «обнаруживается неуверенность в себе, робость, мнительность, немотивированные эмоции, обмолвки, фантазии. Кроме того, нередко воздействие подсознания на поведение сопровождается соматическими явлениями: покраснение, заикание, изменения ритма дыхания, спазмы мышц» [2, с. 118].

Вслед за Р.М. Грановской, Н.М. Никольской, Н.П. Зубалий, А.М. Лёвочкиным мы рассматриваем защитное поведение как действия, которые можно наблюдать и регистрировать, а защитный механизм как скрытый психический процесс, который ограждает внутренний мир человека от тревожной информации.

Особую ценность проблема защитного поведения как фактора, способствующего социальной адаптации приобретает в подростковом периоде. В этом возрасте происходят гормональные изменения в организме подростка, нервная система становится нестабильной, накапливается внутреннее напряжение. Для улучшения своего душевного состояния подросток часто использует автоматическое защитное поведение: кричит, хлопает дверьми, уходит из комнаты, слушает любимую музыку, бьет стену либо стекла. Несмотря на то, что подросток справился с внутренним напряжением в той ситуации, чрезмерное использование автоматических защитных реакций в дальнейшем может не позволить ему осознать объективность истинности ситуации, создавая защитный «футляр». Иллюстрируем эту мысль примером из произведения А.П. Чехова «Человек в футляре»:

«...у этого человека наблюдалось постоянное и непреодолимое стремление окружить себя оболочкой, создать себе, так сказать, футляр, который уединил бы его, защитил бы от внешних влияний. Действительность раздражала его, пугала, держала в постоянной тревоге, и, быть может, для того, чтобы оправдать эту свою робость, свое отвращение к настоящему, он всегда хвалил прошлое и то, чего никогда не было... куда он прятался от действительной жизни» [7, с. 4].

Для того чтобы расширить категорию защитного поведения в современном контексте, необходимо раскрыть понимание более сложного и высокоорганизованного совладающего поведения. Изучением термина совладания ученые интересовались давно, в числе первых исследователей были Л. Мерфи, Н. Наан, Р. Лазарус, С. Фолькман. В настоящее время особенно выделяются исследователи

Л.И. Анцыферова, Е.Р. Исаева, Т.Л. Крюкова, Н.А. Сирота, Р.М. Ялтонский. Ряд исследований были направлены на расширение понимания характера действия совладания, разработку психологии субъекта, профилактику нарушений психосоциальной адаптации.

Как указывалось выше, на сегодняшний день методологическим достижением отечественной психологии является разработка психологии субъекта. Одним из представителей изучающих человека как субъекта многообразных форм произвольной активности является Т.Л. Крюкова. Однако в настоящее время отсутствует единая классификация совладающего поведения. Так Р. Лазарусом и С. Фолкман совладающее поведение было представлено как эмоционально-фокусированное и проблемно-фокусированное. Исследователями Т. Виллсом, Э. Грингласс, Н. Кноллом, С. Таубертом, Р. Шварцером, С. Шифмановым были дополнительно выделены реактивное, превентивное, антиципаторное и проактивное совладающее поведение.

Несмотря на многогранность подходов к изучению совладающего поведения важной на наш взгляд является идея зарубежных исследователей Годд Д. Литгл, Дэвид Ф. Лопес и Бриджит Ваннер. Так они варьируют совладающее поведение по четырем измерениям поведенческого контроля: активная деятельность, косвенная деятельность, просоциальная деятельность, антисоциальная деятельность. Активная деятельность подростка относится к контролю действий, которые направлены на устранение последствий проблемной ситуации. Решение проблемы, поиск информации, уверенность в себе — это активное поведение. Косвенная деятельность, относиться либо к устранению последствия стресса или отхода от необходимости её решения, включает в себя: избегание, отвлечение внимания, управление эмоциями. Просоциальным называется поведение, в котором подросток прибегает к помощи окружающих его людей либо целенаправленно сотрудничает с ними. К антисоциальному поведению относится манипулирование или принуждение человека, враждебность, агрессивный индивидуализм [9, с. 317].

При анализе теоретического материала наибольшее затруднение вызывает вопрос: «Какое защитное и совладающее поведение подростка можно назвать нормой поведения»? Так В.А. Ананьев пишет: «идеальной модели человека вообще и его «нормальной» психической деятельности...принципиально существовать не может...норма психического здоровья — это некий идеал...» [1, с. 35]. На наш взгляд, необходимо определить трактовку категории «оптимальное поведение подростка». Оптимальным поведением подростка можно назвать поведение, которое не будет вызывать

амбивалентных чувств по отношению к своему поступку, к самому себе и которое будет уместно в обществе.

Таким образом, прямое, косвенное, просоциальное совладающее поведение подростка можно назвать приемлемым при различных ситуациях. Антисоциальное действие носит деструктивный характер.

Нами было проведено исследование особенностей защитного и совладающего поведения подростков. Исследование проводилось с подростками, воспитывающимися в семье и подростками, воспитывающимися в детском доме. Возраст респондентов от 14 до 16,5 лет. Проведенное исследование показало, что у подростков, воспитывающихся в обычных семьях, и подростков, воспитывающихся в детском доме, в нашем исследовании общим преобладающим защитным механизмом выступает «проекция». Это говорит о том, что подростки удерживают внутри себя только положительные личностные качества и отвергает неприемлемые аспекты образа «Я». Защитное поведение проявляется в том, что подросток выносить неприемлемые аспекты образа «Я» на окружающих его людей.

Совладающее поведение в двух группах подростков различно. В контрольной группе подростков, воспитывающихся в семье, наиболее высокий показатель набрала стратегия совладающего поведения «решение проблемы», в то время как в экспериментальной группе подростков, воспитывающихся в детском доме, «принадлежность». Подростки, воспитывающиеся в детском доме, чувствуют себя одной большой семьей.

В заключение хотелось бы отметить, что для того чтобы избежать искажения взаимодействия подростка с социальной средой необходимо: 1) отслеживать особенности развития защитного поведения и формирования совладающего поведения, 2) разработать социально-психологическую развивающую программу для детей данного возраста.

Список литературы:

1. Ананьев В.А. Психология здоровья // Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья / В.А. Ананьев. СПб.: Речь, 2006. — 384 с.
2. Ганиева А.М., Исмаилова Н.И. Психологическое защитное поведение студентов первого курса // Международный журнал экспериментального образования. — 2011. — № 8, — С. 48—49.
3. Грановская Р.М. Психологическая защита / Р.М. Грановская. СПб.: Речь, 2010. — 476 с.
4. Зубалий Н.П., Лёвочкина А.М. Основы психотерапии: учеб. пособие / Н.П. Зубалий, А.М. Лёвочкина. К. : МАУП, 2001. — 160 с.

5. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладания // Психология совладающего поведения : материалы междунар. науч.-практ. конф. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. — С. 41—44.
6. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. СПб. : Речь, 2001. — 507 с.
7. Чехов А.П. Человек в футляре / А.П. Чехов. М.: «Наука», 1986. — С. 4.
8. Aspinwall L.G. A stitch in time: Self-regulation and proactive coping / L.G. Aspinwall, S. E. Taylor // Psychological Bulletin. — 1997, — Vol. 121. — № 3 — P. 417—418.
9. Little T.D. Children's action-control behaviors (coping): a longitudinal validation of the behavioral inventory of strategic control / T.D. Little, D.F. Lopez, B. Wanner // OPA stress and coping. — 2001. — Vol. 14. — P. 315—336.

2.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

САМООЦЕНКА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Давыденко Елена Леонидовна

*студент 4 курса факультета истории и права Алтайской
государственной академии образования им. В.М. Шукшина,
РФ, г. Бийск
[lena.davydenko2014@inbox.ru](mailto:lana.davydenko2014@inbox.ru)*

Протасова Ирина Николаевна

*канд. психол. наук, доцент кафедры прикладной психологии,
Факультет психологии Алтайской государственной академии
образования имени В.М. Шукшин,
РФ, г. Бийск*

SELF-ESTEEM IN ADOLESCENCE

Davydenko Elena

*4th year student of the Faculty of History and Law, Altai State Academy
of Education named after V.M. Shukshina,
Russia, Byisk*

Protasova Irina

*supervisor, PhD. crazy. Sciences. Associate Professor of Applied
Psychology Department of Psychology, Altai State Academy of Education
named after V.M. Shukshina,
Russia, Byisk*

АННОТАЦИЯ

Целью данной статьи явилось выявление различий в самооценке в юношеском возрасте. Для изучения самооценки, был применен эмпирический метод исследования. Результаты полученных данных, указывают на то, что показатель самооценки у юношей выше, чем у девушек.

ABSTRACT

The purpose of this article was to identify the differences in self-esteem in adolescence. To study the self-assessment method was applied empirical research. The results of the data indicate that the rate of self-esteem in young men is higher than that of girls.

Ключевые слова: Юношеский возраст; выявление различий; самооценка; эмпирический метод.

Keywords: Adolescence; the identification of differences; self-esteem; empirical method. Self-esteem in adolescence.

Юношеский возраст — представляется в психологии, как один из наиболее трудных периодов становления полноценной личности. Главным фактором формирования психологических особенностей развития юношей и девушек является появление адекватной самооценки. В трудах многочисленных психологов, исследования посвящены юношескому возрасту, чаще всего акцент ставится на элементах развития адекватной самооценки и самосознания личности.

Самооценка юношей и девушек — это отношение к себе, к своим отдельным качествам. На мой взгляд, элементы формирования самооценки — это сравнение себя и других, оценка других личностей и. т. д.

В юношеском возрасте, самооценка может быть адекватной (нормальной), заниженной и завышенной. Завышенная и заниженная самооценка, именно в юношеском возрасте, может явиться внутреннем конфликтом личности. Завышенная самооценка может вызвать у юношей и девушек идеализированное представление о самом себе. Завышенная самооценка, может достаточно негативно сказаться на процессе социализации юношей и девушек. Такая личность не желает признавать своих ошибок, становится жесткой, неуживчивой, иногда даже агрессивной, склонной переоценивать свои возможности.

Часто, юноши и девушки пытаются всегда и во всем быть первыми. Все это может привести к тому, что человек не может ужиться в коллективе, ему кажется, что окружающие его постоянно не доценивают, завидуют, высказывают необоснованные претензии. В такой ситуации часто возникает непонимания окружающими, возникает одиночество [3, с. 317]

Заниженная самооценка в данном возрасте, (как и во всех остальных) приводит к неуверенности, излишней скромности,

застенчивости. Юноши и девушки сталкиваются с проблемой реализации своих способностей, ставят перед собой заниженные цели, особенно нуждаются в поддержке окружающих, друзей и родных, очень самокритичны.

При заниженной самооценки ведет к неуверенности в себе, робости, застенчивости, невозможности реализовывать свои способности. Такие люди обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которых могли бы достигнуть, преувеличивают значение неудач, остро нуждаются в поддержке окружающих, слишком критичны к себе. Человек с низкой самооценкой очень раним. Все это приводит к возникновению комплекса неполноценности, отражается на его внешнем виде — глаза отводит в сторону, хмур, неулыбчив.

Адекватная самооценка в исследуемом возрасте — это самооценка личности, при которой свои способности и возможности воспринимаются трезво и адекватно. Самооценка составляет центральный компонент формирования личности в юношеском возрасте. Становление самооценки происходит в результате совместной деятельности и межличностного взаимодействия. Социальная среда в значительной мере формирует самооценки юношей и девушек. Адекватная самооценка способствует более легкому налаживанию контактов с противоположным полом, что особенно важно для этого возраста. Традиционно считается, что самооценка юношей и девушек диаметрально противоположны, по своим качествам. Признан ряд нескольких подходов к исследованию различий в самооценке в юношеском возрасте, формально их можно разделить на социальный, этологический, антропологический и биологический.

В психологии считается, что способность адекватного оценивания девушек выше, чем у юношей, это указывает на их большой интерес к окружающим. Стоит подчеркнуть, что перенос знаний об окружающих на свое «Я» у девушек не превышает, а может быть, несколько отстает от аналогичной способности у юношей. Начиная с юношеского возраста, самооценка девушек значительно ниже, чем у юношей, данная направленность взаимосвязана с оценкой внешности. В ходе исследований было выявлено, самооценка девушек значительно коррелирует с оценкой привлекательности своего тела, чем с эффективностью. Юноши, основным компонентом самооценки считают эффективность тела. Эта тенденция объясняется тем, что существуют социально-ролевыми функциями. Как юноши, так и девушки, совершенно иначе представляют, современную

девушку и современного юношу. Большинство различий проявляется в оценивании личностных качеств, которые конкретизируют такие понятия как, женственность, доверчивость, заботливость, ласковость, милосердность, нежность, уступчивость.

Для юношей существует направленность к высокой оценке в девушках истинно женских качеств [2, с. 234]. Девушки, согласно полученным данным, не акцентируя этих качеств в своем облике, обнаруживают направленность к нивелировке полоролевых качеств. Девушки и юноши по-разному воспринимают, каким должен быть современный юноша (различия статистически достоверны. Для изучения различий в самооценке в юношей и девушек, была применена методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейна. Методика нормирована на соответствующих возрастных выборках, общий объем выборки — 18 человек, 10 девушек и 8 юношей. Для оценки средние данные испытуемого и его результаты по каждой шкале сравниваются со стандартными значениями. Обработке подлежат результаты на шкалах 2—7 [1, с. 480]. Шкала «Здоровье» рассматривается как тренировочная и в общую оценку не входит. Для удобства подсчета оценка переводится в баллы. Как уже отмечалось, размеры каждой шкалы равны 100 мм, в соответствии с этим начисляются баллы (например, 54 мм = 54 баллам).

1. По каждой из семи шкал (за исключением шкалы «Здоровье») определяются:

- уровень притязаний в отношении данного качества — по расстоянию в миллиметрах (мм) от нижней точки шкалы (0) до знака «х»;
- высота самооценки — от «0» до знака «-»;
- величина расхождения между уровнем притязаний и самооценкой — разность между величинами, характеризующими уровень притязаний и самооценку, или расстояние от «х» до «-»;

Таблица 1.

Средние показатели уровня самооценки у юношей и девушек

Половозрастная группа	Хороший характер	умный	Способный	Красивый	Уверенный в себе	Авторитетен среди сверстников	Средний показатель
Девушки	46	72	68	61	72	64	63,8
Юноши	54	64	66	71	84	76	73,5

Таблица 2.

Уровень притязаний у юношей и девушек

Половозрастная группа	Хороший характер	умный	Способный	Красивый	Уверенный в себе	Авторитетен среди сверстников	Средний показатель
Девушки	58	76	79	88	80	78	76,5
Юноши	64	80	82	75	89	86	79,3

Таблица 3.

Таблица степень расхождения между уровнем притязаний и самооценкой

Половозрастная группа	Хороший характер	умный	Способный	Красивый	Уверенный в себе	Авторитетен среди сверстников	Средний показатель
Девушки	12	4	11	17	8	14	14,2
Юноши	10	14	16	12	7	10	12,5

Анализируя показатели результатов исследования, были выявлены различия в самооценки юношей и девушек. Результаты полученных данных, указывают на то, что показатель самооценки у юношей выше, чем у девушек. Данные различия можно проследить на параметрах самооценки. В отличие от девушек, юноши считают, что они более красивы, уверены в себе, авторитетны у сверстников. Исходя из самооценки девушек можно, сделать вывод, что они имеют не столь хороший характер, менее уверены в себе.

Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Практическая психология: Учебник для студентов вузов. Изд. 6-е, перераб. и доп. М.: Академический проект, 2001. — 480 с.
2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004. — 234 с.
3. Куликов Л.В. Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению. СПб.: Речь. 2001. — 317 с.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ
РАСПРЕДЕЛЕНИЯ МОТИВОВ
В СИСТЕМЕ МОТИВАЦИИ
УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У СТУДЕНТОВ**

Харченко Светлана Николаевна

*студент II курса Южно-Сахалинского педагогического колледжа
Сахалинского государственного университета,
РФ, г. Южно-Сахалинск
E-mail: kharchenkosv@mail.ru*

Черная Елена Васильевна

*преподаватель высшей квалификационной категории, руководитель
научно-методического центра Южно-Сахалинского педагогического
колледжа Сахалинского государственного университета,
РФ, г. Южно-Сахалинск
E-mail: elena_chernaya@mail.ru*

**STUDY OF PECULIARITIES OF MOTIVES'
DISTRIBUTION IN THE MOTIVATION SYSTEM
OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES
WITH STUDENTS**

Svetlana Kharchenko

*2nd year student of Yuzhno-Sakhalinsk Teachers Training College,
Sakhalin State University,
Russia, Yuzhno-Sakhalinsk*

Elena Chernaya

*lecturer of Higher Qualification Grade, Head of Research Methodological
Center of Yuzhno-Sakhalinsk Teachers Training College,
Sakhalin State University,
Russia, Yuzhno-Sakhalinsk*

АННОТАЦИЯ

В статье автор характеризует особенности мотивации как движущей силы развития личности, описывает результаты

эмпирического исследования, направленного на выявление места различных мотивов в системе мотивации учебно-профессиональной деятельности у студентов-первокурсников.

ABSTRACT

The author characterizes peculiarities of motivation as a driving force of personality development and describes the results of empirical study, which is aimed at defining the place of different motives in the motivation system of educational and professional activities with first-year students.

Ключевые слова: Мотив; мотивация; мотивация учения; учебно-профессиональная деятельность.

Keywords: motive; motivation; motivation for learning; educational and professional activities.

Не вызывает сомнения тот факт, что наиболее мотивированные студенты достигают больших успехов в учебной деятельности. Однако уровень развития учебной мотивации у студентов, как правило, варьируется. Поэтому, мы полагаем, что исследование особенностей мотивации учения у студентов — это важная и актуальная проблема.

Заметим, что в современной психологии существует много определений термина «мотивация», под которым, как правило, понимается система причин (факторов, условий), побуждающих человека к активной целенаправленной и продуманной деятельности [1]. Это система взаимосвязанных и взаимоподчиненных мотивов деятельности личности, сознательно определяющих линию ее поведения [2]. Именно мотивация является движущей силой в процессе становления личности и его социализации.

Как известно, мотивация включает в себя потребности и инстинкты, определяющие степень активности деятельности; цели и задачи, характеризующие ее направленность; стремления, желания и установки, придающие деятельности эмоционально-чувственную окраску и силу. Мотивация — это одновременно и процесс формирования мотивов какой-либо деятельности, например, учебной, педагогической и др. В этом случае мотивация носит одновременно и управляемый, и вероятностных характер, ибо зависит от ситуации, от особенностей участвующих в процессе людей и т. д. Различают мотивацию внешнюю, когда в качестве мотивирующего фактора выступает среда и ее элементы, а также внутреннюю, когда мотивация «лежит» внутри человека — его характера, особенностях восприятия и мышления и т. д. Мотивация может быть устойчивой и неустойчивой [1].

Бесспорно, при выборе учебного заведения любой вчерашний школьник исходит, в первую очередь, из своих приоритетных интересов и предпочтений. Хотя не редки случаи, когда такой выбор за него делают родители. В этом случае перед педагогами образовательного учреждения стоит очень сложная задача — заинтересовать студента в процессе учебно-профессиональной деятельности и увлечь его будущей специальностью. Иначе после окончания учебного заведения выпускник не состоится, как специалист и профессионал, не сможет рассчитывать на карьерный и социальный рост, не сможет претендовать на более высокий материальный уровень.

Наше исследование проводилось на базе Южно-Сахалинского педагогического колледжа Сахалинского государственного университета со студентами первого курса, обучающимися на базе неполного общего образования специальности 050148 «Педагогика дополнительного образования». Исследование было направлено на выявление места различных мотивов в системе мотивации учения, для чего была использована методика «Определение доминирующего мотива учения школьников» [3]. Мы полагаем, что знание определяющих мотивов учебно-профессиональной деятельности у студентов важно для всех субъектов образовательного процесса. Так, преподавателям оно может оказать подспорье в выборе правильной методики и системы поощрения успешных студентов. Самим же студентам будет немаловажно знать, какие именно мотивы на самом деле для них приоритетны. Возможно, это знание скрытых (подсознательных) мотивов поможет организовать им свой учебный процесс и добиться успехов в учебе.

Исследование проводилось анонимно, на добровольной основе. Испытуемым предлагалось ответить на ряд вопросов, проставив номера каждого из суждений в нужную, по их мнению, колонку. По окончании опроса состоялась обработка результатов диагностики испытуемых, в ходе которой исследуемые мотивы были проранжированы. Результаты представлены на рис. 1.

Анализируя выбор испытуемых, можно отметить, что тройку лидерства занимают следующие мотивы: мотивы самоопределения и самосовершенствования, мотивы, связанные с процессом обучения и интересом к содержанию. То есть студентам важно найти свое место в жизни и профессиональной сфере. Это вполне согласуется с возрастными психологическими особенностями, характерными для старших подростков.

Последующие места в иерархии мотивов учебно-профессиональной деятельности последовательно занимает мотивация

благополучия, избегания неприятностей и престижа. Замыкают ряд мотивы долга и ответственности как наименее важные для этой группы студентов. Следовательно, учебно-профессиональная деятельность частично ассоциируется у студентов с благополучием и в наименьшей степени с обязанностью.

Если анализировать результаты с методической точки зрения, то, на наш взгляд, в работе с данной группой студентов следует использовать формы работы, позволяющие им увидеть связь изучаемого предмета с жизнью и возможностями для себя. Это будет способствовать реализации мотивации самоопределения и самосовершенствования через овладение содержанием учебного материала.

Делать ставку на честолюбие и амбиции студентов, мы полагаем, пока будет не эффективно, хотя положительный эффект от стимуляции этих мотивов возможен, если увлечь студентов учебно-исследовательской деятельностью, о чем свидетельствует их выбор в пользу мотивации содержания.

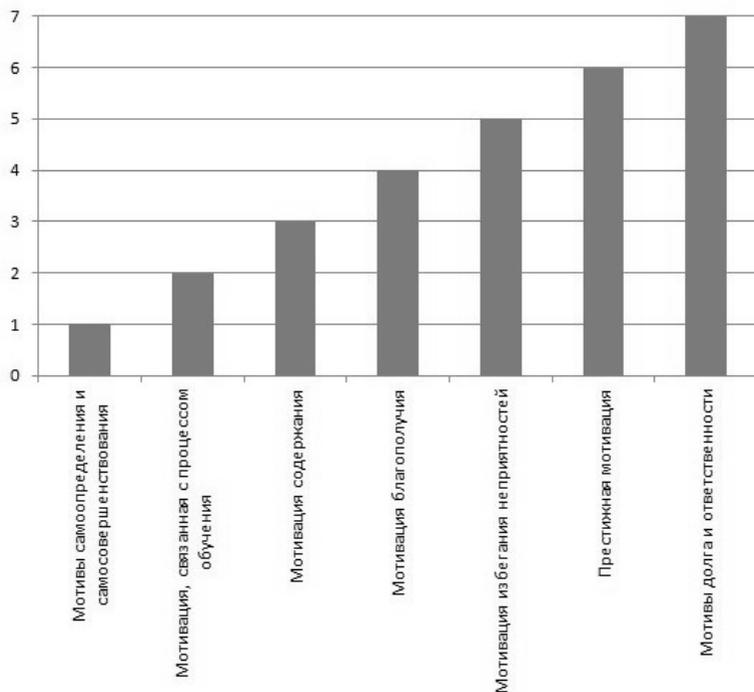


Рисунок 1. Результаты ранжирования мотивов

Кроме того, условно результаты диагностики студентов можно распределить по уровням, исходя из того, какое значение для студентов имеют данные мотивы вообще. Результаты представлены на рис. 2:

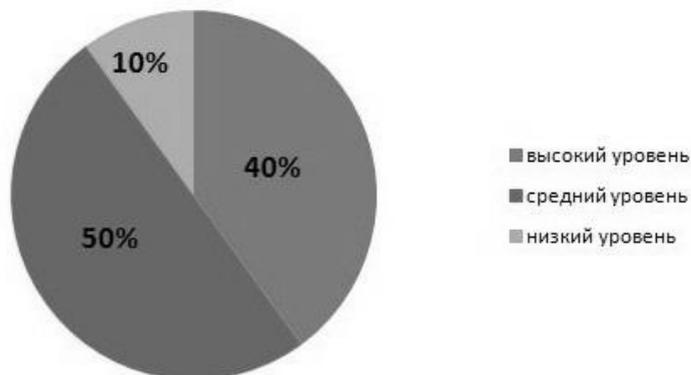


Рисунок 2. Результаты диагностики степени значимости мотивов

Студенты, имеющие низкий уровень мотивации (10 %), придают большую значимость учебе, исходя из мотивов престижа и благополучия (желание занять достойное место среди однокурсников и стремление к хорошему мнению о себе со стороны товарищей). Однако, несмотря на то, что они осознают при этом мотивы долга и ответственности (средние показатели), такие мотивы как самоопределение и самосовершенствование, содержание и процесс образования играют либо незначительную роль, либо вовсе не имеют значения. Т.е. мотивы социальные, связанные с общением и местом в коллективе, для этой группы студентов имеют большую степень значимости, нежели мотивы, заложенные в самой учебной деятельности. Не исключено, что эти студенты обладают низким уровнем базовых знаний, что мешает им усваивать новый материал и, тем самым, снижается интерес к учебе. Возможно, чтобы привлечь внимание таких студентов к учебной и научной деятельности, преподавателям стоит обратить внимание на такую форму стимулирования, как рейтинг активности студентов группы по каждому предмету.

У студентов, имеющих средний уровень мотивации (50 %), более выражены мотивы самоопределения и самосовершенствования. Студенты этой группы планируют продолжить свое образование, но, тем не менее, мотивация благополучия достаточно низка, а преобладают мотивация долга и ответственности и мотивация избегания неприятностей. Мотивация содержания и процесса обучения у них находится на невысоком уровне. На наш взгляд, это говорит о слабом уровне развития процессов целеполагания этих учащихся. Вероятно, в силу возрастных особенностей они обладают недостаточными навыками сочетать главные и второстепенные цели, не научились ставить для себя перспективную цель. Исходя из невысокого уровня мотивации содержания, на наш взгляд, не исключена и ошибка в выборе профессии.

Для студентов группы с высоким уровнем мотивации (40 %) очень большое значение имеют следующие мотивы: самоопределения и самосовершенствования, благополучия, престижа и содержания обучения. Это говорит о том, что эта группа студентов заботится не только о своем статусе в группе, отношениях с родителями и педагогами, но и проявляет стойкий интерес к учебе, ставит перед собой перспективные цели. Здесь желание хорошо учиться продиктовано не только стремлением к высоким отметкам, а говорит об осознанном выборе студентами будущей профессии. Кроме того, мотивация, связанная с процессом обучения и его содержанием, говорит об эффективности методики преподавания своих дисциплин, что поддерживает интерес учащихся к предмету и стимулирует их активную учебную деятельность.

Таким образом, наше исследование позволяет сделать вывод о том, что не все мотивы явно осознаются студентами (по всем группам испытуемых). В своем исследовании мы смогли выявить наиболее значимые мотивы для каждой группы тестируемых, а также определить место различных групп мотивов в общей системе мотивации учебной деятельности студентов-первокурсников.

Список литературы:

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2000. — 937 с.
2. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. — 135 с.
3. Определение доминирующего мотива учения школьников: тест // Timom.ru: [сайт]. [2014]. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://timom.ru/64-ot-psihologa.html> (дата обращения: 14.01.2014).

2.5. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ С РАЗЛИЧНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

Борисова Ирина Вадимовна

*канд. психол. наук, доцент Брянского государственного университета,
РФ, г. Брянск*

E-mail: Irmarb01@yandex.ru

Цыганкова Татьяна Николаевна

*студент Брянского государственного университета,
РФ, г. Брянск*

E-mail: tanya-tcigankova@yandex.ru

EMPIRICAL STUDY VOLITIONAL QUALITIES OF STUDENTS IN DIFFERENT ACADEMIC ACHIEVEMENT

Borisova Irina

*candidate. psychol. sciences, Associate Professor
of Bryansk State University,
Russia, Bryansk*

Tsygankova Tatiana

*student, Bryansk State University
Russia, Bryansk*

АННОТАЦИЯ

Цель исследования изучить волевые качества учащихся с разной успеваемостью, исследование проводилось с использованием методики «Волевая организация личности», статистическая обработка полученных результатов осуществлялась с помощью критерия Фишера. В ходе проведенного исследования выявлены различия в уровнях развития волевых качеств личности учащихся с разной

успеваемостью. Ценностно-смысловая организация личности и организация деятельности наиболее развита у учащихся с высокой успеваемостью и наименее развита у учащихся с низкой успеваемостью.

ABSTRACT

The purpose of the study to examine volitional qualities of students with different academic performance, the study was conducted using the procedure "strong-willed personality organization" , the statistical treatment of the results was performed using Fisher's exact test . In the course of the study revealed differences in the levels of development of volitional qualities of personality of students with varying academic performance. Value-sense personality organization and organization of the most advanced students with high academic performance and least developed in of low achievers .

Ключевые слова: учащиеся; ценностно-смысловая организация личности; организация деятельности; решительность; настойчивость; самообладание; самостоятельность.

Keywords: students, value-sense business person, organization activities; determination; perseverance, self-control, self-reliance.

Исследование проводилось с помощью методики «Волевая организация личности». Данная методика позволяет дать оценку следующим качествам личности: ценностно-смысловая организация личности, организация деятельности, решительность, настойчивость, самообладание, самостоятельность и определить общей показатель волевой организации личности [1, с. 175].

Обработка результатов проводилась с помощью критерия Фишера, который использовался с целью определения достоверности различий в развитии волевых качеств учащихся с разной успеваемостью [2, с. 243].

В исследовании принимали участие учащиеся 8-ых классов г. Стародуба Брянской области. Все учащиеся были разделены на 3 группы: учащиеся с высокой успеваемостью, учащиеся со средней успеваемостью и учащиеся с низкой успеваемостью.

Таблица 1.

**Уровни развития волевых качеств личности учащихся
с высокой успеваемостью**

Высокая успеваемость	Ц	О	Р	Н	С	СМ	В
высокий уровень	66,6	0	16,6	33,3	16,6	0	0
средний уровень	33,3	100	50	66,6	83,3	100	100
низкий уровень	0	0	33,3	0	0	0	0
Средняя успеваемость	Ц	О	Р	Н	С	СМ	В
высокий уровень	12,5	0	12,5	50	0	0	0
средний уровень	75	87,5	62,5	50	75	100	100
низкий уровень	12,5	12,5	25	0	25	0	0
Низкая успеваемость	Ц	О	Р	Н	С	СМ	В
высокий уровень	0	16,6	0	50	33,3	0	0
средний уровень	83,3	50	50	50	33,3	100	100
низкий уровень	16,6	33,3	50	0	33,3	0	0

Примечание: Ц — Ценностно-смысловая организация личности, О — Организация деятельности, Р — Решительность, Н — Настойчивость, С — Самообладание, СМ — Самостоятельность, В — Общий показатель, характеризующий волевою организацию личности

Ценностно-смысловая организация личности у большинства учащихся с высокой успеваемостью развита на высоком уровне. Учащиеся этой группы умеют выделять сферы или аспекты жизни, которые имеют для них важное значение и переживать повышенную субъективную значимость предмета, действия или события, оказавшихся в поле их ведущего мотива. У учащихся с высокой успеваемостью такие волевые качества как настойчивость, самообладание, самостоятельность и способность к организации деятельности развиты в достаточной мере, наиболее выражены у них настойчивость и самообладание. Несмотря на все внутренние и внешние препятствия, которые возникают, учащиеся этой группы способны двигаться к цели и для них характерна внутренняя волевая регуляция, способность осуществлять деятельность в дезорганизующих ее ситуациях, влияющих на эмоциональную сферу, в частности, в ситуации эмоционального срыва другого человека. Единственное волевое качество, которое смогли развить в себе на все учащиеся данной группы — это решительность.

У большинства учащихся со средней успеваемостью волевые качества выражены на среднем уровне. Наиболее выражена у этих

учащихся настойчивость и самостоятельность. Четвертая часть учащихся этой группы имеет низкий уровень развития самообладания и решительности, восьмая часть учащихся не умеет эффективно организовывать свою деятельность и имеет не развитую ценностно-смысловую сферу.

У большинства учащихся с низкой успеваемостью волевые качества выражены на среднем уровне. Наиболее выражена у этих учащихся настойчивость и самостоятельность. Половина учащихся этой группы имеет низкий уровень развития решительности, приблизительно трети учащихся не свойственны самообладание и умение эффективно организовывать свою деятельность, приблизительно у шестой части учащихся этой группы не развита ценностно-смысловая сфера.

Таблица 2.

Уровни развития волевых качеств личности учащихся с разной успеваемостью (в %)

	Ценностно-смысловая организация			Организация личности			Решительность		
	Выс	Сред	Низ	Выс	Сред	Низ	Выс	Сред	Низ
Высокий уровень	66,6	12,5	0	0	0	16,6	16,6	12,5	0
Средний уровень	33,3	75	83,3	100	87,5	50	50	62,5	50
Низкий уровень	0	12,5	16,6	0	12,5	33,3	33,3	25	50

У учеников с высокой успеваемостью ценностно-смысловая организация личности более развита, по сравнению с другими группами учащихся, а ученики с низкой успеваемостью имеют самый низкий уровень выраженности данного качества. Данные различия статистически достоверны. Только человек, четко знающий, чего он хочет добиться в жизни, и осознающий ценность учебы как средства достижения цели, добьется успеха в какой-либо деятельности. Умение самостоятельно организовывать свою деятельность, правильно распределять свое время и рационально его использовать, также более развито, у учеников с высокой успеваемостью, и менее развито у учеников с низкой успеваемостью. Данные различия статистически достоверны. Решительность у учащихся с высокой и средней успеваемостью развито примерно

одинаково, а у учащихся с низкой успеваемостью хуже, чем в других группах.

Таблица 3.

Уровни развития волевых качеств личности учащихся с разной успеваемостью (в %)

	Настойчивость			Самообладание			Самостоятельность		
	Выс	Сред	Низ	Выс	Сред	Низ	Выс	Сред	Низ
Высокий уровень	33,3	50	50	16,6	0	33,3	0	0	16,6
Средний уровень	66,6	50	50	83,3	75	33,3	100	100	83,3
Низкий уровень	0	0	0	0	25	33,3	0	0	0

Среди учащихся с высокой и средней успеваемостью нет учащихся с низким уровнем развития самообладания, а среди учащихся с низкой успеваемостью около трети учащихся имеет низкий уровень развития этого качества, в тоже время среди этой группы учащихся треть имеет высокий уровень самообладания, что значительно больше, чем в двух других группах. Достоверность полученных различий не выявлена. Настойчивость и самостоятельность во всех группах учащихся развита одинаково.

Развитие ценностно-смысловой сферы личности и навыков организации деятельности будет способствовать повышению академической успеваемости.

Список литературы:

1. Методика исследования волевой организации личности / М.С. Гуткин, Г.Ф. Михальченко, А.В. Прудило и др.; Под ред. С.Н. Чистяковой, Т.И. Шалавиной // Твоя профессиональная карьера: Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2000. — 191 с. — С. 175—182.
2. Сидоренко Е.Н. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2003. — 350 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ САОМОТНОШЕНИЯ

Евтушенко Евгений Анатольевич

*ассистент кафедры возрастной и социальной психологии
Белгородского государственного национального
исследовательского университета,
РФ, г. Белгород*

E-mail: erg3337731@mail.ru

PROFESSIONAL PREFERENCES TEENAGERS WITH DIFFERENT CHARACTERISTICS SELF-ATTITUDE

Yevtushenko Yevgeny

*assistant of the department age and social psychology
of Belgorod State National Research University,
Russia, Belgorod*

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются профессиональные предпочтения современных подростков, и их взаимосвязь с формирующимся самоотношением личности. Результаты, полученные в ходе эмпирического исследования и подробно описанные в нашей статье, будут полезны школьным психологам, подросткам и их родителям, а так же всем тем, кто интересуется проблемой профессионального самоопределения.

ABSTRACT

In this article examines professional preferences of the modern teenagers and their relationship with the emerging self-attitude of the individual. The results obtained in the empirical research, and is described in detail in our article, will be useful for school psychologists, teenagers and their parents, as well as all those interested in the problem of professional self-determination.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; самоотношение; профессиональные предпочтения; подростки.

Keywords: professional self-determination; self-attitude; professional preferences; teenagers.

Как нам известно, подростковый возраст является одним из самых сложных и ответственных этапов в онтогенетическом развитии человека, а всё потому, что именно в нём происходит наиболее значимая жизненная трансформация, переход от беззаботного, и всё ещё зависимого детства, к уже вполне осмысленной, и самостоятельной юности. Особо остро эта проблема обстоит именно сегодня, когда устойчивые связи между поколениями серьёзно нарушены, а изменчивое общество уже перестаёт служить для личности опорой, способствующей плавному и безболезненному переходу из мира детского в мир взрослых.

К тому же мы помним, что подростковый возраст является критическим периодом в формировании самоотношения, так как именно в нём происходит становление самосознания личности. В силу этого мы можем наблюдать либо рассогласование между компонентами самоотношения, либо взаимное однонаправленное их усиление, имеющее отражение в переживании проблем подростками [3, с. 23].

Многочисленные исследования [1, с. 235] показывают, что специфика социальной ситуации развития самоотношения в структуре самосознания современных подростков характеризуется ростом самосознания, стремлением к взрослости, особой чувствительностью к оценкам окружающих, но вместе с тем некоторыми затруднениями, касательно дальнейшего выбора подростками своего жизненного пути, а так же не всегда быстрым вхождением в предлагаемые социальные роли.

Мы же знаем, что несомненной частью превращения подростка в юношу является процесс самоопределения как личностного, так и профессионального. И от того, насколько успешно он прошёл, будут зависеть дальнейшие жизненные перспективы человека. Таким образом, мы понимаем, что предварительный выбор профессии в подростковом возрасте является сложной и ответственной задачей, встающей перед каждым старшеклассником, к которой необходимо отнестись со всей серьёзностью [2, с. 24].

Актуальность нашей работы обусловливается тем, что проблема профессионального самоопределения в подростковом возрасте является одной из животрепещущих проблем в современном обществе, а учёт качественного своеобразия компонентов самоотношения является одним из определяющих факторов, способствующих успешному самоопределению подростка.

Изучение литературы и последующее за ним пилотажное исследование позволили нам сделать предположение, что подростки, склонные отдавать предпочтения тем или иным профессиям, характеризуются качественным своеобразием в эмоционально-ценностном и когнитивном компонентах самоотношения, в частности, подростки, отдающие предпочтения предпринимательским типам профессий, характеризуются повышенным самоуважением и саморук-ководством, подростки же в большинстве своём делающие выбор в сторону конвенционального типа профессий, характеризуются довольно высокой закрытостью и самопривязанностью.

Для проверки гипотезы использовались следующие методики: методика исследования самоотношения (МИС) (автор С.Р. Пантелеев); методика выявления взаимосвязи типа личности и сферы профессиональной деятельности (автор Д. Холланд, адаптация А.Н. Воробьев, И.Г. Сенин, В.И. Чирков). Математическая обработка полученных данных проводилась при помощи статистического пакета SPSS 17.0.

Основной целью нашего исследования выступило изучение профессиональных предпочтений подростков с разными характеристиками самоотношения. Исходя из данных полученных нами в ходе исследования, и представленных в Таблице 1.1, мы можем судить о преобладании у современных подростков трёх профессионально ориентированных типов личности: реалистического (20 %), конвенционального (20 %) и социального (19 %), с чуть большей долей выраженности первых двух типов. Отставание от них предпринимательского типа составляет 4 %. Отставание же оставшихся двух типов (артистического и интеллектуального) на общем фоне является весьма заметным, и составляет соответственно 7 и 8 % по отношению к первым позициям.

Таблица 1.

Распределение подростков с разными профессионально ориентированными типами личности (в %)

№ п/п	Профессионально ориентированные типы личности	Количество подростков (в %)
1	Реалистический тип	20
2	Конвенциональный тип	20
3	Социальный тип	19
4	Предпринимательский тип	16
4	Артистичный тип	13
6	Интеллектуальный тип	12

Кроме преобладания профессионально ориентированных типов личности, для нас представляли интерес особенности самоотношения у современных подростков. С этой целью мы разделили нашу выборку, в соответствии со степенью выраженности того или иного профессионально ориентированного типа личности, на шесть больших групп: к первой группе мы отнесли подростков с преобладанием реалистического типа личности, ко второй — подростков конвенционального типа личности, к третьей — подростков социального типа, к четвёртой — предпринимательского типа, к пятой — артистического типа, а к шестой подростков интеллектуального типа личности.

При анализе степени выраженности основных характеристик самоотношения у подростков из первых двух групп, наше внимание привлекли показатели по некоторым шкалам, а именно шкалам: самопринятия, закрытости и самопривязанности. Проведя математическую обработку полученных результатов, нами было установлено, наличие у испытуемых первой группы, выраженной статистически значимой связи между повышенными значениями самопринятия и преобладанием реалистического типа личности (0,658). У испытуемых же второй группы нами было обнаружено наличие статистически значимых связей между довольно высокими показателями по шкалам закрытости (0,947) и самопривязанности (0,635), и доминированием конвенционального типа личности.

Дальнейший анализ степени выраженности основных характеристик самоотношения у подростков из третьей и четвёртой групп, привлёк наше внимание к ряду показателей самоотношения, а именно, показателям отражённого самоотношения, самоуверенности и саморуководства. Проведя математическую обработку полученных результатов, мы установили, наличие у испытуемых третьей группы, выраженной статистически значимой связи между показателями самоуверенности и социально-ориентированного типа личности (0,809), а так же между социально-ориентированным типом личности и показателем отражённого самоотношения (0,989). Кроме того нами были обнаружены статистически значимые связи между предпринимательским типом личности и показателями по шкалам саморуководства (0,967), и самоуверенности (0,909).

И наконец, проанализировав степень выраженности основных характеристик самоотношения у подростков из пятой и шестой групп, мы обратили наше внимание на показатели самооценности и самопринятия. Проведя математическую обработку полученных результатов, нами было установлено, наличие у данных испытуемых, выраженной статистически значимой связи между повышенными

значениями самооценности и артистическим типом личности (0,838), а так же между довольно низкими показателями самопринятия и доминированием интеллектуального типа личности (0,764).

Полученные результаты позволяют сделать некоторые выводы:

Подавляющее большинство подростков, реалистического типа личности, характеризуются склонностью к безусловному принятию самих себя, вне зависимости от имеющихся, как положительных, так и отрицательных поведенческих тенденций. Они ощущают симпатию ко всем качествам своей личности, а свои недостатки считает продолжением своих достоинств.

Подростки с доминированием конвенционально ориентированного типа личности, как показало наше исследование, характеризуются наличием выраженной мотивации социального одобрения, желанием соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими людьми. Но вместе с тем и стремление сохранить в неизменном виде свои качества, а так же ранее установленные к самим себе требования, что может говорить нам о некой ригидность "Я"-концепции данной категории подростков.

Испытуемые с преобладанием социального типа личности, как нами было установлено, обладают высокими показателями отражённого самоотношения и самоуверенности. Всё вместе это даёт им не только способность воспринимать самих себя принятыми окружающим людям, но и испытывать при этом выраженную самоуверенность, уважение к самим себе, как к самостоятельным, волевым и надёжным людям, которые точно знают, за что себя уважать.

Подростки с яркой выраженностью предпринимательского типа личности, как показало наше исследование, характеризуются наличием высокой степени уверенности в собственных силах, а так же предрасположенностью к успешному руководству, как другими людьми, так и самими собой. Подростки данной категории имеют высокую смелость в общении и хорошую организацию своего поведения, что даёт им возможность успешно прогнозировать последствия возникающих контактов с их социальным окружением.

Подавляющее большинство испытуемых артистического типа личности, как нами было установлено, отличаются от других, исследуемых нами подростков, склонностью к повышенному восприятию своей самооценности, индивидуальности, и собственной неповторимости, а так же высокой оценкой своего духовного потенциала. Присутствие данных характеристик, а так же уверенность в себе, помогает им противостоять средовым воздействиям и рационально воспринимать критику в свой адрес.

Испытуемые с преобладанием интеллектуального типа личности, как показало наше исследование, обладают склонностью воспринимать себя излишне критично, акцентировать внимание на своих недостатках, при этом чрезвычайно мало уделять внимания своим достоинствам. Для улучшения самопринятия подросткам необходимо повышение аутосимпатии в целом, что вместе с гармонично развитой структурой интеллекта и независимостью и оригинальностью их суждений может привести к достижению больших успехов в выбранной ими профессиональной деятельности.

Таким образом, проведя сравнительную характеристику параметров самооотношения у обследуемых нами подростков, мы можем констатировать, наличие у них ярко выраженных профессионально ориентированных типов личности. Одни из них предпочитают выбирать профессии направленные на обслуживание технологических процессов и чётко структурированную деятельность, другие же отдают предпочтение профессиям, связанным с творчеством и взаимодействием с социальной средой, но каждый из них обладает специфическими, присущими именно им особенностями самооотношения.

Так, подросткам с доминированием ярко выраженной мотивации социального одобрения, и наличием желания соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими людьми рекомендуется выбирать профессии конвенционального типа личности. Подросткам же с ярко выраженной предприимчивостью, эмоциональной привлекательностью, способностью действовать самостоятельно, при этом здраво оценивать свои возможности, для полного самоопределения, и достижения высоких результатов рекомендуется отдавать предпочтения профессиям из предпринимательской категории.

Таким образом, имеющиеся у нас предположения о наличие склонности подростков отдавать предпочтения определённым типам профессий, в зависимости от качественного своеобразия в эмоционально-ценностном и когнитивном компонентах самооотношения, подтверждаются наличием существующих статистически значимых связей.

Практическая значимость проведенного нами исследования заключается в том, что полученные результаты могут найти своё применение в повседневной работе психолога с подростками, в том числе при профконсультационной работе, как с самими подростками, так и с их родителями. Ведь мы знаем, что в настоящее время довольно тяжело самостоятельно осуществить правильный

выбор относительно своего профессионального будущего, но именно от этого выбора будут зависеть дальнейшие жизненные перспективы, причём не только на одном профессиональном поприще.

Кроме того полученные нами результаты открывают возможность понимания своеобразия психологического содержания феномена самоотношения у определённых профессионально ориентированных категорий подростков. Зная, какими особенностями самоотношения характеризуются определённые группы подростков, мы сможем оказать им помощь в успешном профессиональном самоопределении, необходимую им для дальнейшего личностного и профессионального развития.

Список литературы:

1. Нальгиева И.А. Психологические подходы к исследованию проблемы развития самоотношения в подростковом возрасте // Вестник ПГЛУ. — 2012. — № 3. — С. 234—237.
2. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учеб. пособие. М.: Академия, 2013. — С. 209.
3. Реан А.А. Психология подростка: учеб. пособие. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. — С. 480.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Ибе Людмила Александровна

*студент IV курса Южно-Сахалинского педагогического колледжа
Сахалинского государственного университета,
РФ, г. Южно-Сахалинск*

Черная Елена Васильевна

*преподаватель высшей квалификационной категории, руководитель
научно-методического центра Южно-Сахалинского педагогического
колледжа Сахалинского государственного университета,
РФ, г. Южно-Сахалинск
E-mail: elena_chernaya@mail.ru*

STUDY OF DEVELOPMENT PECULIARITIES OF AXIOLOGICAL-NORMATIVE BASIS OF PERSONALITY WITH ORPHANS

Lyudmila Ibe

*4th year student of Yuzhno-Sakhalinsk Teachers Training College,
Sakhalin State University,
Russia, Yuzhno-Sakhalinsk*

Elena Chernaya

*lecturer of Higher Qualification Grade, Head of Research Methodological
Center of Yuzhno-Sakhalinsk Teachers Training College,
Sakhalin State University,
Russia, Yuzhno-Sakhalinsk*

АННОТАЦИЯ

В статье акцентируется внимание на важности своевременного формирования ценностно-нормативных основ личности у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Автор приводит описание результатов беседы с воспитанниками детского дома об их приоритетах в выборе жизненных целей.

ABSTRACT

In the article special attention is paid to the importance of a timely formation of axiological-normative basis of personality with orphaned and abandoned children. The author presents the description of conversation results with orphans about their priorities when choosing goals in life.

Ключевые слова: Социальная адаптация; ценностно-нормативные основы личности.

Keywords: social adaptation; axiological-normative basis of personality.

Воспитание готовности к самостоятельной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, — одна из важнейших задач целого ряда специалистов: социальных педагогов, социальных работников, психологов, воспитателей. Не секрет, что негативные обстоятельства, в результате которых произошли серьезные изменения в судьбе детей, и они остались без попечения семьи, часто ведут к искажению процесса социализации, социальной адаптации личности, затрудняют своевременное формирование и развитие системы ценностей, принятых в обществе.

Заметим, что успешная социальная адаптация предполагает, что у детей-сирот сформирована система важных социальных навыков, обеспечивающих адекватную и социально направленную жизнедеятельность. Но их полноценное формирование, как показывает опыт, часто осложняется в условиях интернатных учреждений, в результате чего дети, не имеющие достаточного опыта семейного воспитания, идеализируют жизнь за стенами детского дома и имеют искаженные представления о себе, своих возможностях, системе ценностей как основы мотивации сознательного поведения. Самостоятельная жизнь в их восприятии преисполнена вседозволенностью, весельем, отсутствием контроля [1].

Заметим, что ценностные нормативные основы представляют собой особые психологические образования, всегда составляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве ее элементов. Структурный характер системы ценностно-нормативных основ личности, ее многоуровневость и многомерность определяет возможность реализации ею целого ряда разноплановых функций. Система ценностных ориентаций является важным регулятором активности человека, поскольку она позволяет соотносить индивидуальные потребности и мотивы с осознанными и принятыми личностью ценностями и нормами социума [2].

Таким образом, ценностно-нормативные основы характеризуют общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направленность личностным позициям, поведению, поступкам. Мы понимаем ценностные основы как определенную систему отношений и установок личности, позволяющую осваивать общечеловеческие ценности, познавать и улучшать окружающий мир и реализовать свой личностный потенциал.

Изучение социокультурных ориентаций молодежи на современном этапе развития общества нашло отражение в работах Г.Г. Силласте [3], Л.К. Сидоровой [2], Е.В. Евмененко и Н.Ю. Хорошиловой [1]. Данные ученые акцентировали внимание на том, что для успешной социализации и социальной адаптации воспитанников детского дома очень важно сформировать ценностно-нормативные основы личности детей в соответствии с требованиями современного общества.

Принимая во внимание вышеизложенное, нами был организован и проведен эмпирический эксперимент, который проводился на базе государственно казенного образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Сахалинской

области «Детский дом № 5». В исследовании приняли участие 21 воспитанник в возрасте от 12 до 18 лет.

Для проведения исследования нами был использован метод индивидуальной беседы с воспитанниками, цель которой состояла в том, чтобы выявить особенности направленности личности воспитанников в отношении жизненных достижений, успеха в жизни. Воспитанникам были заданы следующие вопросы:

- Чего бы больше всего ты бы хотел добиться в жизни?
- Как, на твой взгляд, можно добиться успеха в жизни?
- Какова твоя основная цель в жизни?
- Назови свой жизненный девиз.

Результаты проведения беседы с воспитанниками детского дома показали следующее.

Нацеленность воспитанников на конкретные достижения в жизни представлена на рис. 1:

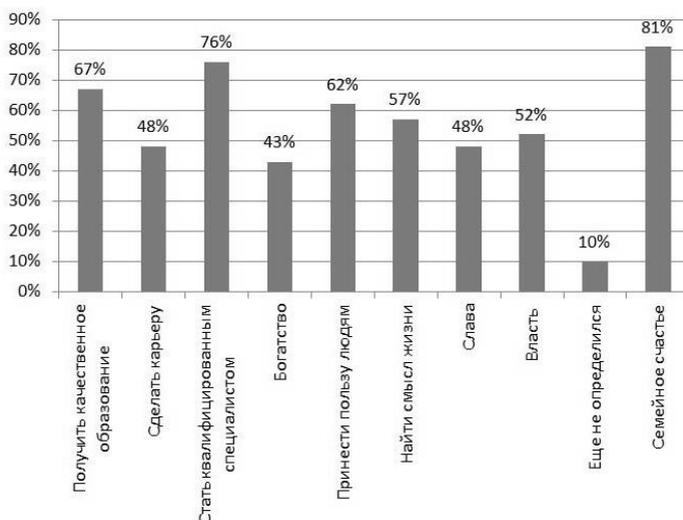


Рисунок 1. Результаты ответов воспитанников на вопрос: «Чего бы больше всего ты хотел добиться в жизни?»

Как следует из представленных результатов, приоритетными целями в жизни для воспитанников являются следующие:

1. Достижение семейного счастья.
2. Стать квалифицированным специалистом.

3. Получить качественное образование.

Интересно, что позиция «Быть квалифицированным специалистом» опережает позицию «Получение качественного образования». Очевидно, что в восприятии опрашиваемых имеется смещение ценностей, поскольку стать квалифицированным специалистом без качественного образования или самообразования нельзя. Очевидно, что подростки не осознают смысла понятий «квалификация», «образование».

Следующий вопрос был направлен на выяснение того, как, по мнению воспитанников детского дома, можно добиться успеха в жизни. Результаты показали следующее:

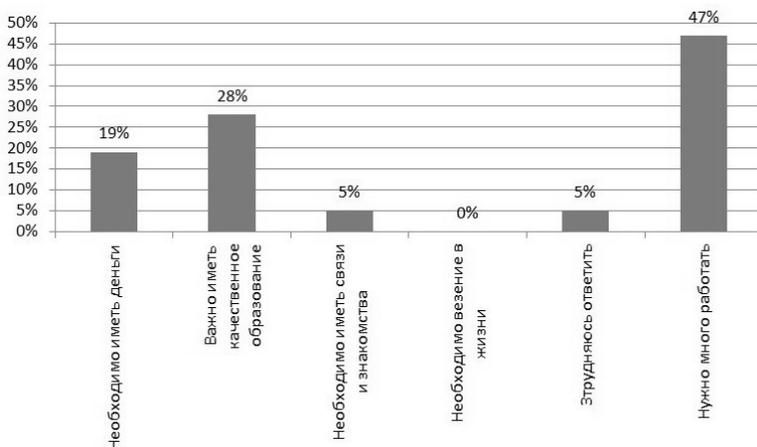


Рисунок 2. Результаты ответов воспитанников на вопрос «Как, на твой взгляд, можно добиться успеха в жизни»

Очевидно, что наиболее важными путями, ведущими к успеху в жизни, для воспитанников являются следующие позиции:

1. Нужно много работать.
2. Важно иметь качественное образование.
3. Необходимо иметь деньги.

Важно отметить, что качественное образование вновь занимает приоритетную позицию, занимая второе место. На наш взгляд, интересен тот факт, что у воспитанников успех в жизни не сопряжен с необходимостью иметь связи, знакомства или везением в жизни. Очевидно, здесь сказывается объективное отсутствие в реальной жизни подобных прецедентов.

Отвечая на вопрос о наличии основной цели в жизни, мнения воспитанников, в основном были сконцентрированы на ближайшем будущем, связанном с получением образования. Диаграммы, иллюстрирующие ответы, представлены на рис. 3:

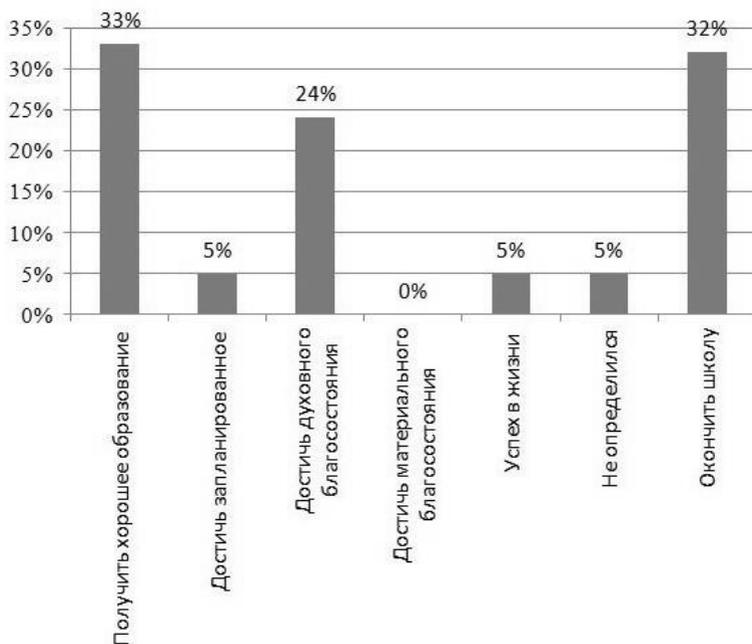


Рисунок 3. Результаты ответов воспитанников на вопрос «Основная цель в жизни»

Как следует из представленных результатов, главной и основной целью в жизни воспитанников являются следующие:

1. Получить хорошее образование.
2. Окончить школу.
3. Достичь духовного благосостояния.

Обращает на себя внимание тот факт, что у воспитанников детских домов слабо выражены мотивы отдаленной перспективы, что является ярким признаком сохранения ограниченности мотивации, связанной с однообразием реальной жизненной ситуации [1, с. 23].

Важно отметить, что успех в жизни, как и достижение запланированного, в качестве цели воспринимают только 5 % воспитанников.

Абсолютно не значимой является позиция «Достичь материального благосостояния» (0 %), хотя в предыдущем вопросе о путях достижения успеха, третье место занимала позиция о наличии денег (19 %). Очевидно, что некоторое расхождение в ценностных ориентациях воспитанников имеет место.

Интересные результаты выявил вопрос о жизненном девизе. Результаты представлены на рис. 4:

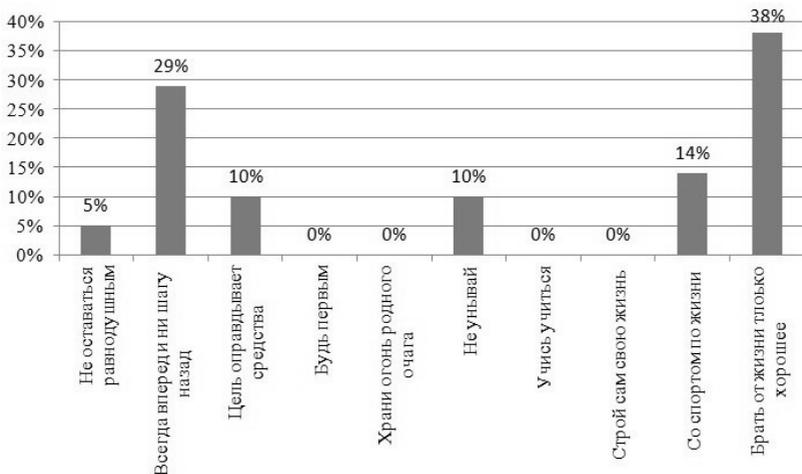


Рисунок 4. Результаты ответов воспитанников на вопрос «Назовите свой жизненный девиз»

В качестве главных жизненных девизов большинство воспитанников выбрали следующие:

1. Брать от жизни только хорошее.
2. Всегда вперед и ни шагу назад.
3. Со спортом по жизни.

Вызывает опасение тот факт, что только 5 % воспитанников понимают, как важно не оставаться равнодушными, а 10 % воспитанников допускают такую ситуацию, в которой жизненная цель может оправдывать средства.

Совершенно не значимыми оказались девизы, нацеливающие на верность, умение учиться, самостоятельное построение своей

жизни, сохранение семейного очага. Можно предположить, что это связано с тем, что у воспитанников не сформированы данные понятия и отсутствует жизненный опыт в их применении.

Таким образом, диагностика ценностно-нормативной сферы у воспитанников детского дома позволила выявить ряд важных проблемных сторон, требующих внимания всех специалистов, в окружении которых воспитанники проживают.

Список литературы:

1. Евмененко Е.В., Хорошилова Н.Ю. Организация и содержание деятельности психолога интернатных учреждений: Учебно-методическое пособие. Ставрополь: Издательство ГОУ ВПО СГПИ, 2009. — 90 с.
2. Сидорова Л.К. Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей: Методическое пособие, 2009. — 364 с.
3. Силласте Г.Г. Книжное обозрение // Ecsocman.hse.ru:[сайт]. [2012]. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/16162287/> (дата обращения: 7.12.13).

2.6. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

ОСНОВЫ СЕМЕЙНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ ДЕТЕЙ С БРОНХИАЛЬНОЙ АСТМОЙ

Билецкая Марина Петровна

*доцент, канд. мед. наук, врач-психотерапевт, доцент кафедры психосоматики и психотерапии СПбГПМУ, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: biletskyv@mail.ru*

Шендрик Маргарита Игоревна

*медицинский психолог детского реабилитационно-восстановительного центра для детей-инвалидов при СПб НЦЭПР им. Альбрехта, федеральное государственное бюджетное учреждение «Санкт-Петербургский научно-практический центр медико-социальной экспертизы, протезирования и реабилитации инвалидов имени Г.А. Альбрехта» Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: shendrik7@yandex.ru*

FUNDAMENTALS OF FAMILY THERAPY IN CHILDREN WITH ASTHMA

Biletsky Marina

*associate Professor, candidate of medical science, a psychotherapist,
assistant professor of psychosomatic medicine and psychotherapy
SPbGPMU, State Educational Institution of Higher Professional Education
"Saint-Petersburg State Pediatric Medical University" of the Ministry
of Health of the Russian Federation,
Russia, Saint-Petersburg*

Shendrik Margarita

*clinical psychologist of the child rehabilitation center for disabled children
in St. Petersburg NTSEPR named Albrecht, Federal State Institution
"St. Petersburg Scientific and Practical Center of Medical and Social
Expertise, Prosthetics and Rehabilitation named GA Albrecht" Ministry
of Labor and Social Protection of the Russian Federation,
Russia, Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Авторами проведено исследование с целью изучения психологических особенностей семей детей с бронхиальной астмой для разработки программ семейной психотерапии. В работе «Основы семейной психотерапии детей с бронхиальной астмой» выделены мишени психотерапии, в результате разработаны модель семейной психотерапии и программа семейной психокоррекции. Данные модели способствуют увеличению периодов ремиссии заболевания, снижению семейной тревоги и оптимизации внутрисемейных отношений.

ABSTRACT

A study by authors have been conducted to examine the psychological characteristics of families of children with asthma for development of family therapy programs . In the work " Fundamentals of family therapy in children with asthma " there have been allocated targets of psychotherapy , as a result there was developed a model of family therapy and family psycho-correction program. These models help to increase the periods of remission of the disease, family anxiety reduction and optimization of family relations.

Ключевые слова: дети с бронхиальной астмой; дисфункциональная семья; семейная психотерапия и психокоррекция.

Keywords: children with asthma; dysfunctional family; family therapy and psycho-correction.

Введение. В настоящее время не вызывает сомнения значение психотерапии в лечении пациентов с бронхиальной астмой (БА). Проведение психотерапии в системе лечебно-восстановительных мероприятий при БА способствует выполнению семьей саногенетических функций, улучшению состояния больных и профилактике рецидивов заболевания. Необходимость включения семейной психотерапии в комплексное лечение детей с БА обусловлено тем, что дисфункциональные семьи в ряде случаев могут способствовать возникновению психосоматических расстройств [2, с. 21].

Нами было проведено исследование с **целью** изучения психологических особенностей семей детей с бронхиальной астмой и разработки программы семейной психотерапии и психокоррекции. Исследовано 300 человек. Основная группа: 50 семей (150 человек) — 50 детей 9—11 лет с atopической формой БА среднетяжелой степени тяжести и 100 их родителей; контрольная группа — 50 семей условно здоровых детей. На основе анализа полученных результатов нами были выделены следующие **мишени психотерапии**: отрицательные психоэмоциональные состояния детей с бронхиальной астмой, малоадаптивные копинг-стратегии детей с БА, нарушения процесса воспитания в семьях детей с БА, малоадаптивный семейный копинг, структура компонентного состава родительской любви: баланс между всеми компонентами (психофизиологическим, эмоционально-чувственным, когнитивным и поведенческим) [2, с. 21].

На основании анализа психологических особенностей семей детей с бронхиальной астмой **М.П. Билецкой** была разработана **модель краткосрочной «ромбовидной» векторной семейной психотерапии**. Данная модель предусматривает следующее: работа с семьей пациента с целью снижения семейной тревоги и нормализации детско-родительских взаимоотношений; объяснение «психосоматическим» семьям, что проблемы имеются не только у больного ребенка, но и у семьи, как системы в целом; необходимость эмоционального отреагирования своего отношения к болезни, тревоги и страхов больного ребенка как члена семьи, так и индивидуально, как личности.

Целью модели является обеспечение адаптивного функционирования семейной системы в момент обострения психосоматического расстройства, выявление и использование саногенного эффекта семьи для выздоровления или длительной ремиссии заболевания ребенка.

Задачи: принятие ответственности за существующие проблемы каждым членом семейной системы; повышение ответственности за свое поведение и здоровье у каждого члена семьи; повышение родительской компетентности; поиск семейных ресурсов, развитие на их основе адаптивных стратегий совладания; ориентация не на причины заболевания, а на его лечение [1, с. 22].

Принципы и техники психотерапии, интегрированные в данную модель: семейная системная психотерапия, семейная арт-терапия, ролевые игры, свободный проективный рассказ, семейная дискуссия, психогимнастика.

Модель рассчитана на 46 часов, состоит из четырех этапов. Данная модель семейной психотерапии предусматривает проведение лечения по направлениям, условно обозначающим ромб: На I этапе проводится работа с семьей, как с системой: активное вовлечение семьи в работу, заключение психотерапевтического контракта, осознание членами семьи внутрисемейной напряженности и закрепление мотивации на дальнейшую психотерапевтическую работу. На II этапе с целью снижения напряженности связей во внутрисемейной структуре и реконструкции границ каждой подсистемы принято решение о проведении ряда психотерапевтических сессий по векторам детской и родительской подсистем. На III и IV этапах психотерапия проводится с семьей, как системой в целом. Содержанием III этапа является реконструкция семейных отношений и выработка адекватного совладающего поведения в период обострения заболевания. Этап IV — поддерживающий, итоговый. В ходе него также происходит отсоединение психотерапевта от семьи [1, с. 23].

Модель «ромбовидной» векторной семейной психотерапии прошла апробацию, в которой приняли участие 90 семей детей с БА. **Оценка эффективности** проводилась с помощью опросника «Анализ семейной тревоги». Полученные данные сравнивались с исходными. Выявлены значимые различия по всем шкалам ($p < 0,001$), свидетельствующие о снижении уровня общей семейной тревоги после лечения. Завершением «экологической проверки» модели явилось проведение катamnестического исследования: 85% семей через 6 месяцев после окончания лечения отмечают снижение частоты и степени выраженности конфликтов в семье, преобладание конструктивных решений проблем. У 80 % детей отмечается стойкая ремиссия заболевания, у остальных 20 % — снижение интенсивности протекания приступов удущья [1, с. 33].

Основываясь на данной модели психотерапии, для семей детей с бронхиальной астмой **М.И. Шендрик** была разработана **психокоррекционная программа, целью которой** является снижение риска возникновения приступов бронхиальной астмы путем обучения членов семьи адаптивному поведению как во время обострения заболевания у ребенка, так и в периоды ремиссии [2, с. 23]. Реализация данной программы осуществляется посредством следующих **методов и техник**: семейное консультирование, элементы рациональной психотерапии, элементы арт-терапии, техники телесно-ориентированной терапии, дыхательная психогимнастика. Психокоррекционная программа рассчитана на 20 часов и включает в себя 4 блока [3, с. 10].

Блок 1. Диагностический (2 семейные сессии, по 2 часа).

Цель: вовлечение семьи (диады) в психокоррекционную работу

Задачи:

1. Присоединение психолога к семье.
2. Первичная психодиагностика отношений родителя и ребенка.
3. Формирование у членов семьи мотивации на работу.

Методы: семейная системная психотерапия

С целью первичной психодиагностики родителям предлагается заполнить опросники «Анализ семейных взаимоотношений» и опросник «Анализ семейной тревоги Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса, а также методики «Диагностика родительской любви и симпатии» и «Доминирующий компонент родительской любви» Р.В. Овчаровой, Е.В. Милоуковой. Ребенок заполняет опросник «Родителей оценивают дети» И.А. Фурманова, А.А. Аладьина и выполняет «Кинетический рисунок семьи».

Блок 2. Информационный — представлен работой по направлениям: родительская подсистема (мать) и детская подсистема (ребенок с БА). — 2 сессии.

Цель: информирование членов семьи о психосоматических соотношениях при бронхиальной астме.

Задачи:

1. Дать необходимую информацию о заболевании.
2. Углубление понимания проблемы психосоматического механизма в возникновении и развитии бронхиальной астмы.
3. Осознание семьей важности поддержания адекватных взаимоотношений между ее членами в период обострения заболевания.

Методы: элементы рациональной психотерапии (беседа, объяснение специфики психосоматического заболевания — БА:

особенности патогенеза, клиники, лечения, а также роли воспитания в данных семьях), иллюстрация для детей дыхательной системы человека, предъявление «дневничка астматика» с календарем пикфлоуметрии, рисунок для детей на тему «Моя болезнь».

Блок 3. Обучающий (5 семейных сессий, по 2 часа).

Цель: коррекция взаимоотношений в диаде мать-ребенок, формирование эффективных навыков взаимодействия с ребенком, снижающим риск развития обострения заболевания, а также обучение техникам релаксации.

Задачи:

1. Дать представление о важной роли телесного контакта во взаимоотношениях с большим ребенком.
2. Обучение навыкам взаимодействия с ребенком, больным бронхиальной астмой.
3. Закрепление полученных в ходе работы навыков.
4. Овладение техниками релаксации.
5. Освоение методов дыхательной гимнастики.

Методы: телесно-ориентированная терапия, элементы арт-терапии, дыхательная психогимнастика.

Ряд упражнений данного блока являются авторскими. В данной статье мы хотим привести пример одного из таких упражнений.

Упражнение «Воздушный шарик». Лежа на полу, ребенок кладет руки на живот. Делая медленный глубокий вдох, надувает живот, одновременно представляя, что в животе надувается воздушный шарик. Задерживает дыхание на 5 секунд. Делает медленный выдох, живот сдувается. Задерживает дыхание на 5 секунд. Выполняется 5—6 раз подряд. Родитель в это время может положить свою ладонь на живот ребенку и поднимать (опускать) ее в такт надувания (сдувания) «шарика».

Данное психогимнастическое упражнение способствует эффективному детско-родительскому взаимодействию.

Блок 4. Заключительный (3 семейные сессии, по 1 часу)

Цель: проверка эффективности психокоррекционной работы и отсоединение психолога от семьи.

Задачи: вторичная диагностика отношений родителя и ребенка, дать рекомендации по поддержанию оптимального состояния здоровья ребенка, отсоединение от семьи.

Методы: семейная системная психотерапия.

Заключение. Таким образом, эффективность краткосрочной «ромбовидной» векторной семейной психотерапии и психокоррекционной программы для семей детей с бронхиальной астмой

подтверждена клинико-психологическими методами исследования. Данные модели помогают оптимизировать внутрисемейные отношения, снять запрет на отреагирование чувств в дисфункциональных семьях, позволяют провести коррекцию стиля воспитания, выработать оптимальные способы семейного функционирования, снизить рецидивы заболевания ребенка, таким образом, закладывают основы саногенетических механизмов семей детей с бронхиальной астмой.

Список литературы:

1. Билецкая М.П. Краткосрочная «ромбовидная» векторная семейная психотерапия: учеб.метод. пособие. СПб., 2006. — 40 с.
2. Билецкая М.П., Бурлакова М.И. Семейная психотерапия и психокоррекция детей с бронхиальной астмой // Современные методы психотерапии: материалы ежегод. науч.-практ. симп. / под ред. С.А. Осиповой, В.И. Курпатова. СПб. : СПбМАПО, 2011. — С. 21—25.
3. Билецкая М.П., Шендрик М.И. Дисфункциональные и саногенетические механизмы функционирования в семьях детей с бронхиальной астмой // Саногенетические механизмы при психогенных и эндогенных расстройствах: материалы ежегод. науч.-практ. симп. / под ред. В.И. Курпатова. СПб.: СПбМАПО, 2009. — С. 8—15.

ОБРАЗ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ У ЖЕНЩИН КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ КАМЧАТКИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ

Дерюгина Марина Владимировна

*аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии,
Камчатского государственного университета имени Витуса Беринга,
РФ, г. Петропавловск-Камчатский
E-mail: devona85@mail.ru*

THE IMAGE OF CHILDREN–PARENTS RELATIONSHIPS IN THE MIND OF WOMEN DURING EARLY ADULTHOOD BELONGING TO THE INDIGENOUS POPULATION OF KAMCHATKA

Marina Deryugina

*postgraduate of the Theoretical and Applied Psychology Chair
of Vitus Bering Kamchatka State University,
Russia, Petropavlovsk-Kamchatskiy*

АННОТАЦИЯ

В статье описаны обобщенные результаты эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей образа детско-родительских отношений у женщин в период ранней зрелости (на примере представителей коренных малочисленных народов Камчатки). Полученные в ходе исследования данные могут найти применение в практической деятельности психологов, занимающихся проблемами семьи и брака, а также при разработке спецкурсов по этнопсихологии и психологии семьи.

ABSTRACT

In article the generalized results of the empirical research directed on studying the characteristics of the children-parents relationships image in women during early adulthood (on the example of representatives of Kamchatka indigenous peoples). The data obtained during research can find application in practical activities of the psychologists dealing with problems of a family and marriage, and also when developing programs of training on ethnopsychology and family psychology.

Ключевые слова: образ; представление; семья; детско-родительские отношения; этническая принадлежность.

Keywords: image; representation; family; children–parents relationships; ethnicity (ethnic origin).

В нашей стране интерес и внимание к структуре и развитию семьи, к закономерностям детско-родительских отношений приобрели огромный размах в последние десятилетия. Помимо того, что ценность семьи в российском обществе возрастает, интерес к данной теме в отечественной психологии связан еще и с разрозненностью теоретических исследований и с необходимостью создания эффективных методов работы с семьей. Одним из важных факторов, влияющих

на семейные отношения, является образ семьи, первично формирующийся у человека в родительской семье.

Специфика психологических особенностей в этнических общностях влияет на организацию деятельности людей, их поведение, построение семейных отношений. В каждом обществе складывается своя культура взаимоотношений между родителями и детьми, возникают социальные стереотипы, образы и установки воспитания в семье. Это подчеркивает важность изучения детско-родительских отношений в контексте этнической проблематики в рамках одной и разных этнических культур. При этом семья является закрытой системой и для ее изучения необходимы не только стандартизированные, но и психосемантические методы исследования [4], позволяющие изучать смысловое пространство личности неявно.

Целью исследования является изучение особенностей образа детско-родительских отношений у женщин в период ранней зрелости (на примере представителей коренных малочисленных народов Камчатки).

Объект исследования: детско-родительские отношения как социально-психологический феномен.

Предмет исследования: специфика представлений о детско-родительских отношениях у женщин в период ранней зрелости (на примере представителей коренных малочисленных народов Камчатки).

Эмпирические методы исследования. В исследовании использовался комплекс психосемантических и стандартизированных методик. Представим обобщенные результаты некоторых из них: семейная социограмма Э.Г. Эйдемиллера, О.В. Черемисина; ассоциативный эксперимент, модификация Е.Б. Весна, С.В. Семенова; специализированный семантический дифференциал (ССД) для оценки детско-родительских отношений М.В. Дерюгиной [3] и др.

Эмпирическая база исследования: всего в исследовании принимало участие 100 женщин в возрасте от 20 до 40 лет. В экспериментальную группу вошли представительницы коренных малочисленных народов Камчатки (коряки, камчадалы, эвены, ительмены) Усть-Камчатского, Быстринского и Мильковского районов в количестве 50 человек. Контрольную группу составили русские женщины, проживающие в г. Петропавловске-Камчатском в количестве 50 человек. Часть респондентов обеих групп формально являются метисами. При этом в исследовании мы ориентировались не на формальную (указанную в документах) принадлежность человека к определенной национальности, а на личностную позицию

респондента, т. е. на ту к какой этнической общности человек сам себя причисляет.

В работе не являлось целью исследовать особенности образа детско–родительских отношений отдельно у женщин, представительниц разных этнических групп (ительменов, коряков, эвенков, камчадалов). Мы рассматриваем их в целом как представительниц коренных малочисленных этносов Камчатки, не отрицая при этом этнической уникальности каждого народа. В пользу объединения этих народов есть ряд аргументов, предложенных А.А. Бучек [1].

Результаты исследования

По результатам семейной социогаммы (рис. 1.) представительницы русской национальности имеют более близкие внутрисемейные взаимосвязи, чем представительницы коренных народов Камчатки. Члены семьи представлены на большей дистанции друг от друга у представительниц коренных народов Камчатки, что может объясняться с одной стороны, стремлением к развитию самостоятельности в семье, с другой, в какой-то степени менее близкими эмоциональными внутрисемейными связями. У представительниц коренных народов Камчатки члены семьи выступают в качестве равноправных стороны взаимодействия, важным для них является передача обычаев и традиций, одинаково значимыми в представлениях о своей семье они видят как близких, так и дальних родственников.

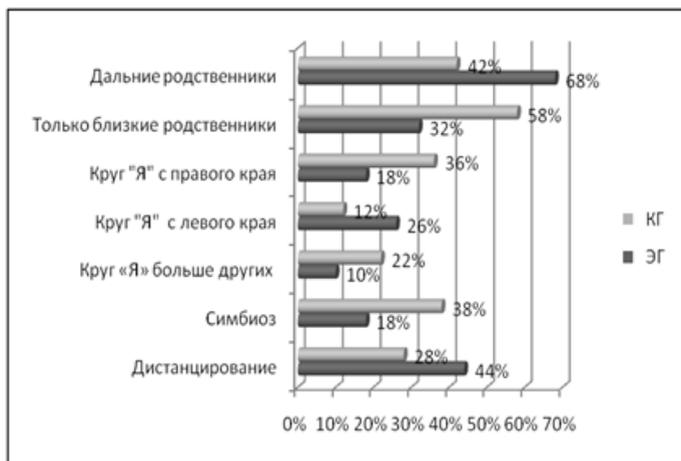


Рисунок 1. Значимые различия (φ^*) процентных долей по критериям изображения кругов в группах

По результатам ассоциативного эксперимента можно говорить, что представительницы коренных народов Камчатки считают важным «гармоничность» и «процветание» в семейных отношениях, что отражает перенос естественности природы на семейные отношения. Вероятно, это связано с близким взаимодействием с окружающей средой в условиях проживания в поселковой местности. Гармония и процветание может метафорично проецироваться на семейные взаимоотношения из природного естества.

У представительниц русской национальности встречаются характеристики отражающие страх, и то, что взаимоотношения в семье могут быть в тягость, обременять женщину. Вероятно, это раскрывает в представлениях русских респонденток двойственность отношения к семье: с одной стороны они описывают объективные сложности супружества и родительства («трудность», «тревожатся», «переживают»); с другой — отражают тяготы женщины в уходе за семьей («отягощают», «ограничивают», «настораживают», «забирают время»), которые может испытывать женщина в семейном взаимодействии. Можно предположить, что в некоторой степени ограниченность женщины семейным взаимодействием отражает внутреннее противоречие между построением карьеры и заботой о семье (выбором приоритетной сферы для самореализации) у русских женщин.

У представительниц коренных народов Камчатки намного чаще встречаются определения «брат» и «сестра», отражающие важность для них кровной сестринской/братской связи. Может быть, в данных описаниях проявляется в какой-то степени забота о младших детях в семье, важность отношений между братьями и сестрами в подструктуре семьи. У представителей русской национальности, как правило, старшие дети не обязательно заботятся и несут ответственность за братьев и сестер.

Характерно, что у представительниц коренных народов Камчатки не встречалось определение «остерегают», не исключено, что это связано с этнокультурной особенностью воспитания детей — стремлением прививать самостоятельность. Видимо респонденты данной группы, наоборот, считают, что детям необходимо приспособляться и к суровым реалиям жизни с раннего возраста.

Результаты ССД показывают, что для представительниц коренных народов Камчатки детско-родительские отношения выступают более решительными, семейными, добрыми и мирными. Можно предположить, что это связано с сохранностью семейных традиций у представителей малочисленных народов Камчатки, женщины представляют себе детско-родительские отношения

при наличии семьи, внутрисемейной структуры. При этом вошедший в семантическую универсалию конструкт «решительные» в представлении детско-родительских отношений указывает на важность для представительниц коренных малочисленных народов Камчатки данного параметра. Вероятно, суровые природно-климатические условия поселкового проживания и опасность близости дикого животного мира, влияют на формирование в процессе воспитания в семье решительности как значимого качества личности.

Результаты семантических универсалий, факторного анализа и применения t-критерия Стьюдента (табл. 1) отражают стремление представительниц русской национальности видеть детско-родительские отношения более чувственными, необходимыми, участвующими, ценными, принимаемыми. Вероятно, это связано с тем, что женщины русской этнической общности имели более теплые и близкие отношения с родителями. Не исключено, что часть представительниц коренных народов Камчатки, принявших участие в исследовании (и/или их родители), воспитывались в интернатных учреждениях, что могло оказать влияние на представление более дистанцированных отношений в диаде родитель-ребенок.

Таблица 1.

Средние значения дескрипторов ССД для оценки детско-родительских отношений в группах респондентов (t*)

	Дескриптор	Среднее значение ЭГ (n=50)	Среднее значение КГ (n=50)	t*-эмпир.
1.	Добровольные — Вынужденные	-0,32	-1,34	3,286**
2.	Близкие — Далекие	1,34	2,16	3,23**
3.	Любящие — Ненавидящие	1,52	2,32	3,262**
4.	Ответственные — Безответственные	1,6	2,26	2,826**
5.	Заботливые — Незаботливые	0,96	2,32	4,848***
6.	Легкие — Трудные	-0,92	-1,72	2,774**
7.	Неограничивающие — Ограничивающие	-0,46	-1,32	2,775**
8.	Ожидаемые — Неожиданные	0,72	-0,66	3,764***
9.	Строгие — Нестрогие	1,86	2,58	3,884***
10.	Расслабленные — Напряженные	-0,86	-1,62	2,821**
11.	Безопасные — Опасные	1,82	0,74	3,309**
12.	Счастливые — Горестные	1,7	2,36	2,599**

13.	Авторитетные — Неавторитетные	1,92	1,46	2,061*
14.	Упорядоченные — Хаотичные	2,14	0,82	5,08***
15.	Бесконфликтные — Конфликтные	-0,54	-1,26	2,1*

*Примечание: критические значения при $n=50$ *** $p \leq 0,001 = 3,496$; ** $p \leq 0,01 = 2,678$; * $p \leq 0,05 = 2,009$*

Представительницы коренных народов Камчатки в образе детско-родительских отношений ориентируются на понимание, упорядоченность и бескорыстность. Скорее всего, это выражает их предпочтение к позициям взаимоуважения и некоторого равенства между родителями и детьми. Женщины русской национальности детско-родительские отношения характеризуют, как любящие, переживающие, главные, но при этом строгие и напряженные. Такой результат может объясняться тем, что русские женщины ориентированы в своих представлениях на близкую чувственную связь и первостепенность в жизни человека детско-родительских отношений, заостряют внимание на напряженности и эмоциональных переживаниях при взаимодействии детей и родителей, и связывают их с необходимостью строгости в воспитании.

Данные показывают, что представительницы коренных народов Камчатки в большей степени оценивают детско-родительские отношения как «добровольные», «ожидаемые», «безопасные», «авторитетные», «упорядоченные» и «трудные». Можно говорить, что для представительниц коренных народов Камчатки, в представлении детско-родительских отношений, являются значимыми авторитетность родителей, упорядоченность в выстраивании отношений и воспитании детей. Упорядоченность, выражающаяся в стремлении к четкости, структурности, согласованности, вероятно, обуславливается именно этнокультурными особенностями экспериментальной группы. У коренных народов внутрисемейные ролевые отношения построены более однозначно, отчетливо. В современной русской семье произошло смещение с ролевых аспектов к личностным, что усложнило возможность задавать семейные структуры отношений.

Безопасность, в данном случае, скорее всего, нужно рассматривать в контексте межличностного взаимодействия семьи с другими субъектам. Вероятно, это связано с особенностями проживания респонденток экспериментальной группы в поселковой местности, где все друг друга знают. Женщины не видят опасности в других людях, проживающих по близости. Другой взрослый субъективно

воспринимается как оберегающий своих и чужих детей. Представительницы коренных народов Камчатки имеют внутреннее убеждение, что дети всегда находятся под присмотром взрослых в поселке. Скорее, опасной представляется природная среда обитания, нежели межличностные взаимоотношения. Городские жители, напротив, ориентированы на предостережение детей от различных опасностей, событий, обстоятельств. Вероятно, высокая преступность в отношении детей, легкий доступ к алкогольным, наркотическим веществам в городах в последние десятилетия заставляют родителей быть более осмотрительными, больше оберегать и опекать своих детей.

Таким образом, можно сделать вывод, что особенности образа детско-родительских отношений у женщин коренных малочисленных народов Камчатки в период ранней зрелости выражаются в: преобладании рациональных составляющих над эмоциональными; склонности к эмоциональной холодности в семейном взаимодействии; ориентированности на упорядоченность и решительность в детско-родительских отношениях; склонности к развитию самостоятельности ребенка.

Список литературы:

1. Бучек А.А. Социально–психологические особенности формирования этнической идентичности коренных народов Камчатки. Монография. Петр.-Камч.: Изд-во КГПУ. 2004. — 173 с.
2. Гостев А.А. Психология вторичного образа М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2007. — 512 с.
3. Дерюгина М.В. Специализированный семантический дифференциал для оценки детско-родительских отношений // Вестник КРАУНЦ. Серия «Гуманитарные науки». Петропавловск-Камчатский, изд-во КамГУ им. Витуса Беринга, — 2013 — № 2 (22) — С. 60—70.
4. Серкин В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учеб пособие для вузов. М.: Изд-во ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.

ЗНАЧЕНИЕ РОЛИ ОТЦА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Кулагина Яна Михайловна

*студент историко-филологического факультета Нижегородского
Государственного Университета им. Лобачевского,
Арзамасский филиал,
РФ г. Арзамас
E-mail: yanisa.16@mail.ru*

Федосеева Наталья Викторовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики
Арзамасский филиал,
РФ, г. Арзамас
E-mail: nataliya.zhulina@yandex.ru*

THE ROLE OF FATHER IN THE PROCESS OF A CHILD'S ACHIEVEMENT OF PERSONHOOD

Yana Kulagina

*student of historical-philological faculty,
of Nizhniy Novgorod State University of Lobachevskiy, Arzamas branch,
Russia, Arzamas*

Nataliya Fedoseeva

*candidate of pedagogical science, assistant professor of general pedagogics'
chair of Nizhniy Novgorod State University of Lobachevskiy,
Arzamas branch,
Russia, Arzamas*

АННОТАЦИЯ

В статье ставится задача рассмотреть роль отца в процессе воспитания. При помощи анализа была выявлена необходимость присутствия обоих родителей во время становления личности ребенка, при этом акцент был сделан на значение отца. С другой стороны были обозначены основные ошибки родителей в процессе воспитания их детей и пути их возможного решения.

ABSTRACT

The aim of this article is to view father's role in the process of upbringing. With the help of analysis was found out the necessity of both parents presence in the period of a child's achievement of personhood. The emphasis was put on importance of a father. From another hand were mentioned the main mistakes of parents in the process of upbringing and possible ways to avoid them.

Ключевые слова: воспитание; отец; личность; влияние на ребенка.

Keywords: upbringing; father; personality; influence on a child.

Одной из тенденций современного общества является феминизация. Влияние данного процесса на воспитание детей выражается в активном вовлечении матери во все сферы жизни ребенка и ее лидирующее положение в процессе формирования его личности. Конечно, женщина способна воспитать ребенка и привить ему все необходимые качества: доброту, уверенность в себе, высокую самооценку. Но, несмотря на попытки женщины возложить на себе роль мужчины, для полноценного развития ребенка необходима правильная модель поведения обоих полов.

В настоящее время проблема влияния отца на становление личности ребенка становится все более актуальной. В психолого-педагогической литературе традиционно много внимания уделяется семье и семейному воспитанию. Так у О.А. Карабановой, Е.Г. Силяевой, Н.Н. Посысоева, В.М. Целуйко дается типология воспитания с позиций психологических особенностей семей. Аномалии воспитания в семье нашли отражение в ряде статей Ю.И. Россовой. Формирование родительских позиций среди молодежи в высшей школе исследовались частично у Н.В. Федосеевой. При этом значение роли отца на формирование личности ребенка лишь затрагивается, не подвергаясь анализу отдельно [5].

Следовательно, наблюдается противоречие между необходимостью пересмотра роли семьи и семейного воспитания в жизни ребенка и необходимостью для этого анализа и выявления значения роли отца в процессе становления личности ребенка. Для этого следует рассмотреть, каково значение отца в процессе воспитания и становления личности ребенка [8].

Выделяется четыре основных аспекта отцовской значимости. К ним относятся: его участие в процессе перестройки первоначально эмоционально близких отношений ребенка с матерью; открытие

ребенку качественно новых, отличающихся способов взаимодействия; помощь в формировании у ребенка представлений о семейной иерархии, и формирование у ребенка представлений о себе как о потомке двух родов. Рассмотрим эти аспекты более подробно.

Вначале для младенца существует только мама, которая заботится о нем и удовлетворяет все его потребности. Однако, для правильного развития ребенку необходим кто-то третий, посторонний, дополняющий диаду «мать-ребенок». В свою очередь, этот «кто-то» должен обладать тремя важными качествами: быть одинаково важным как для матери, так и для ребенка, быть способным к эмпатичному восприятию ребенка и быть достаточно удаленным, по сравнению с матерью. Трудности, обусловленные отсутствием такого человека, приводят к серьезным эмоциональным проблемам и затруднениям в формировании идентичности. В некоторых семьях, эту роль берут на себя бабушки. Но как было отмечено выше, для полноценного развития ребенка необходимо присутствие родителей обоих полов. Поэтому, не менее важно, чтобы ребенок мог иметь надежные и устойчивые отношения, отличные от детско-материнских — отношения с мужчиной. Такие отношения начинают проявляться, например, в игре более эмоциональной и шумной, чем с матерью. Кроме того, отец делится с ребенком опытом, отличающимся с тем, что дает ему мать.

Анализируя относительное количество материала, можно прийти к выводу, что центральное место в воспитании ребенка отдается матери. Отец же играет второстепенную роль. В частности, А.С. Спиваковская отмечает, что самоопределение отца как воспитателя формируется, как правило, позднее, чем у матери, и по этой причине наибольшую привязанность к ребенку отцы начинают испытывать, когда дети уже подросли [1].

Психологи отмечают, что дети, воспитанные матерью, имеют гуманитарный склад ума. Также была отмечена прямая зависимость одаренности ребенка от сложности профессии его отца.

Методы воспитания родителей сильно отличаются: некоторые предпочитают тотальный контроль над ребенком, другие считают, что для полноценного развития детей необходима полная свобода действий: малыши могут вести себя как хотят и где хотят. Но при любом подходе необходимо помнить о важности родительской установки: те, которые несут в себе чувство любви, уверенности, защищенности и настраивают ребенка на позитивное мышление. У таких детей самооценка значительно выше, и в целом они добиваются больших результатов. Но, несмотря на то,

что все родители в той или иной степени любят своих детей, выражаются эти чувства по-разному.

Для нашей культуры нехарактерно внешнее проявление любви и нежности отца к ребенку. Нечасто можно наблюдать отца, держащего своего сына за руку на прогулке. Обычно папа идет рядом, создается впечатление, что он просто сопровождает ребенка, а не гуляет с ним. Не каждый отец имеет в привычке посадить свое чадо на колени, спросить что нового он сегодня узнал, что видел, похвалить малыша за построенную крепость из кубиков или красивый рисунок. Обычно любовь отца выражается в покупке дорогой игрушки, в то время как более ценным для ребенка является активное участие в его жизни обоих родителей [2].

Особое внимание необходимо уделить месту порицания и похвалы в воспитании ребенка. Порицание или запрет необходимо выражать доброжелательно, в мягкой форме, недопустимы порицания личности ребенка — их можно адресовать лишь отдельным его действиям. Так, следует говорить не «ты плохой», а «ты плохо сделал». Также ученые-психологи советуют избегать приставки «не» в общении с ребенком. Например, вместо «не делай так» следует сказать «лучше сделай по-другому, вот как». Вообще, с воспитательной точки зрения поощрение более эффективно, чем порицание. Когда ребенку запрещается что-либо делать, он сталкивается с тем, что делать нельзя, но в то же время он еще не знает, какое поведение в данной ситуации будет считаться правильным. Поэтому, после запрета или упрека важно продемонстрировать нужную модель поведения.

Проблема выбора «кнута или пряника» проявляется в другой негативной черте воспитания нашей культуры — это преобладание порицания над похвалой. Порой, воспитание отца сводится лишь к замечаниям и запретам, что ведет к формированию у ребенка представления об отце как о человеке, который воспринимает его как «плохого», (в отличие от матери), низко его оценивает — не тот или иной конкретный поступок, но и его личность в целом. В дальнейшем данная модель распространяется и на окружающих: ребенок чувствует себя неуверенным среди сверстников, постоянно ожидая негатив в свой адрес. Особенно неблагоприятным является авторитарный стиль воспитания. В таком случае ребенок, попадая в незнакомую ситуацию, испытывает чувство тревоги, неуверенности, а так как в младшем возрасте дети постоянно сталкиваются с новым, ребенок все время находится в стрессовом состоянии.

Появляется боязнь спонтанности, выражения собственных идей и предложений [3].

Другой чрезвычайно важной функцией отца является организация сексуального воспитания мальчика. Именно в семье, наблюдая за отношениями матери и отца, у ребенка формируется некая модель поведения с противоположным полом. На раннем этапе развития, ребенок неосознанно будет копировать поведение отца по отношению к противоположному полу. Именно по этой причине важно следить за своими поступками, словами, действиями. Не следует надеяться на то, что ребенок слишком мал и ничего не понимает. Восприятие окружающей среды происходит на подсознательном уровне, что приводит к бессознательному копированию поведения папы.

В возрасте от 3 до 5 лет каждый мальчик переживает так называемый Эдипов комплекс — стремление сконцентрировать всю любовь и внимание матери на себе, в то время как отец рассматривается с негативной стороны: как соперник или препятствие при получении желаемого. Данное поведение считается нормальным, как один из этапов формирования личности будущего мужчины. Но для отца такое поведение может стать неприятным сюрпризом — некогда ласковый малыш вдруг старается либо заполучить все внимание матери, не позволяя отцу находиться рядом, либо проявляет вербальную или невербальную агрессию. В этой ситуации нет ничего страшного: обычно к 6—7 годам ребенка, отец снова занимает позицию примера для подражания сына.

В тоже время, Психиатр Р. Кэмпбелл отмечает, что активное влияние отца на половую идентификацию девочки, которая заключается в одобрении себя самой как достойной представительницы женского пола, происходит в период ее юности. К 13—14 годам, у ребенка возникает потребность в признании отцом своей женственности. Результат такого влияния должен проявиться в позитивной самооценке, в удовлетворении своей внешностью и какими-либо чертами. С другой стороны, стоит отметить, что у девочек с отсутствующей правильной моделью поведения отца, наблюдается неадекватная оценка лиц мужского пола, что ведет к проблемам в выстраивании отношений, а в дальнейшем и семьи.

Психологами выявлена прямая связь эмоционального состояния отца и формированием психики ребенка. Например, агрессия мальчика может объясняться слабостью отцовского начала и проявление протеста против излишней зависимости от матери. По мнению А.И. Захарова, отцы, чьи дети болеют неврозами, характеризуются

как более застенчивые, робкие, замкнутые, неуверенные в себе [2]. У импульсивных же отцов, склонных к неожиданным действиям, сыновья часто страдают невротами в форме энуреза, тика или заикания. Также мнительность отца, выражающаяся в постоянной неуверенности в правильности своего выбора, как правило, приводит к развиту психологических проблем у ребенка.

Излишняя строгость отца может стать причиной постоянных страхов у мальчика. Такая же реакция наблюдается у девочек, в семьях которых, взаимоотношения построены на вседозволенности отца [6].

Список литературы:

1. Кадльберт-Шмитд И. А папа мне разрешил! Как дети нами манипулируют. Что делать? /И.Кадльберт-Шмитд; [пер. снем. Ю.О. Бема]. М.: РИПОЛ классик, 2007. — с. 224.
2. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2004. — 320 с.
3. Овчарова Р.В. Психология родительства. М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 368 с.
4. Пархомчук Г.С. Общаться с подростком. Как? Книга для умных родителей. СПб.: Невский проспект; Вектор, 2008. — 206 с.
5. Россова Ю.И. Властная мать как аномальный вид родительской любви// Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. № 11 (34) сборник статей по материалам XXXIV международной научно-практической конференции. Часть II. Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. — С. 36—40.
6. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья/А.С. Спиваковская. Том 2. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 398.
7. Спок Б. Ребенок и уход за ним/Бенджамин Спок. 8 ред. М.: Попурри, 2007. — 704 с.
8. Федосеева Н.В. Формирование семейных ценностей в среде студенческой молодежи педагогических вузов средствами курсов по выбору в рамках дисциплин педагогического цикла // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Духовно-нравственные традиции в современном семейном и общественном воспитании». Калуга: «Эйдос» (ИП Кошелев А.Б.), 2010. — С. 187—192.
9. Целуйко В. Психологические проблемы современной семьи / В. Целуйко. Екатеринбург: У-Фактория, 2007. — 496 с.

2.7. ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

Волошина Дарья Олеговна

*старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»,
РФ, г. Чебоксары
E-mail: davoloshina@yandex.ru*

Турусинова Маргарита Владимировна

*студент 5 курса ФХиМО ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»,
РФ, г. Чебоксары*

INFLUENCE OF INNOVATIVE TEACHING METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOTIVATION

Voloshina Daria

*lecturer of Psychology's department
"Chuvash State Pedagogical University of Yakovlev",
Russia, Cheboksary*

Turusinova Margarita

*5th year student music facultive
"Chuvash State Pedagogical University of Yakovlev",
Russia, Cheboksary*

АННОТАЦИЯ

В статье на основе изучения влияния инновационных методов обучения было установлено, что в экспериментальной группе моделью

активного взаимодействия стали обладать 50 % испытуемых, что на 30 % превысило первоначальный результат. В контрольной группе результат повысился только на 10 %. Таким образом можно сказать, что использование активных методов способствует развитию профессиональных компетенций.

ABSTRACT

In article on the basis of studying of influence of innovative methods of training, it was found that the experimental group model of active interaction began to have 50 % of the test that is 30 % higher than the initial result. In the control group, the result is increased only by 10 %. Thus we can say that the use of active methods promotes the development of professional competencies.

Ключевые слова: инновационные методы; профессиональная мотивация; подготовка профессионала; обучение в вузе.

Keywords: innovative methods; professional motivation; preparation of professional; college education.

В данное время, время смены приоритета, социальных ценностей к учебному процессу высшей школы предъявляются новые требования. Решая поставленные задачи ФГОС ВПО, вуз должен не только обеспечить обучающегося системой профессиональных компетенций, но и развивать духовное богатство личности. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций требует обстоятельного изменения стратегии и тактики обучения в высшей школе. Современный специалист должен быть мобильным, стрессоустойчивым, креативным, асертивным, обладать высоким уровнем социального интеллекта и профессионального самосознания. Традиционные формы проведения учебных занятий уже не могут в полной мере способствовать усвоению учебной информации и использовать её при решении конкретных профессиональных задач. Необходимо активнее внедрять инновационные методы обучения: деловые и ролевые игры, кейс-методы, решение проблемных ситуаций, тренинги и т. д.

Разработкой и внедрением инновационных методов обучения в учебный процесс школы и вуза посвящены работы таких педагогов и психологов, как

Ю.С. Арутюнов, М.М. Бирштейн, Н.В. Бурков, А.А. Вербицкий, В.М. Ефимов, И.А. Зимняя, Л.Н. Иваненко, А.Л. Лившиц, Ю.М. Порховник, В.И. Рыбальский, В.А. Слостенин, А.М. Смолкин, Т.П. Тимофеевский и др. [1, 5, 6]. На основе предложенной

классификации активных методов обучения в современной психолого-педагогической литературе выделяются имитационные и не имитационные методы. Группу имитационных методов составляют проблемные лекции, проблемные семинары. В группу не имитационных входят игровые (деловые игры, игрового проектирования) и неигровые (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач, лекция пресс-конференция, эвристические беседы, ситуации — инсценирование различной деятельности) методы [7].

Применение данных методов в процессе усвоения учебной дисциплины развивает активность студента самостоятельно находить необходимую информацию при решении поставленных задач. Этому способствуют следующие условия: преподаватель управляет процессом обучения, не зависимо от степени подготовленности студенты принимают активное участие в учебной работе. Затем устанавливается непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала обучающимися.

Инновационные методы также рассматриваются как средство формирования профессиональной мотивации у студентов [3, 4].

Таким образом, инновационные методы обучения, направленные на формирование умений и навыков, обеспечивают выполнение студентами поставленных задач, самостоятельному овладению умениями и навыками, развитию творческих и коммуникативных способностей личности, формированию личностного подхода к возникающей проблеме обучения [2].

Но недостаточно изучено использование инновационных методов обучения на формирование компетенций у студентов вуза, что и предопределило **актуальность** данной темы.

Объектом исследования является процесс подготовки будущих специалистов в условиях вуза.

Предмет исследования: использование инновационных методов обучения в формировании профессиональных компетенций в ходе обучения в Вузе.

Гипотеза исследования: освоение профессиональных компетенций возможно при использовании инновационных методов обучения.

Реформирование высшей школы направлено на развитие нового поколения профессионалов, способных выполнять трудовую деятельность в смежных областях. Требуется новый стандарт образования, разработка и активное внедрение новых педагогических технологий. Освоение нововведений в учебно-воспитательном

процессе вуза — процесс сложный, динамический, требующий определенного управления [1].

Для изучения влияния инновационных методов обучения на формирование коммуникативной профессиональной компетенции проводилось исследование среди студентов 4 курса факультета художественного и музыкального образования ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева». В исследовании приняло участие 20 человек, в возрасте 20—22 лет, из них — 16 девушек и 4 юношей.

На первой этапе исследования применялась методика Е.И. Рогова «Модели общения педагога» [5], позволяющая выявить доминирующую модель общения в будущей педагогической деятельности. В таблице 1 иллюстрируются результаты, полученные в контрольной (К Г) и экспериментальной группе (Э Г) до и после проведения инновационных методов обучения.

Таблица 1.

Модели общения у студентов 4-го курса до и после проведения инновационных методов обучения (в %)

Модели общения	ЭГ		КГ	
	до	После	До	после
1. дикторская	40	20	30	20
2. неконтактная	20	10	40	30
3. дифференцированного внимания			10	
4. гипорефлексивная			10	10
5. гиперрефлексивная	10			10
6. негибкого реагирования				
7. авторитарная	10	20		10
8. активного взаимодействия	20	50	10	20

Данные таблицы 1 представлены диаграммой (см. рис. 1).

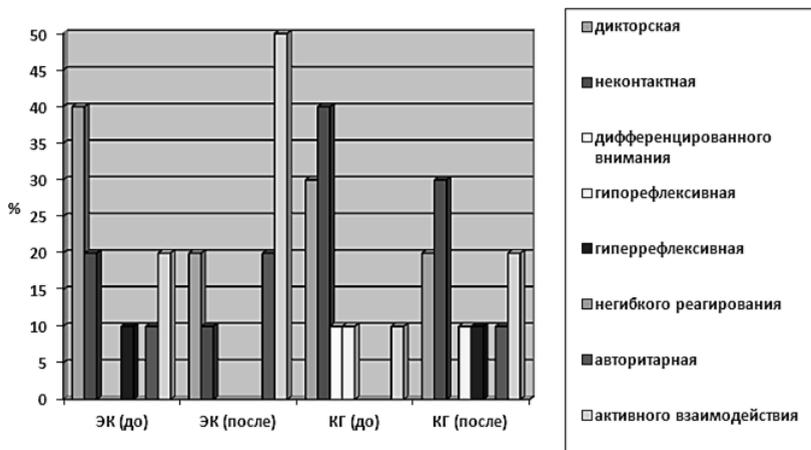


Рисунок 1. Результаты исследования

Было установлено, что в ЭГ моделью *активного взаимодействия* стали обладать 50 % испытуемых, что на 30 % превысило первоначальный результат. В этой модели преобладает стиль дружеского взаимодействия, такая модель наиболее продуктивна в учебном процессе. В КГ такой же моделью обладает только 20 % испытуемых, результат повысился только на 10 %. По прежнему преобладает модель *неконтактная* 30 % и *дикторская* 20 %.

Таким образом, полученные результаты показали, что специально организованные учебные занятия с использованием инновационных методов в экспериментальной группе способствовали развитию коммуникативной профессиональной компетенции: установление межличностного взаимодействия педагога с учениками. Следует обратить внимание на некоторые условия проведения активных методов. Одним из них является курс обучения в вузе и продолжительность изучения дисциплины.

На начальном этапе изучения учебного предмета целесообразно применять проблемную лекцию, эвристическую беседу, учебную дискуссию. В процессе закрепления учебного материала более эффективными будут коллективные методы, такие как деловая игра, метод позиционного обучения, мозговой штурм. На занятиях, с применением данных методов, развивается коллективная мыслительная деятельность, умение отстаивать свою точку зрения. Создается база для формирования профессиональных компетенций. Лучшей

формой проведения занятий будут игровые и неигровые методы. В них моделируются профессиональные проблемы, способы решения и модель межличностного взаимодействия.

Список литературы:

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя [Текст] / В.А. Адольф // Педагогика. — 1998. — № 1. — С. 72—75.
2. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология [Текст] / Н.В. Басова. — Ростов н/Д., 2000. — С. 102.
3. Волошина Д.О. Развитие интереса к изучаемому предмету как средство формирования учебной мотивации у студентов ВУЗА //Инновационная деятельность в системе образования 111 Международная очно-заочная научно-практическая конференция Калуга 2013. — С. 47—49.
4. Гунина Е.В., Волошина Д.О. Изучение мотивации учения у студентов педагогического и непедагогического направления, обучающихся в педагогическом вузе// Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. — 2013. — № 1(77). — Ч. 2 — С. 39—43.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога [Текст] Учебное пособие в 2 кн. 2-ое изд. переработано и дополнено М. Гум. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999 — С. 384.
6. Смолкин А.М. Методы активного обучения [Текст] М., 1991.Образование. Педагогические науки. — 2010. — № 36. — С. 24—32.
7. Сизова Е.Р. Профессиональная компетентность специалиста-музыканта: структура, содержание, методы развития [Текст] / Е.Р. Сизова // Высшее образование сегодня — 2007. — № 11. — С. 36—38.

2.8. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВОЗРОЖДЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДУХОВНОГО КРИЗИСА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Катаева Татьяна Николаевна

соискатель Южного федерального университета,

РФ, г. Ростов-на-Дону

E-mail: katany75@yandex.ru

REVIVAL OF FAMILY VALUES UNDER THE CONDITIONS OF OVERCOMING SPIRITUAL CRISIS OF THE MODERN SOCIETY

Tatiana Kataeva

applicant of Southern Federal University,

Russia, Rostov-on-Don

АННОТАЦИЯ

В условиях духовного кризиса современного общества большинство молодых людей не стремятся создавать семьи и брать на себя ответственность, исполнять определенные обязанности, уважать права и достоинство близкого человека. Все это свидетельствует о преобладании потребительской ориентации в обществе. Выходом из этого тупика является возрождение семейных ценностей, пропаганда здорового образа жизни и приобщение молодого поколения к культурно-религиозным традициям своего народа.

ABSTRACT

Under the conditions of spiritual crisis of the modern society the majority of the young people does not long for starting a family and taking responsibility, carrying out particular duties and respecting rights and dignity of a loved one. All this speaks for domination of consumer orientation in society. Breaking the deadlock is a revival of family values, healthy lifestyle promotion and introduction of the younger generation to the cultural and religious traditions of their nation.

Ключевые слова: любовь; сексуальность; половое воспитание; социокультурные образцы; культура семьи.

Keywords: love; sexuality; sex education; sociocultural patterns; family culture.

Общество, культура, семья — неразрывны. Культура семьи — это развитие и становление личности в почитании истинных ценностей своего народа. В условиях духовного кризиса в обществе большинство людей воспринимают формы искаженной любви как норму. Причиной этого является атеистическое воспитание прошлого века и пренебрежение к религиозными и культурными традициями народа. Любовь — великий дар. Восхождение к ней имеет долгий путь во времени: от восторженной влюбленности, через испытания и трудности, — к истинной любви. Позиционно-уровневая модель отношений мужчины и женщины показывает направленность отношений по позиционным основаниям — ядро «эго-влечений» и ядро «совести». Совесть — основание для проявления истинной любви. Эго-влечения — основание для искаженного проявления любви между мужчиной и женщиной. Поступки, потребности, устремления эго-влечения определяются лексической формулой — «себя ради». Жизнедеятельность, происходящая из уважения к долгу и совести, выражается формулировкой «другого ради».

Психологическая реальность эго-влечений атеистична. В ее основе лежит идеология разрушения христианских ценностей. Психологическая реальность совести вводит человека в смыслы православной культуры, утверждает евангельские истины и божественные законы бытия. Сила любви высвобождает человека из плена греховных влечений и очищает душу. Супружеский союз, основанный на единой системе нравственных ценностей, со временем приводит мужа и жену к постижению смысла истинной любви [8, с. 55].

В наши дни сексуальная зрелость у подростков наступает на 2—3 года раньше, а эмоциональное созревание замедляется. Чтобы помочь юношам и девушкам сформировать правильные семейно-брачные отношения и сексуальные ориентации, необходимо комплексное объединение родителей, учителей, врачей вокруг темы «Половое воспитание детей и юношества».

Половая принадлежность индивида является определяющей силой, творческим фактором, можно сказать, с первых дней его жизни. Именно поэтому неправильно сводить половое воспитание детей и юношества лишь к санитарно-гигиеническим знаниям, касающимся

половой жизни человека, к разъяснению детям анатомических и физиологических различий полов. Многое в половом воспитании детей и юношества зависит от того, в какой семье они растут: в полной или не полной, верующей или атеистической. При этом важен и преобладающий стиль воспитания: демократический, авторитарный или попустительский. Неумелыми действиями (жестокостью, грубостью, потаканием, насмешками) взрослый может глубоко травмировать душу ребенка, вызвать отчуждение, которое нелегко будет потом устранить.

Э. Берн полагал, что каждый человек имеет свой жизненный сценарий, модель которого намечается в детские годы. В соответствии со своим жизненным сценарием люди играют в различные игры, которыми заполнена в основном вся жизнь человечества [5, с. 383]. Игры, в которые играют люди, передаются из поколения в поколение. Любимая игра конкретного человека может быть прослежена как в прошлом — у его родителей, так и в будущем — у его детей. В каждой семье бытуют определенные игры, где дети с малых лет знакомятся с их правилами. Сценарий — это постепенно развертывающийся жизненный план, который формируется еще в раннем детстве в основном под влиянием родителей. Этот психологический импульс с большой силой толкает человека вперед, навстречу его судьбе, и очень часто независимо от его сопротивления или свободного выбора [2].

На взрослых людях, окружающих ребенка, лежит огромная ответственность за его дальнейшее воспитание и развитие. Русский религиозный философ И.А. Ильин писал, что семья — это лаборатория человеческих судеб. Духовная атмосфера здоровой семьи призвана привить ребенку потребность в чистой любви, склонность к мужественной искренности и способность к спокойной и достойной дисциплине. Философ отмечал, что ребенку для полноценного психофизического развития необходимо создать обстановку искренности и целомудрия. Философ писал: «...счастливый ребенок наслаждается в счастливой семье эротически чистой атмосферой. Для этого родителям необходимо искусство духовно-целомудренной любви» [7, с. 250]. Красивое и психологически верное определение «сексуальности человека» мы находим у Л.В. Жарова: «Сексуальность человека — цветок, расцветающий на плодородной почве и при минимуме угроз для жизни и здоровья. Он может украсить жизнь, а может сделать ее еще более несносной и нестерпимой. В этом смысле наше будущее — в наших головах и руках!» [6, с. 129].

В настоящее время кризис российской семьи порожден безнравственностью, распущенностью, пошлостью, которые насаждаются в виде социальных образцов поведения и установок в молодежной субкультуре. В результате отсутствия христианских оснований неправославного брака исказилось все эмоционально-смысловое устройство семейной жизни. Безусловно, уважение к морально-этическим нормам и правовым законам общества, чувства долга и справедливости, любовь и милосердие изначально формируются у ребенка в семье и получают дальнейшее развитие на всех ступенях образования: детский сад-школа-вуз.

Именно на семье лежит вся полнота ответственности за половое воспитание ребенка. Образовательные учреждения страны призваны помочь ей в этом процессе, так как формирование зрелого правосознания граждан является одной из главных обязанностей государства, что представляется возможным при создании условий для всестороннего развития личности, возрождения традиционных семейных ценностей и духовности народа [3, с. 83]. Ведущую роль в этом процессе должны играть гуманитарные науки, а духовные скрепы общества станут одними из главных ориентиров в нравственно-патриотическом воспитании молодежи, основанием для ее приобщения к истокам русской культуры [1, с. 60].

Однако, не стоит забывать о роли литературы и СМИ в процессе полового воспитания, поскольку они «тиражируют» в массы социокультурные образы определенного «сорта» — положительные и отрицательные. Средства коммуникации не только влияют на массы, но и «производят» их. Прежде всего, это проявляется в том, что читатель примеряет на себя социальный образец и воспроизводит модель поведения в соответствии с той, которую пропагандирует то или иное периодическое издание. Глянцевые журналы создают для аудитории привлекательный мир сбывшихся надежд и предлагают образцы для подражания, проявляющиеся в рекламе, текстах и фотографиях, в результате чего теряется уникальность и индивидуальная привлекательность молодого человека, а формируется разновидность личности, которая, как и современная массовая культура в целом, является продуктом целенаправленного серийного производства. «Социокультурные образцы обычно рождаются в повседневной жизни. Сначала они появляются у отдельных индивидов или какой-либо группы людей, используются в практике, затем сфера их применения расширяется, и, наконец, они могут стать общепризнанными ценностями и нормами. Иными словами, общество может и должно создавать такие социокультурные образцы, которые,

помимо привлекательности, будут нести в массы высокий смысл и нравственные ценности» [4, с. 63].

В условиях духовного кризиса современного общества у большинства молодых людей преобладает потребительская ориентация характера и модель поведения «себя ради». На наш взгляд, выходом из этого тупика является возрождение семейных ценностей, пропаганда здорового образа жизни и приобщение молодого поколения к культурно-религиозным традициям своего народа.

Список литературы:

1. Агеева Н.А. Духовные скрепы общества как главный ориентир гуманизации высшего образования // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. № 11 (31): сборник статей по материалам XXXI международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2013. — с. 57—61.
2. Агеева Н.А. Идея судьбы в противостоянии мифологического и рационального мышления: дис. канд. филос. наук: Ростов-н/Д, 2004. — 112 с.
3. Агеева Н.А. Психолого-педагогические аспекты правового сознания личности // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. № 10 (30): сборник статей по материалам XXX международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2013. — с. 79—83.
4. Агеева Н.А. Социокультурные образцы как эффективное средство духовного возрождения семьи и общества // Гуманитарные и социальные науки, — 2012. — № 3. — с. 58—64.
5. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. СПб.; М: Университетская книга, 1998. — 398 с.
6. Жаров Л.В. Состояние сексуальности в современной России (субъективные заметки об объективном процессе) // Гуманитарные и социальные науки, — 2012. — № 2. — с. 116—131.
7. Ильин И.А. Почему мы верим в Россию: Сочинения / И.А. Ильин. М.: Эксмо, 2008. — 912 с.
8. Культура семьи: Учебное пособие. М., 2009. — 184 с.

2.9. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ГЕНДЕРНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

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*

TYOLOGICAL CHARACTERISTICS OF AGGRESSION IN TEENAGERS' BEHAVIOR WITH GENDER PECULIARITIES

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 предлагаемой статье делается анализ типологических характеристик проявления агрессивного поведения подростков с учетом гендерных особенностей. Поведена классификация агрессивности по характеру деструктивной направленности, а также с учетом шкалы ценностей и потребностей.

Актуальность данной проблемы обуславливается высокой потребностью в разработке теоретических и практических аспектов развития профилактики проявления агрессии у подростков в период формирования и развития личности ребенка.

ABSTRACT

In this article there has been conducted a gender-sensitive analysis of typological characteristics of teenage rebellion. Classification of aggression by the character of destructive orientation and also taking into account scale of values and needs has been made.

Relevance of the given problem is preconditioned by high demand in development of theoretical and practical aspects of teenage aggression preventive measures' promotion during the period of formation and development of child's individuality.

Ключевые слова: агрессивное поведение подростков; шкала ценностей; шкала потребностей; нормативная агрессивность; пубертатный период; подростковый кризис.

Keywords: teenage rebellion; scale of values; scale of needs; normative aggression; puberty; adolescence crisis.

Несомненно, все подростки имеют различные личностные характеристики, особенности поведения и способы реагирования в конфликтных ситуациях. Нередко возникновение агрессивности в подростковом возрасте обусловлено насформированностью и ограниченностью интересов, включая познавательных, скудностью увлечений и ценностей. Эти дети, чаще всего, имеют недостатки интеллектуального развития, они склонны к внушаемости и подражательности, у них недостаточно развиты нравственные представления. Они, как правило, эмоционально грубы, озлобленные на всех окружающих, как на своих сверстников, так и на взрослых людей. Эти подростки, чаще всего обладают крайними самооценками (либо чрезвычайно завышенными, либо чрезвычайно заниженными), для них характерно состояние повышенной тревожности, они боятся широких социальных контактов, эгоцентричны, не обладают способностью выходить из сложных ситуаций, чаще пользуются защитными механизмами, которые регулируют их поведение [12, с. 27].

Вместе с тем в среде подростков, агрессивно ориентированных, можно встретить детей достаточно социально и интеллектуально развитых. Чаще всего для таких подростков агрессия является способом реализации своей состоятельности, демонстрации зрелости а также престижа среди сверстников. Они, как правило, пытаются держатся подчеркнуто оппозиционно в отношении учителей и руководства школы, в которой учатся. В отношении своих сверстников они ведут себя как неформальные лидеры, опираясь при этом на власть своего авторитета и, как правило, на давление

с помощью физической силы. Используя в отношении своих сверстников подкупающий «принцип справедливости» эти лидеры, чаще всего, добиваются достаточной власти и влияния на подростков а также способностью организовать их к действию.

Все это способствует анализу причин возникновения и вскрытию особенностей проявления агрессивности у подростков, с целью ее классификации и типологической характеристики.

Попытки такой типологической классификации, агрессивного поведения подростков, неоднократно предпринимались как в зарубежной, так и в отечественной психологической науке. В основу таких классификаций нередко кладутся как психофизиологические особенности подростков, так своеобразия психосоциальных факторов формирования личности ребенка [6, с. 49].

Так в классификации по причинам, ведущим к агрессивности выделяется три группы подростков:

- первая — психопатические дети;
- вторая — умственные задержки развития детей;
- дети без патологий психики, но с патологиями воспитания и развития, что способствовало формированию вседозволенности, агрессивности и других девиаций поведения [5, с. 158].

Нарушения поведения можно классифицировать по характеру деструктивной направленности. В данном случае выделяется нарушения трех типов:

1. Агрессивный одиночный поведенческий тип нарушения. Помимо всего того, что имеется в характеристике диагностики нарушений поведения, у данного типа описываемых подростков, как правило, агрессивное поведение проявляется на вербальном и физическом уровнях. Чаще агрессия направлена на родственников и взрослых людей. Подростки, с подобным типом агрессивного поведения, предрасположены к сквернословью, враждебному отношению, обману, наглому поведению, все это направлено в отношении взрослых. В процессе своего асоциального поведения, подобные подростки даже не пытаются скрыть свою агрессию в отношении тех, на кого она направлена. Такие подростки довольно рано вовлекаются в наркоманию, алкоголизацию, табакокурение, сексуальную жизнь. Асоциальная агрессия может быть выражена в виде хулиганских действий, агрессивной жестокости с применением силы в отношении представителей своей же возрастной группы. В крайних случаях может наблюдаться поведение, попадающее в разряд административных и уголовных правонарушений.

Чаще всего причиной такого агрессивного поведения подростков является нарушение социальных связей, что ведет к невозможности установления нормальных отношений и контактов с ровесниками, это толкает их к социальной изоляции. Все это приводит к тому, что чаще всего подобные подростки общаются либо со значительно старшими, либо со значительно младшими людьми, либо с подобными как и они сами антисоциальными элементами.

Как правило, для одиночных агрессивных подростков, характерна заниженная самооценка, хотя иногда в них воплощается жестокий образ. Их, как правило, не волнуют и не интересуют желания, чувства, которые возникают у окружающих их людей. Им не характерны чувства, связанные с совестью или виной за содеянное, в любом случае, во всем они обвиняют другого человека.

Эти подростки достаточно сильно фрустрированы, гипертрофировано зависимы, в полной мере игнорируют любую дисциплину. Подростки подобного типа поведения как правило проявляют свою агрессивность не только в социальном взаимодействии, но и в сексуальных отношениях, где они лишены торможения.

Характерной отличительной чертой подобного типа подростковой агрессивности в поведении является то, что их деятельность носит одиночный характер [2, с. 117].

2. Тип поведенческих нарушений связанный с групповой агрессией. Данный тип нарушений связан с активным агрессивным групповым поведением подростков, как правило при нахождении их вне своего дома. Оно проявляется: в серьезных агрессивных физических актах насилия, которые направляются в отношении других людей, чаще сверстников; в регулярных прогулах занятий в школе; в актах вандализма деструктивного характера. Важной отличительной особенностью такого типа поведения является факт сильного влияния такой группы на подростка, сильное желание, каждого члена такой группы, находится в зависимости от нее и быть ее членом. Подростки, такого типа агрессивного поведения, обычно контактируют со своими сверстниками, при этом они проявляют значительное внимание к внутригрупповым интересам, не склонны к доносам на членов своей группы [1, с. 231].

3. Агрессивное поведение подростков, связанное с непослушанием и непокорностью. Данное поведение проявляется в виде враждебности и негативизма, которое, чаще всего, адресовано на учителей и своих родителей. Подобные виды проявления агрессивности могут встречаться и при иных формах поведенческих расстройств, но в данном случае исключаются более серьезные

элементы насилия, в частности те, которые применяются отношении других людей. Данный тип агрессивного поведения подростка характеризуется проявлениями: повышенной раздражительности, мстительности, подозрительности, обидчивости, не желанием следовать замечаниям и требованиям окружающих его людей. Подобные подростки достаточно часто вступают в спор со взрослыми, ведут себя не сдержанно, проявляют агрессивность, повышенную нетерпимость, при этом срываются на возмущение и брань. Они не склонны выполнять любые требования и просьбы, этим самым способствуют возникновению конфликтов с людьми, которые их окружают. Чаще всего любые свои неудачи и ошибки они пытаются перевести на других людей.

Такой тип поведения подросток почти всегда использует со всеми людьми, которых хорошо знает это: и в школе, и дома с родителями и домочадцами, и со сверстниками.

Данный тип агрессивного поведения, связанный с непослушанием и непокорностью, служит серьезным препятствием в налаживании отношений с окружающими подростка людьми и успешному овладению школьной программой обучения.

Такие подростки, чаще всего, лишены друзей, у них довольно трудно складываются межчеловеческие отношения. Имея хорошие интеллектуальные задатки и способности, к усвоению школьной программы обучения, как правило такие подростки плохо учатся, либо находятся в разряде не успевающих школьников, при этом оказывают серьезное сопротивление к любым проявлениям требовательности извне, не признают ни какую помощь [3, с. 361].

Агрессивное поведение подростков исходя из социальных оценок следует классифицировать по двум группам: как несоциализированное и как социализированное.

К первой группе подростков можно отнести тех, у которых проявляется отрицательное эмоциональное состояние, связанное с перенесенной психологической травмой, либо последствиями глубокого стресса из за не разрешения личностных жизненных ситуаций.

Вторую группу составляют подростки у которых психические патологии и расстройства ярко не выражены, однако в связи с достаточно низким уровнем морально-волевого регулирования своего поведения, они склонны достаточно легко адаптироваться к меняющимся социальным ситуациям, порой не всегда положительным [9, с. 73].

Исходя из выше сказанного можно заключить, что агрессивность в поведении подростка может проявиться и как факт развития личностных характеристик, возникших в результате процесса социального научения и как форма проявления индивидуальных реакций на раздражители различного вида.

При оценке агрессивности подростка берутся во внимание реакции агрессивного поведения, которые проявляются как в фантазиях, так и в действительности.

Характерным фактом подросткового возраста является процесс формирования, утверждения, видоизменения шкалы ценностей. В этот период жизни подростка происходит смена социальных позиций, в соответствии с видоизменяющейся шкалой потребностей и оценкой своих возможностей по их реализации и удовлетворения. Все это происходит на фоне социального признания, активного включения подростка во взрослый мир и мир сверстников, что становится для него жизненно важным элементом взросления. Именно эти механизмы создают условия осознания и понимания, а следовательно, чувственного переживания подростком своей важности, ценности и необходимости. По данным классификационным признакам следует выделить следующие четыре группы подростков:

1. Для первой группы показателен набор таких характеристик, как: приоритетность неадекватных, низкопробных потребностей примитивных по своей сути; явные деформации в отношениях и ценностях; перевод времяпрепровождения в потребительскую плоскость. Подростки, данного типа классификации, отличаются: социальным инфантилизмом; безразличием к чужим страданиям и переживаниям; гиперэгоизмом и равнодушием; не признанием авторитетов; цинизмом, эгоцентризмом и озлобленностью; дерзостью и повышенной драчливой активностью. Их главный аргумент — физическое агрессивное насилие [11, с. 214].

2. Во вторую группу отнесены подростки, имеющие явно выраженные деформации ценностей и потребностей. Преобладающе развитое качество характера для них является болезненно обостренное чувство индивидуализма, которое проявляется в желании доминировать в группе, за счет подавления младших и более слабых подростков. Во взаимоотношениях они лживы, раздражительны, импульсивны. Для них характерно достаточно быстро и часто менять настроение от состояния активности до состояния пассивности. Они лишены правильного понимания категорий товарищества и мужества, наслаждаются чужой болью. Физическую силу применяют

достаточно редко и в зависимости от возникающей ситуации, при этом, как правило, против слабых.

3. Для подростков третьей группы характерно поведение вызванное конфликтом позитивных и негативных ценностей, потребностей, взглядов и отношений, который возникает на уровне борьбы мотивов. Их характеризует: примитивизм интересов, приспособленческая манера общения и поведения, лживость и притворство в отношениях. Эти подростки достаточно апатичны и не стремятся к успеху. Для их поведения характерна агрессивность на вербальном и косвенном уровне.

4. Группа подростков четвертой группы отличается: слабостью выраженности деформации потребностей, ограниченностью жизненных интересов и круга взаимоотношений, мнительностью и безвольностью в поступках и действиях. Для их поведения характерна манера заискивания перед более сильными, они трусливы и мстительны. Их агрессивность, в большей мере, проявляется на вербальном уровне. В манере отношений преобладает негативизм.

Подростковая агрессивность является одной из серьезнейших проблем современной действительности, особенно в связи с ростом молодежной преступности, в которую все чаще вовлекаются несовершеннолетние дети. Настораживает факт роста преступлений, направленных на причинение личности тяжких повреждений. Растет количество жестоких межгрупповых драк в которых участвуют подростки [13, с. 162].

В традициях межчеловеческих отношений сложилось отношение к агрессии как культу насилия и грубости, факту антигуманизма.

Конечно, имеются случаи, при которых действия, с элементами агрессивности, оценивают достаточно положительно, например когда речь заходит о спорте.

Необходимо отметить тот факт, что выделение четырех вышеуказанных групп подростковой агрессивности, привело многих ученых, занимающихся проблемами возрастной психологии и психологии развития, к необходимости тщательного исследования подростковых поведенческих особенностей.

Агрессивность, необходимую для развития ребенка, принято называть нормативной. Ненормативная агрессивность, то есть склонность к частому проявлению агрессивного поведения, как черта личности формируется по разным причинам. Защитной назовем агрессивность, основной причиной которой является нарушение в младенческом возрасте, закрепленное актуальной семейной ситуацией. В данном случае, главной защитной функцией агрессив-

ного поведения ребенка выступает защита от небезопасного внешнего мира [15, с. 216].

В современных исследованиях психологов, достаточно часто в группу признаков, факторов и оснований, с помощью которых проводится сравнительный анализ полученных результатов по выделенному предмету исследования, включают фактор пола испытуемых.

Пол — одна из первых категорий, в которой человек осмысливает себя как индивидуальность и познает мир окружающих его людей [17, с. 183].

Изначально женский организм обладает более широкой нормой реакций, чем организм мужской. Поведение женщины зависит от ситуации и гибко сочетается в себе, в зависимости от условий, различные стратегии. Это способствует более быстрой и качественной адаптации женщин и их лучшей обучаемости.

Мужчины наделены более узким, специфическим поведением, что во многом тормозит процесс адаптации на индивидуальном уровне.

Гендер указывает на социальный статус и социально-психологические характеристики личности, которые связаны с полом и сексуальностью, но возникают во взаимоотношении с другими людьми.

В период подросткового возраста гендерная идентичность становится центральным компонентом самосознания. Один из крупнейших исследователей подросткового возраста И.С. Кон отмечал, что самосознание подростка возникает и формируется вместе с половым развитием. Это прослеживается в оценках девочек и мальчиков своих женственных и мужественных признаков. В зависимости от того, как протекает у подростка процесс самопознания, включая полового, во многом зависит в будущем как он к себе будет относиться.

В пубертатный период наиболее заметным проявлением является физическое развитие подростка. Наиболее значимые и пиковые годы этого периода приходятся на годы жизни подростка: у мальчиков это возраст 13—14 лет, у девочек же 11—12 лет [8, с. 143].

Оценивая подростковый кризис Л.С. Выготский, среди причин его возникновения, выделял фактор несовпадения половой и социальной зрелости. Этот же факт опережения полового развития над социальным, на 5—7 лет, выделял А.Е. Личко. Причем, чем это опережение больше, тем конфликтнее этот период протекает [14, с. 87].

Индивидуализация, в возрасте развития подростка, выдвигается на переднюю позицию. Это приводит к тому, что индивидуальная вариативность стоит над половой. Но при этом, в этот период, складывается жизнедеятельность по мужскому и женскому стилю поведения. Это будет в дальнейшем способствовать складыванию мужских и женских черт характера.

Многие авторы отмечают, что в подростковом возрасте у мальчиков резко возрастает по сравнению с девочками влияние комплекса недостатков воспитательного характера, проблемы в развитии мышления отступают на второй план по сравнению с нарушением дисциплины. Сказываются различия в характере микросреды. У девочек основной причиной нарушения полоролевого поведения оказываются проблемы в семье.

В подростковом возрасте агрессивность у мальчиков и девочек проявляется по-разному и эти различия значительные.

В ходе проводимых исследований было выявлено, что 10—11 лет для мальчиков это возраст который, в большей мере, характеризуется максимальной агрессивностью, причем основной вид ее проявления — физическое насилие. Физическая агрессивность у мальчиков, по мере взросления, постепенно уменьшается, у девочек же наоборот — возрастает. Косвенная агрессивность у мальчиков уменьшается, у девочек увеличивается. В 12—13 лет вербальная агрессивность у юношей значительно ниже, чем этот же тип агрессивности у девушек. Это явление выравнивается у юношей к 14—15 годам, когда резко возрастает вербальная агрессивность у подростков мальчиков. Используя сравнительный анализ следует отметить, что явление негативизма в большей мере характеризует подростковый возраст мальчиков и который значительно чаще проявляется в их поведении. Это явление у девочек к 13—15 годам постепенно уменьшается [7, с. 431].

В результате проведенных исследований возникает обоснованная необходимость проанализировать особенности агрессивного поведения девочек подростков.

Сопоставляя агрессивность мальчиков и девочек подростков необходимо заметить, что первых отличает внешняя открытая грубость, тогда как девочек характеризует скрытость. Это вытекает из различий половозрастного развития и проявляются и в формах агрессивных проявлений мужчины и женщины.

С началом жизни мальчиков и девочек частота проявлений и продолжительность у них негативных эмоций практически одинаковая, но с возрастом у мальчиков увеличивается а у девочек

уменьшается. Это происходит потому, что к агрессивному поведению мальчиков относятся более положительно, чем к такому же поведению девочек. Исходя из этого девочки, начинают бояться проявлять агрессивное поведения и начинают его скрывать из-за возможного наказания. Модель подобного поведения утверждается и явлений проявления агрессии со стороны девочки резко сокращается [4, с. 372].

Необходимо фиксировать различия на полоролевом уровне, которые проявляются в способах мужской и женской агрессии.

Мужчины чаще проявляют прямую агрессию в виде драки и нападения, женщины же непрямую (скрытую), проявляющуюся в виде сплетен, оскорблений, критики, угрозы. Эти различия проявляются так же в установках агрессии. Для мужчин агрессия используется как инструмент для достижения материальных и социальных результатов и здесь чувства тревоги и вины уходят на второй план. Женщины же просчитывают те последствия, которые могут возникнуть у нее из-за применения в отношениях агрессии. Для них агрессия это элемент экспрессии, это способ снятия стрессового состояния, освобождения от состояния гнева через выход энергии агрессии.

Некоторые авторы объясняют гендерные особенности проявления агрессии биологическими и генетическими своеобразиями мужчины и женщины. Конечно, значение этих факторов, в особенностях проявления агрессии, непререкаемое, однако при сравнении гендерных особенностей, по показателям исследуемого вопроса, они склоняются в пользу мужчин. Хотя, очень важным замечанием необходимо считать тот факт, что если агрессия является продуктом гендерных особенностей и порождается биологическими своеобразиями, это не в коей мере не может пониматься так, что мужчины могут в большей мере демонстрировать агрессию в отношениях, чем женщины. На самом деле агрессия, при использовании соответствующих приемов и средств, может быть переацелена в положительное русло либо вообще сведена на нет [10, с. 252].

Следует отметить, что долгие годы для педагогической практики не было характерным учитывать различия детей по половым признакам. Эти различия не следует рассматривать только на уровне психосексуальных особенностей проявляющихся в процессе развития подростка. Мальчики созревают гораздо медленнее, чем девочки. Развитие психосексуальных факторов у мальчиков начинается на два года позже, чем у девочек и продолжается до пяти лет, а не до четырех, как у подростков девочек. В процессе своего развития девочки оказываются более защищенными к психическим и физичес-

ким факторам, хотя мальчики обладают большей физической силой. Этот фактор вызывает больше нарушений психики, в процессе развития, у мальчиков по сравнению с девочками.

Помимо биологических предпосылок важное значение в формировании различий, по половым признакам, играют этнокультуральные стереотипы, сформировавшиеся у народов и социальных групп по поводу манер поведения мальчиков и девочек, которые соотносятся с маскулинностью мужчин и феминностью женщин. Эти стереотипы поведения свидетельствуют о том, что агрессивная манера, в большей степени, характеризует поведение мальчиков а не девочек [16, с. 216].

Список литературы:

1. Агрессия у детей и подростков/ под ред. Н.М. Платоновой. СПб. Речь, 2005. — 336 с.
2. Алфимова М.В. Трубников В.И. Психогенетика агрессивности // Вопросы психологии. — 2000. — № 6. — С. 117.
3. Бандура А. Уолтерс Р. Подростковая агрессия. М., 1999. — 512 с.
4. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль. М., 2001. — 512 с.
5. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Изд-во Питер, 2-е издание, 2004. — 240 с.
6. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. М., 1991. — 144 с.
7. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004. — 701 с.
8. Кон И.С. Психология половых различий // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. — 423 с.
9. Можгинский Ю.Б. Агрессия у подростков: Эмоциональный и кризисный механизм. СПб., 1999. — 128 с.
10. Психология возрастных кризисов. Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. Минск: Харвест, 2000. — 398 с.
11. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Изд-во Питер. 2000. — 364 с.
12. Реан А.А., Трофимова Н.Б. Гендерные различия структуры агрессивности у подростков // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. 1999. № 3.
13. Семенов Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М., 1996. — 298 с.
14. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 1996. — 294 с.
15. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения. М.: Владос, 2004. — 359 с.

16. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М., 2004. — 352 с.
17. Чижова С.Ю. Детская агрессивность: 100 ответов на родительское почему? / С.Ю. Чижова, О.В. Калинина. Ярославль, 2001. — 287 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ В СИТУАЦИЯХ ЗАХВАТА ЗАЛОЖНИКОВ

Манукян Алинэ Романовна

*канд. пед. наук, подполковник полиции Доцент кафедры ОД
Северо-Кавказского института повышения квалификации
(филиал) Краснодарского университета МВД РФ,
РФ, г. Краснодар
E-mail: mashekuasheva@mail.ru*

Машекуашева Маргарита Хасанбиевна

*канд. психол. наук Старший преподаватель кафедры ОД
Северо-Кавказского института повышения квалификации
(филиал) Краснодарского университета МВД РФ,
РФ, г. Краснодар*

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT NEGOTIATING IN SITUATIONS HOSTAGE-TAKING

Aline Manoukian

*Ph.D., police Lieutenant Associate Professor, Department of isolating
North Caucasus Training Institute (branch)
of Krasnodar University Interior Ministry,
Russia, Krasnodar*

Mashekuasheva Margarita

*PhD in Psychology Senior Lecturer, Department of isolating
North Caucasus Training Institute
(branch) of Krasnodar University Interior Ministry,
Russia, Krasnodar*

АННОТАЦИЯ

В статье кратко и лаконично отражен коммуникативный аспект деятельности сотрудников, ОВД, рассматриваются функции, методы и задачи коммуникативной компетентности сотрудников правоохранительных органов в ситуациях ведения переговоров.

ABSTRACT

This article briefly and concisely reflect the communicative aspect of the activities of employees, ATS, discusses the functions, methods and objectives of communicative competence of law enforcement officers in negotiation situations.

Ключевые слова: коммуникация; сотрудник полиции; общение; террорист; психологическое обеспечение; психологическая подготовка личного состава; проведение специальных операций.

Keywords: communication; police; communication; suicide; psychological welfare; psychological training; special operations.

Начало переговоров с преступниками датируется 5 сентября 1972 г., когда группа террористов захватила в качестве заложников девять спортсменов в Мюнхенской олимпийской деревне и требовала вылета в Ближневосточную страну.

Полиция согласилась выполнить требования, но параллельно готовила операцию по освобождению заложников. В результате проведения силовой операции все заложники погибли, были убиты пять преступников и один полицейский, трое полицейских получили ранения.

Подводя печальные итоги этой операции, эксперты пришли к выводу, что применение силы в подобных ситуациях требует особой осторожности, альтернативой здесь могут быть только переговоры.

Международная общественность, обеспокоенная ростом захвата заложников, в 1977 г. на Генеральной Ассамблее ООН принимает по предложению Германии конвенцию по борьбе с заложничеством в мирное время. В 1979 г. на очередном заседании генеральной Ассамблеи принимается конвенция о борьбе с захватом заложников.

Этапы психологического обеспечения освобождения заложников. В соответствии с порядком проведения специальных операций по освобождению заложников их психологическое обеспечение включает четыре основных этапа:

1. Подготовительный этап. На этом этапе в рамках служебной деятельности осуществляются основные мероприятия по организации

психологического обеспечения и психологической подготовке личного состава к проведению специальных операций.

2. Этап переговоров (несиловой) — от момента установления факта захвата заложников до освобождения всех заложников или до начала боевых действий. На этом этапе в задачи психологического обеспечения входит:

- стабилизация морально-психологической обстановки;
- психологическое воздействие на преступника;
- формирование психологической готовности участников переговорного процесса к выполнению необходимых функций;
- морально-психологическая поддержка заложников и участников переговорного процесса;
- психологическое сопровождение переговорного процесса;
- оказание помощи нуждающимся.

3. Этап силовых мероприятий (силовой) — от начала непосредственной подготовки к боевым действиям до освобождения всех заложников. На этом этапе основными задачами обеспечения являются формирование психологической готовности участников силовых мероприятий к выполнению необходимых функций, психологическое сопровождение боевых действий и оказание психологической помощи нуждающимся.

4. Восстановительно-реабилитационный этап — от момента освобождения заложников, выхода операции до устранения имеющихся у них последствий психического стресса и нормализации состояния [3].

Процесс психологического обеспечения на подготовительном этапе, несомненно, сказывается на эффективности переговорного процесса в целом. Подготовительный этап начинается с момента получения информации о захвате заложников. Однако если мы говорим о необходимости подготовки переговорщиков, то он начинается уже с момента начала их обучения. Таким образом, можно говорить о подготовительном этапе психологического обеспечения специальных операций по освобождению заложников в широком смысле — если имеем в виду предварительную психологическую подготовку переговорщиков. Если же имеем в виду конкретную ситуацию захвата заложников, то подготовительный этап начинается с момента получения информации о чрезвычайном происшествии и продолжается до начала переговоров [1].

Одним из основных требований к организации переговоров является наличие связи и ее надежность, а также возможность воспринимать и регистрировать передаваемую информацию без каких-

либо усилий и искажений. Переговоры могут вестись по телефону, через мегафон или в письменной форме [2].

Ошибочно полагать, что большое количество фактов, которыми одна сторона подкрепляет занятую на переговорах позицию, всегда будет достаточным для мотивирования другой стороны. Факты редко побуждают человека действовать так, как этого хотят другие. Главное — не просто изложить факты, а показать их связь с позициями, потребностями и интересами оппонента. Интересы являются мотивировкой поведения людей на переговорах. Они являются движущей силой на фоне споров из-за позиций. Позиция стороны — это ее точка зрения, принцип, положенные в основу поведения либо ее действий. Ее интересы — это то, что заставило ее принять это решение. Позиция — это общее восприятие проблемной ситуации, это форма и способ, каким участники переговоров выражают свои интересы. Таким образом, с некоторой долей условности можно полагать, что интересы — это то, что именно отстаивает оппонент, а позиция — это то, каким образом он свои интересы защищает. Совершенно очевидно, что рассмотреть за позиций интересы — дело очень перспективное, но и довольно сложное. Позиция, как правило, конкретна и ясна. Интересы же, стоящие за позицией, могут быть плохо выражены, трудноуловимы, непоследовательны.

Список литературы:

1. Машекуашева М.Х. Актуальные вопросы использования социально-психологических тренингов в деятельности сотрудников ОВД// Материалы международной конференции «Вопросы современной юриспруденции». Новосибирск: Изд. «СиБАК», 2013. — 115—122 с.
2. Машекуашева М.Х., Кочесокова З.Х. Некоторые вопросы соотношения вербальной и невербальной коммуникации в профессиональной деятельности полицейских// Applied and Fundamental Studies / Proceedings of the 3rd international Academic Conference. St. Lois. Missouri, USA. 2013. — с. 487.
3. Психологическое обеспечение специальных операций органов внутренних дел по освобождению заложников: Метод, рекомендации. М.: МЦ при ГУК МВД РФ, 1995. — С. 12—18.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Сборник статей по материалам
XXXIX международной научно-практической конференции

№ 4 (39)
Апрель 2014 г.

Часть II

В авторской редакции

Подписано в печать 23.04.14. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 11,25. 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