

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации

«Я-КОНЦЕПЦИЯ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

МАТЕРИАЛЫ
ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

СТАВРОПОЛЬ
30 ноября 2017 года

УДК 61.378: 615.825: 101.3(081)
ББК 74.48.я 431
Я 11

Я-КОНЦЕПЦИЯ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. д.м.н., профессора, ректора Ставропольского государственного медицинского университета В.И. Кошель – Ставрополь: Изд-во СтГМУ. 2017. – 304 с.

ISBN 978-5-89822-515-5

Редакционная коллегия:

Маяцкая Н.К. – к. пед. н., доцент, заведующий кафедрой дефектологии и русского языка Ставропольского государственного медицинского университета;

Плугина М.И. – д. психол. н., профессор, заведующая кафедрой педагогики, психологии и специальных дисциплин Ставропольского государственного медицинского университета;

Горбунков В.Я. – д. м. н., профессор, декан факультета повышения квалификации специалистов гуманитарного профиля Ставропольского государственного медицинского университета;

Знаменская С.В. – к. пед. н., доцент, декан факультета иностранных студентов Ставропольского государственного медицинского университета;

Болкунова Е.В. – к. пед. н., доцент кафедры дефектологии и русского языка Ставропольского государственного медицинского университета.

В сборник включены статьи участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием по вопросам проектирования, развития и совершенствования Я-концепции субъектов образовательной среды высшей школы. Научные статьи преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов представляют теоретическую значимость и практическую ценность в области исследований по педагогике, философии и психологии образования, а также в решении задачи, связанной с разработкой здоровьесберегающих технологий и использованием возможностей адаптивной физкультуры в формировании целостной Я-концепции субъектов образовательной среды.

Рецензент:

Соловьева О.В. – д. психол. н., профессор кафедры дефектологии Северо-Кавказского федерального университета.

УДК 61.378: 615.825: 101.3(081)
ББК 74.48.я 431
Я 11

Рекомендовано к печати редакционно-издательским советом СтГМУ.

ISBN 978-5-89822-515-5

© Ставропольский государственный
медицинский университет, 2017

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

Тенденции развития современного общества сопровождаются повышением требований к личности и деятельности каждого ее субъекта. Наиболее ярко эти требования проявляются в образовательных системах, что обусловлено выдвиганием в качестве приоритетной цели подготовки конкурентоспособных, творчески мыслящих, активных будущих специалистов. А это актуализирует вопрос повышения профессиональной компетентности представителей педагогического сообщества, т.к. только личность педагога может воздействовать на личность обучаемого, на формирование его социально одобряемой, позитивной Я-концепции.

В настоящее время Я-концепция, являясь предметом комплексного исследования, определяется как сложное психическое образование самосознания личности, как система знаний и представлений индивида о самом себе, как система установок относительно собственной личности.

Изучение Я-концепции и практическое использование полученных знаний об этом феномене обеспечивает личности возможность более успешно приспосабливаться к миру и адаптироваться в социуме, конструктивно выстраивать отношения с другими людьми и на основе адекватной самооценки, совокупности всех представлений о собственных характеристиках и способностях вырабатывать успешную жизненную стратегию.

Проведение конференции по вопросам выявления и анализа особенностей формирования и развития Я-концепции субъектов образовательной среды позволит всем ее участникам выйти на новый уровень осознания себя в качестве субъекта общения, познания и деятельности, а также более четко определить вектор личностно-профессионального становления.

Проведение Всероссийской научно-практической конференции с международным участием на тему: «Я-концепция субъекта образовательной среды высшей школы» в канун 80-летия Ставропольского государственного медицинского университета является подтверждением ценностных ориентиров представителей педагогического и медицинского сообщества, к которым, в первую очередь, относятся: ценностное отношение к здоровью человека, личная ответственность за результаты деятельности, признание роли образования в формировании целостной личности каждого субъекта образовательной среды.

В конференции примут участие 93 автора – преподаватели, ординаторы, аспиранты, студенты, магистранты, молодые ученые образовательных учреждений Амстердама (Голландия), Москвы, Невинномыска, Ростова-на-Дону, Ставрополя, Тулы (РФ), Ченнай (Индия).

Редколлегия выражает благодарность всем участникам конференции за внимание к заявленной проблеме и выражают надежду на дальнейшее сотрудничество.

**ВЫЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ «Я»-ОБРАЗА
У ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ
СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ**

*Абакарова Эмма Гаджиевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры философии и гуманитарных дисциплин,
Ставропольский государственный медицинский университет,
г. Ставрополь
E-mail: amina.ab@mail.ru*

Аннотация. Опираясь на оценочную составляющую своего тела, можно диагностировать «Я»-образ посредством проективного метода «Птица». Тест оценивает степень адекватности индивида посредством диагностики представления птицы. 2% студентов и 28% больных травматологического отделения нарисовали сказочных птиц. Неадекватность их представления проявляется в переоценке своих психических или физических возможностей, которые зачастую являются основной причиной нарушений оценочной составляющей «Я»-образа.

Ключевые слова: самооценка, телесное восприятие, проекция, диагностика.

**IDENTIFICATION OF INFRINGEMENTS
OF THE SELF-CONCEPT IN CHILDREN AND ADULTS
BY MEANS OF PSYCHOLOGICAL TESTING**

*Abakarova Emma Gadjievna – Ph.D. in Psychology,
Associate Professor of Philosophy Department
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. Based on the evaluation component of the body, it is possible to diagnose the Self-concept by means of the projective method the “Bird”. This test evaluates the degree of adequacy of the individual by diagnosing the bird’s view. 2% of students and 28% of patients in the trauma department painted fairy birds. The inadequacy of their representation is manifested in the reassessment of their mental or physical capabilities, which are often the main cause of violations of the appraisal component of the Self-concept.

Key words: self-esteem, bodily perception, projection, diagnosis

На формирование «Я»-образа влияют как внешние, так и внутренние факторы. В зависимости от них человек может создать такой образ самого себя (и поверить в него), который не соответствует реальности и приводит к конфликтам с ней. В то же время адекватная Я-концепция способствует более успешному приспособлению к миру и адаптации в социуме. Бернс связывает «Я»-концепцию с самооценкой и описывает её как совокупность установок «на себя», которая является суммой всех представлений индивида о самом себе [1]. Это, по его мнению, следует из

выделения описательной и оценочной составляющих. Описательную составляющую «Я»-концепции Бернс называет образом «я» или картиной «я». Она связана с отношением к себе или к отдельным своим качествам, самооценкой или принятием себя. Автор пишет, что «Я»-концепция определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на своё деятельное начало и возможности развития в будущем.

Предметом самовосприятия и самооценки индивида могут, в частности, стать его тело, его способности, его социальные отношения и множество других личностных проявлений. Традиционно выделяют когнитивную, оценочную и поведенческую составляющие «Я»-концепции. Когнитивная составляющая – это представления индивида о самом себе, набор характеристик, которыми, как ему кажется, он обладает. Оценочная – это то, как индивид оценивает эти характеристики, как к ним относится. Поведенческая – это то, как человек в действительности поступает.

Опираясь на оценочную составляющую, можно диагностировать «Я»-образ человека посредством проективных методов. Для этого у психологов имеется арсенал тестовых методик. Вместе с тем имеющиеся современные психологические проективные тесты не позволяют однозначно применять их для выявления адекватного «Я»-образа. Авторский проективный тест «Птица» Абакаровой Э.Г. (2014) оценивает степень адекватности индивида посредством диагностики представления о своей птице [2].

Ключевые слова: Тестирование по проективной методике «Птица» проходит в три этапа. Первый – рисование птицы, второй – её описание, третий – проведение детально разработанного опроса. К настоящему времени в исследовании психосоматических расстройств по проективному тесту «Птица» приняли участие 212 студентов 2 и 3 курса Ставропольского государственного медицинского университета (СтГМУ) и 28 пациентов ГБУЗ СК «Ставропольской краевой клинической больницы» травматологического отделения.

Результаты исследования: При интерпретации полученных данных автор исходит из идеи, что рисунок птицы является выражением «Я» обследуемого. Значительное внимание уделяется анализу разнообразных деталей рисунка, особенностям изображения основных частей тела и прежде всего типу нарисованных птиц. Проведенный теоретический анализ четырех типов темперамента и сопоставление их с четырьмя типами орнитоморфных символов проективного теста позволили распознать четыре типа изображения птиц: водоплавающие птицы, врановые, хищные птицы, настоящие птицы, но не вошедшие в перечисленные типы. В то же время среди рисунков выделяется отдельная категория «волшебных» птиц, которые не входят в основную классификацию. К ним относятся: Жар-Птица, птица Руфь и другие сказочные птицы, которые не существуют в природе.

Результаты проведенного исследования показали, что таких птиц

нарисовали 2% студентов и 28% больных травматологического отделения. Данный показатель достоверен и отражает устойчивое нарушение «Я»-образа у пациентов травматологического отделения. Неадекватность их представления «Я»-образа проявляется в переоценке своих психических или физических возможностей, которые зачастую являются основной причиной полученной травмы.

Обсуждение и заключение: Все исследователи отмечают сложность и неоднозначность становления и развития образа «Я». Образ «Я» – это системное, многокомпонентное и многоуровневое образование человеческой психики. Все составляющие этой системы имеют бесчисленное множество степеней свободы, что осложняет возможность научного подхода в диагностике и прогнозировании формирования «Я»-образа. По-видимому, точки роста и развития личности по пути самореализации совпадают с такими человеческими реальностями, как самость, самоактуализация, «Я» идеальное и стремлением человека к поиску гармоничного соответствия этих реальностей в своем образе «Я».

Исследование нарушения «Я»-образа посредством проективной методики «Птица» валиден и прост в исполнении. Символ птицы универсален для большинства культур Запада и Востока. Интерпретация рисунка волшебной птицы раскрывает новые прикладные возможности в оценке реальности «Я»-образа. Полученный анализ проективного теста «Птица» позволяет увидеть нарушения в оценочной составляющей «Я»-концепции и применять его в психологическом консультировании, психотерапевтической работе, а также диагностике у детей и взрослых.

Библиографический список

1. Бёрнс Р. Б. Что такое Я-концепция // Бёрнс Р. Б. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – С. 30-66.
2. Абакарова Э.Г. Отражение индивидуальных свойств личности в символах хищных птиц в психологическом проективном тесте «Птица» // Международный научно-исследовательский журнал. 2017 № 1-3 (55). С. 122-124.

КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО «Я» МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СТРУКТУРЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Агаева Дарья Адильевна – учитель начальных классов СОШ № 3,
Московская область, г. Лыткарино
E-mail: darinka.agaeva@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлены понятие и характеристика критериев оценки развития творческого Я в структуре проектной деятельности младших школьников, рассматриваются различные суждения ученых на

содержание понятия проектной деятельности. На основе анализа соотношения компонентов учебной и проектной деятельности, а также структуры различных видов деятельности личности разработана теоретическая модель проектной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: творческое Я, младшие школьники, проектная деятельность, теоретическая модель, структура проектной деятельности.

CRITERIA FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE YOUNG SCHOOLCHILDREN IN THE STRUCTURE OF PROJECT ACTIVITY

Agaeva Darya Adilievna – teacher of primary classes school № 3, Moscow region, Lytkarino

Annotation. The article presents the concept and characteristics of criteria for evaluating the development of the creative self in the structure of the project activity of junior schoolchildren. Different judgments of scientists on the content of the concept of project activity are considered. Based on the analysis of the correlation of the components of educational and project activities, as well as the structure of various types of personality activities, a theoretical model of the project activity of junior schoolchildren has been developed.

Key words: creative self, junior schoolchildren, project activity, theoretical model, structure of project activity.

В современной системе образования появляется разнообразие новейших методов работы с младшими школьниками. Вместе с тем множество новейших образовательных технологий связано и с эффективностью самого образовательного процесса. На сегодняшний день среди таких технологий выделяют проектную деятельность [3, С.15]. Именно в этой деятельности у младших школьников активно развивается творческое Я.

Исследователи (Л.К. Веретенникова, С.Г. Глухова, П.Ф. Кравчук и др.) рассматривают сущность творческого Я как через личность, ее характеристики, так и через процессы, имеющие место в проектной деятельности. Именно проектная деятельность способствует развитию творческого Я младшего школьника. [2, С.77]

Так, согласно А. Адлеру творческое Я- это основная движущая сила поведения, внутреннее стремление к превосходству, возможность, позволяющая активно формировать свою личность.

Для достижения требуемого эффекта развития творческого Я младшего школьника проектная деятельность должна быть ориентирована на четкие алгоритмы. Это позволит лучше контролировать промежуточные результаты, оценить перспективу развития, при необходимости в любой момент корректировать программу обучения.

Важным аспектом в формировании творческого Я младшего школьни-

ка является активизация его творческого мышления, тем более в рамках стремительно растущего потока информации в современном мире. [5, С.7] Наиболее важной задачей является оценка полученной информации и выделение наиболее важных ее частей.

Ниже были сформулированы определения и основные характеристики четырех видов критериев оценки развития творческого Я младшего школьника (см. табл. 1).

Таблица 1

Характеристика критериев оценки развития творческого Я

№ п/п	Критерий	Определение и характеристики
1	Когнитивный	<p>предполагает получение информации об усвоенных правилах и нормах поведения в системах отношений «ребенок – взрослый», «ребенок – сверстники» на основе формирующихся нравственных представлений и чувств младшего школьника и проявляется в:</p> <ul style="list-style-type: none"> • информации об усвоенных личностью правилах и нормах поведения в системах отношений «ребенок – взрослый», «ребенок – сверстники»; • представление о себе и сверстнике как друге; осознание роли взрослого в своей жизни; о направлении и содержании желаемых изменений существующих отношений и занимаемой позиции.
2	Мировоззренческий	<p>предполагает получение сведений об особенностях осознания ребенком меняющихся отношений со взрослыми и изменение своего места в системе общественных отношений; выделение руководства и обучения как особых функций взрослого. Проявляется в:</p> <ul style="list-style-type: none"> • отношении личности к возникающим проблемам; представлениях о возможности их разрешения; собственной позиции в ситуации необходимости решения проблемы; потребности в помощи в случае затруднения; • позиции общения со взрослыми (преобладание функционального или личностного компонента в общении).
3	Мотивационно-поведенческий критерий	<p>проявление особенностей, переменных характеристик личности в ее реальном поведении:</p> <ul style="list-style-type: none"> • представленность нравственных мотивов поведения; • появление и проявление ответственности, инициативности, самостоятельности; • особенности отношения личности к сверстникам и взрослым: устойчивые, ситуативные, безразличные, враждебные; • направленность и содержание активности личности в ситуации конфликта со взрослыми и сверстниками.

4	Эмоционально-оценочный критерий	позволяет исследователю дифференцировать особенности осознания и осмысления личностью собственных переживаний и отношений, удовлетворение личности этими отношениями: <ul style="list-style-type: none"> • самочувствие личности в основных сферах жизнедеятельности: дома, в школе, во дворе; • удовлетворенность личности занимаемой позицией; • наличие у личности потребности изменить занимаемую позицию; направления желаемого изменения. [6, С.54]
---	---------------------------------	---

Большие возможности для развития творческой активности школьников создает проектная учебная деятельность, позволяющая формировать у учащихся способность к осуществлению практической деятельности – способность определять цель деятельности и планировать пути её достижения, анализировать и оценивать результаты.

Представим различные суждения ученых на содержание понятия проектной деятельности (см. табл. 2).

Таблица 2

**Взгляды учёных на содержание понятия
«проектная деятельность»**

№ п/п	Автор	Сущностное понимание
1.	Дж.К. Джонс	Осуществление сложного акта интуиции, направленного на изменения в окружающей человека среде [4, С. 117].
2.	И.И. Ляхов	Суть проектной деятельности проявляется в духовно-практической активности, направленной на идеально-перспективное изменение мира. Процесс проектирования характеризуется эвристической инновационностью, системностью, технологичностью и т.д. [8, С.54].
3.	Дж.Б. Ресвик	Творческая деятельность, которая вызывает к жизни нечто новое и полезное, чего ранее не существовало [11, С.77].
4.	М.Ю. Бухаркина	Совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, имеющая общую цель и согласованные способы, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта [10, С.245].
5.	Н.В. Матяш	Интегративный вид деятельности, синтезирующий в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной и творческой деятельности [9, С.120].

Как видно из анализа научных работ, существует много определений проектной деятельности. В основном они характеризуют её с двух сторон. С одной стороны, «проектная деятельность – это *практическая деятельность*, направленная на удовлетворение *новых* потребностей людей» [7, С.21-22], и с другой стороны, «проектная деятельность – это процесс разработки проекта, то есть комплекта документации, предназначенной для создания определённого объекта». [7, С.25-26]

Говоря о структуре проектной деятельности, стоит отметить, что она базируется на психологической структуре учебной деятельности личности, что подтверждают работы видных педагогов и психологов (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, И.И. Ильясов, А.И. Крупнов, И. Ломпшер, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, В.В. Репкин, Е.А. Сорокоумова, Г.А. Цукерман). [1, С.46-57]

На основе анализа соотношения компонентов учебной и проектной деятельности младших школьников, а также структуры различных видов деятельности личности мы выделяем следующие компоненты проектной деятельности: когнитивный, мотивационный, эмоциональный, операционный, регулятивный, рефлексивный, результативный (см. рис. 1)



Рисунок 1. Теоретическая модель проектной деятельности младших школьников.

В разработанной автором теоретической модели проектной деятельности младших школьников представлены следующие компоненты:

1. *Когнитивный компонент*, который представлен анализом и обработкой информации, применением знаний, умений и навыков, связанных с идеальным представлением о предмете, осмыслением решаемой задачи, выстраиванием действий. Совершенствование знаний, умений и навы-

ков, отражение межпредметных связей и отношений, определение значимых задач.

2. *Мотивационный компонент* отражает учебный мотив, цель, а также актуализацию интеллектуальных действий и операций в соответствии с поставленной целью и индивидуально-психологическими качествами личности.

3. *Эмоциональный компонент* выражает эмоциональное отношение младшего школьника к решаемой задаче.

4. *Операциональный компонент* выражается в решении задач и операциях. Операции выражаются в анализе, синтезе, обобщении, абстрагировании, сравнении, понимании, различении и сопоставлении понятий, использовании аналогий.

Задачи выражаются в обнаружении признаков исследуемого предмета и выявлении его отношений с другими объектами окружающего мира, выполнении действий и операций исходя из целей и содержания деятельности. Выбор интеллектуальных действий и операций; активизация смысло- и целеобразования, развитие рефлексии, направленных на достижение результата.

5. *Регулятивный компонент* выражается в самоконтроле, а также в использовании символических, словесных и модельных заместителей материальных.

6. *Результативный компонент* включает в себя продукт деятельности и его оценку. Они определяются согласно цели деятельности и благодаря совершению предметно-практических действий моделирования и преобразования предмета. Внешний результат можно увидеть, осмыслить, использовать на практике. Внутренний результат определяется как личностный опыт в деятельности, который является бесценным достоянием учащегося, объединяя в себе знания и умения, компетенции и ценности.

7. *Рефлексивный компонент* определяется как анализ себя в процессе деятельности.

Результаты теоретических исследований показали, что проектная деятельность способствует развитию творческого Я младшего школьника. Она позволяет учащимся младшего школьного возраста вырабатывать умение ставить перед собой цель, определять пути её достижения, оперативно реагировать на изменение ситуации и раскрывать свой творческий потенциал в процессе работы над проектом, помимо этого, обобщать и использовать имеющийся багаж знаний из личностного опыта для решения поставленной познавательной задачи.

Библиографический список

1. Агапов В.С., Мишина М.М. Психологическая концепция проявления интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде / В.С. Агапов, М.М. Мишина // Акмеология – 2014 – № 3 (51) – С. 46-57.

2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская М.: «Академия», 2002. – С. 32-77 .
3. Дахин А.Н. Инновационная педагогика и системный анализ./ А.Н.Дахин Школьные технологии 1999 № 1-2. – С.15
4. Джонс Дж. К. Методы проектирования / Дж.К. Джонс. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
5. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное наследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. – 1994. – № 4
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности СПб: Питер, 2009. – 434 с.
7. Кальней В.А. Структура и содержание проектной деятельности / В.А.Кальней Т.М.Матвеева, Е.А.Мищенко, С.Е.Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 4. – С.21–26.
8. Ляхов И.И. Проектная деятельность / И.И. Ляхов – М., 1996. – 500 с.
9. Матяш Н.В. Развитие теории и практики проектного обучения в отечественной и зарубежной педагогике / В.Д.Симоненко, М.В.Ретивых, Н.В.Матяш // Технологическое образование школьников: теоретико-методологические аспекты. – Брянск: Изд. БГПУ, НМЦ Технология, 1999. – С. 108-154.
10. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю.Бухаркина – М.: Академия, 2010. – 368с.
11. Reswick J.B. Prospectus for Engineering Design Centre. – Cleveland, Ohio: case Inst. of Technol., 1965.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Агирбов Станислав Рашидович – кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и гуманитарных дисциплин
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: agirbov_sr@mail.ru*

*Сказко Анна Сергеевна – кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и гуманитарных дисциплин
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail:anna.skazko@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы в реализации современной интеркультурной коммуникации. Дана классификация основных препятствий для межкультурного диалога.

Ключевые слова: культура, интеркультурная коммуникация, интеркультурная компетентность.

MODERN PROBLEMS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

*Agirbov Stanislav Rashidovich – candidate of Philosophy,
Associate Professor of the Department of Philosophy and Humanities
at the Stavropol state medical University, Stavropol*

*Skazko Anna Sergeevna – candidate of Philosophy,
Associate Professor of the Department of Philosophy and Humanities
at the Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. The article deals with the problems of the implementation of modern intercultural communication. Classification of the main obstacles to intercultural dialogue is given.

Key words: culture, intercultural communication, intercultural competence.

Вопросы сосуществования различных культур, религиозных убеждений, разных стилей жизни в едином социуме рассматриваются сегодня через призму теоретических концептов интеркультурализма. Интеркультурная коммуникация – относительно новая междисциплинарная проблематика. Она является предметом исследования таких наук, как философия, антропология, психология, социология, лингвистика, теория коммуникаций и др. Несмотря на то, что интеркультурная коммуникация сопровождает человека с древнейших времен, исследование данной проблематики относительно молодо, а теория имеет сравнительно краткую историю.

Так, P. Watzlawick [1] предлагает теорию 5 аксиом, которые особенно ярко проявляются на интеркультурном уровне:

1. Любое наше действие подлежит трактовке, даже бездействие требует пояснений. Например, в немецком лингвокультурном пространстве паузы длиной более 20 секунд считаются мучительными и неловкими, а на Востоке и в Китае это вполне нормальное и традиционное явление, свидетельствующее о внимании собеседника к излагаемой проблеме. Молчание, уход от прямого контакта и т.д. могут иметь различные, а зачастую и противоположные объяснения в разных культурных контекстах.

2. Характер отношений между коммуникантами определяет особенности процесса коммуникации. В интеркультурном аспекте речь идет о необходимости учета в процессе коммуникации приоритетов делового (содержательного) плана и (или) степени доверительности отношений между коммуникантами. Удельный вес вышеназванных параметров является культурноспецифическим. И если в немецком лингвокультурном социуме преимущественно преобладает ориентация на деловой (содер-

жательный) план, а личным отношениям отводится второстепенная роль, то, к примеру, в славянском, греческом (поствизантийском) контексте предпочтение, как правило, отдается второму параметру.

3. Кто должен начинать разговор, кто первым подает руку, какой может быть очередность обсуждения тем – все эти вопросы требуют дополнительных пояснений в межкультурном аспекте.

4. Дискретность и (или) непрерывность коммуникации наиболее отчетливо проявляются на примере отличия вербального и невербального коммуникативных процессов. При вербальной коммуникации слова с отдельными значениями связываются в цепочку, значение которой вытекает из значения отдельных ее составляющих. Такой тип коммуникации определяется как дискретный. При невербальной коммуникации мы имеем дело скорее с непрерывной игрой по определенным правилам. Такой тип коммуникации определяется как аналоговый. Например, смех может иметь совершенно разнообразную трактовку: дружеский смех, смущение, триумф, ирония, радость и т.д. – в зависимости от намерений коммуниканта. Особенно сложным является вопрос переводимости аналогового типа в дискретный с учетом лингвокультурных отличий социумов. Какая часть сообщения может быть изложена и вербально, а что должно оставаться на невербальном уровне? Ответ на этот вопрос требует зачастую дополнительных деликатных пояснений.

5. При симметричной коммуникации партнеры равноправны, к равенству стремятся все участники процесса коммуникации. Такой тип коммуникации можно трактовать скорее как идеал, к которому следует стремиться. В реальности мы чаще имеем дело с ассиметричным типом коммуникации, когда один из коммуникантов стремится к доминированию. Игнорирование интересов партнера по коммуникации приводит к конфликту.

Принято считать, что термин *intercultural communication* впервые появился в 1954 г. в работах американских исследователей Холла (Hall) и Трейгера (Trager). Понятие «барьеры межкультурной коммуникации» – еще позже. В межкультурной коммуникации были выявлены различные типы препятствий, которые могут так или иначе усложнять коммуникацию между партнерами. Эти барьеры по-разному и с разной интенсивностью действуют в разных областях социального бытия.

В современной литературе можно встретить различные их классификации и определения, акцентирующие внимание на различных аспектах и особенностях. Прежде всего, следует выделить два фактора, которые влияют на процессы коммуникации: во-первых, отличие культур, языков (что вполне очевидно); во-вторых, барьером может служить не только незнание языка партнера по коммуникации, но и негативное отношение к этому языку. Причинами такого негативизма могут быть: историческое прошлое, актуальная политическая напряженность, личный отрицательный жизненный опыт.

Зачастую барьером интеркультурной коммуникации становится языковой код. Прежде всего, это известные каждому лингвисту отличия в разных языках при обозначении природных и социальных реалий, асимметрия наименований, так называемые «ложные друзья», многозначность слов, идиоматичность языковых конструкций. Интересно, что нередко территориальная близость сосуществования разных культур становится значимым фактором их языкового сближения.

Еще одной большой группой и критерием классификации возможных интеркультурных барьеров являются привычки и обычаи, принятые в общении и характерные для данной культуры. Речь идет о приветствиях, рукопожатиях, способах обращения («ты-вы»), демонстрации уважения, улыбках, мере эмансипации женщин, темпах установления рабочих и приятельских отношений, степени откровенности выражения своей позиции, стратегии и тактики дискуссий. Данная проблематика – предмет исследований теории коммуникации и психологии.

Особую группу в данном контексте представляют типы коммуникационных проблем в особых, специфических ситуациях, например, в ситуации стресса, в общении с душевнобольными и т.п.

Не так давно в коммуникационный дискурс был введен термин «коммуникационные шумы». Принято выделять четыре их типа: физические (слуховые и зрительные); физиологические (напр., возрастные), психологические (чувства, эмоции) и семантические (вышеупомянутые лингвистические коды). Эти «шумы» воздействуют практически на все возможные модели коммуникаций, на все их фазы и на всех участников. Таким образом, поскольку под их влияние попадают как коммуниканты, так и реципиенты, в результате может быть серьезно нарушен сам коммуникационный канал.

Коммуникации подвержены как внешнему, так и внутреннему влиянию физических и психических факторов. К ним можно отнести способ коммуницирования и недостаток коммуникационной активности. Факторами влияния также могут быть неравнозначный статус участников коммуникации, конфликтная ситуация, отсутствие обратной связи, интеркультурная компетентность.

Стратегия и тактика интеркультурной коммуникации должна строиться на фундаменте знаний местных обычаев и традиций. Зачастую интеркультурные конфликты являются следствием различий в образе жизни, праздниках, отношении к праву собственности, пунктуальности, представлении о способах разрешения личных и общественных проблем.

Барьерами, препятствующими интеркультурной коммуникации, могут служить также такие биполярные качества культур, как власть-народ, индивидуализм-коллективизм, маскулинизм-феминизм и т.п. Определение доминант той или иной культуры, вербальных и невербальных их проявлений позволяет прогнозировать дальнейшие фазы и направление межличностного или общественного диалога.

К препятствиям, мешающим интеркультурной коммуникации, также относятся страх, презумпция подобия культур, этноцентризм, стереотипы и предрассудки, неверная интерпретация невербальной коммуникации и языковые проблемы. Страх и нервозность заставляют человека полностью сосредоточиться на своих психических проблемах и мешают ему адекватно анализировать поступающую информацию. Отсюда – неверная интерпретация услышанного и, как следствие, ошибочная реакция.

Еще одна ошибка – презумпция подобия культур. Это естественно в условиях отсутствия информированности о другой культуре. Незнание существенных отличий культур может привести к возникновению конфликтных ситуаций.

Этноцентризм означает убеждение в превосходстве собственной культуры над всеми остальными, практически всегда сопровождается негативной оценкой других культур и, как следствие, непониманием перспектив собственной.

Стереотипы и предрассудки, как правило, относительно устойчивы и передаются от поколения поколению, проявляются как необоснованная неприязнь к какому-либо народу, этносу, религии и т.п., возникают на основе собственного, иногда чужого, ограниченного, превратно истолкованного жизненного опыта.

Неверная интерпретация невербальной коммуникации возникает благодаря внешним влияниям и являет собой ложное истолкование зрительного контакта и жестов. К подобным формам относятся также мимика, тактильные контакты, чувство дистанции, одежда.

Языковые проблемы связаны с кодированием и, соответственно, декодированием коммуникации.

Коммуникационные барьеры можно также разделить на горизонтальные, вертикальные, культурные и языковые.

Горизонтальные барьеры. Каждый человек, со своими качествами и ценностями, разумеется, легче находит взаимопонимание с единомышленниками. Однако общество, состоящее из людей с одинаковыми взглядами, как правило, самоизолируется и деградирует. Плюрализм жизненных позиций – вот основа здоровья социума его развития.

Вертикальные барьеры. Правила коммуникации по вертикали часто устанавливает власть. Этот феномен проявляется во всех социальных и культурных группах (семья, предприятие и т.п.).

Как уже указывалось выше, различие языков само по себе представляет коммуникационный барьер.

Многие исследователи различие культур считают самым главным препятствием в интеркультурной коммуникации. Отсюда важность культивирования коммуникативной компетенции. Примером служат, как правило, люди, долгое время жившие за границей и после возвращения переживающие т. наз. «культурный шок», симптомами которого являются чувство потери, смятение, страх, фрустрации, часто депрессии. Одной из причин

подобных реакций является уже известная нам ситуация, когда человек предполагает существование универсального культурного человеческого подобию и уверен в том, что другой коммуницирует так же, как и он сам.

Итак, межкультурный контакт может вызвать неуверенность и когнитивный диссонанс, потому что его участник оказывается один перед чужим языком, чужим стилем общения, чужим стилем поведения, чужими невербальными способами коммуникации. Барьером у него на пути могут стать отличная от его собственной жизненная позиция, способы общения и интерпретации, которые проявляются в конкретных повседневных ситуациях и контекстах. Например, отношение к времени, письменным документам.

Способ, которым мы воспринимаем мир и анализируем поведение других людей, культурно детерминирован. Мы оцениваем социальные явления исходя из ценностей своей культуры и собственного личного опыта.

Стереотипы – представления о других народах (как правило, не совпадающие с реальностью) почти всегда не собственные, а заимствованные, чаще всего негативные, выражающие устоявшиеся предрассудки и передаваемые в устной форме.

Таким образом, межкультурная коммуникация как научная дисциплина предполагает исследование, идентификацию и классификацию барьеров, которые могут ей препятствовать. Ценность такого исследования заключается в том, что его результаты служат основой формирования межкультурной компетенции и важной составной частью межкультурного тренинга.

Библиографический список

1. Цит. по: Исаев Э.Ш. Культура народов Причерноморья. – 2008, № 138. С. 18-21.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ КАК ДЕСТРУКТИВНЫЙ ФАКТОР ИСКАЖЕНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Айдинова Людмила Владимировна – кандидата психологических наук,
доцент кафедры философии и гуманитарных дисциплин,
Ставропольский государственный медицинский университет,
г. Ставрополь
E-mail: aidinova_81@mail.ru*

Аннотация: в данной статье анализируются профессиональные деформации и их связь с компонентами Я-концепции педагога высшей школы.

Ключевые слова: профессиональные деформации, личность педагога, синдром эмоционального выгорания, профессиональная идентичность, Я-концепция.

PROFESSIONAL DEFORMATION AS A DESTRUCTIVE FACTOR OF DISTORTION I-THE CONCEPT OF A HIGHER SCHOOL TEACHER

*Aidinova Lyudmila Vladimirovna – Ph.D. in Psychology,
associate Professor of Philosophy and Humanitarian disciplines,
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation: in this article, professional deformations and their relationship with components of the self-concept of the teacher of higher education are analyzed.

Key words: professional deformations, the personality of the teacher, emotional burnout syndrome, professional identity, self-concept.

В условиях современной системы образования преподаватель высшей школы сталкивается с нарастающей многофункциональностью педагогической деятельности, немало требований предъявляет и сама профессия к личности преподавателя на всех этапах профессионального становления. Он должен обладать совокупностью универсальных качеств, специальных способностей, личностных потенциалов (нравственных, интеллектуальных) необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности. Совокупность всех этих особенностей оказывает существенное влияние на личность и психику, поведение педагога высшей школы, причем как позитивное, так и негативное.

Следует отметить, что только к концу XX века такие психологи, как Е. М. Борисова, Р. М. Грановская, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова и др., заговорили, что трудовая деятельность способствует не только гармоничному развитию психики и личности человека, но и во многих случаях деформирует её.

Деструктивное влияние профессиональной деятельности концентрируется в таком понятии, как «профессиональная деформация» (П. Сорokin).

Профессиональная деформация представляет собой изменения в деятельности и личности профессионала, возникающие в результате многолетнего выполнения одной профессиональной деятельности, негативно влияющие на психологическую структуру самой личности, а также на осуществление профессиональной деятельности.

Появление профессиональной деформации имеет различные обоснования в научной психологической литературе. Так, причиной деформации могут быть: несоответствие между профессионально-организационными требованиями и возможностями (личностными ресурсами) (Н.Е. Водопьянова, В.В. Бойко и др.); отождествление человеком своего «Я» с профессиональной ролью, развитие профессиональных акцентуа-

ций – чрезмерно выраженных профессионально важных качеств, «жесткого ролевого поведения», утрате гибкости и т.д. (С.П. Безносов, Р.М. Грановская, Э.Ф. Зеер, Е.И. Рогов и др.); жизненная и профессиональная позиция – результат выбора личности, сопровождающийся появлением личностной деформации, либо продуктивной реализацией в труде (А.К. Маркова, Н.Б. Москвина, Л.М. Митина, С.В).

Психологический анализ различных взглядов на проблему профессиональной деформации и характер педагогической деятельности преподавателя высшей школы показал, что профессиональная деформация непосредственно связана:

1) с искажением формирования Я – концепции личности профессионала;

2) с синдромом эмоционального выгорания.

Воздействие профессиональных установок и рамок при профессиональной деформации не ограничивается только профессиональной сферой, происходит своего рода проникновение «Я-профессионального» в «Я-человеческое», и педагог переносит в личную жизнь профессионально деформированные качества. При этом «психологическим механизмом профессиональной деформации выступает процесс конфликта или борьбы между личностью и субъектом как компонентами единой структуры» [2, с. 19].

Профессиональная деформация в структуре Я-концепции профессионала затрагивает профессиональную идентичность и самооценку субъекта труда. Л.Б. Шнейдер под профессиональной идентичностью понимает результат процессов профессионального самоопределения и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества [3]. Сформированная позитивная профессиональная идентичность выступает в качестве внутреннего источника профессионального развития и личностного роста субъекта. Можно выделить четыре типа идентификации личности в профессии: профессия как интересное жизненное занятие, как возможность «движения» в профессии, как способ актуализации, развития и совершенствования способностей и качеств личности; как способ самовыражения и творчества.

С появлением профессиональной деформации происходит нарушение профессиональной идентичности. Педагог не получает удовлетворения от процесса труда и его результата, не происходит и совершенствования средств деятельности. Для профессиональной деформации педагогов характерно преобладание пассивной позиции и неадекватной смыслу их труда мотивации «быть хорошим», низкий уровень гуманистической направленности – следствие негативизма по отношению к себе и доминирование потребности в самомаскировке, сокрытии своего «я» от себя и других [1, с. 524].

Педагоги высшей школы все чаще сталкиваются с состоянием хронического стресса в связи с длительными психоэмоциональными, физическими нагрузками, негативными психологическими переживаниями, интенсивными межличностными взаимодействиями. Эти особенности деятельности можно рассматривать как проявление синдрома эмоционального выгорания, который представляет собой психофизиологическое явление, обусловленное продолжительной психо-эмоциональной нагрузкой, в результате чего появляется эмоциональное, умственное и физическое истощение.

Следует отметить, что эмоциональное выгорание и профессиональные деформации необходимо рассматривать как взаимодополняющие друг друга характеристики личности профессионала. Синдром эмоционального выгорания у педагогов высшей школы неизбежно приводит к отсутствию мотивации для саморазвития и самосовершенствования, неудовлетворенности профессиональной деятельностью, появлению профессиональных деформаций. Все эти явления обуславливают появление профессионально нежелательных качеств: авторитарности, догматизма, консерватизма, демонстративности, педагогического равнодушия, монологизма, дидактичности, которые педагог привносит в личную жизнь.

Таким образом, профессиональные деформации, синдром эмоционального выгорания искажают профессиональную идентичность и самооценку педагога высшей школы, затрагивая в целом Я-концепцию личности. Наличие профессиональных деформаций в структуре Я-концепции личности ограничивают возможности для творчества педагога, профессионального и личностного роста, влияют на удовлетворенность трудом, качеством жизни в различных ее аспектах.

Библиографический список

1. Гордиенко Н. В. Изучение динамической статики и структурных единиц профессиональной деформации личности педагога с применением проективных методик / Н.В. Гордиенко // Молодой ученый. – 2015. – № 20. – С. 519-525.
2. Иванов С.М. Симптомы профессиональной деформации и факторы способствующие ее формированию/ С.М Иванов // Современная психология: Материалы IV Междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2016. – С. 19-22
3. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. психол. наук: 19.00.13 / Л.Б. Шнейдер. – М., 2001. – 42 с.

**МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

*Анисимова Наталья Александровна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: fo_reign@mail.ru*

*Пасынкова Юлия Васильевна – кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: fo_reign@mail.ru*

*Д-р Амирджохан Наджирул Амин – президент Международного цен-
тра Медицинского образования и исследований, Ченнай, Индия;
руководитель Ameer Speciality Clinics,
Нью-Дели, Ченнай, Мадурай, Индия;
Генеральный директор фирмы
«A. J. Trust Educational Consultancy», Ченнай, Индия
E-mail: ajtrustchennai@yahoo.com*

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь иностранного языка в профессиональной деятельности студентов-медиков и необходимости формирования межкультурной компетенции будущих специалистов на основе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Предлагаются принципы отбора содержания обучения иностранному языку, обеспечивающие эффективное формирование межкультурной компетенции обучающихся. Приводятся примеры заданий, реализующих профессионально-ориентированную направленность обучения в процессе развития коммуникативных умений студентов в процессе изучения одной лексико-грамматической темы.

Ключевые слова: иностранный язык, профессионально-ориентированное обучение, межкультурная компетенция, отбор содержания обучения, коммуникативные навыки.

**INTERCULTURAL COMPONENT
OF PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING
FOR FOREIGN LANGUAGE
OF MEDICAL STUDENTS**

*Anisimova Natalia Alexandrovna – candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Stavropol state medical University, city of Stavropol*

*Pasynkova Yulia V. – candidate of Philology,
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages,
Stavropol state medical University, city of Stavropol*

*Dr. Amirjahan Najirul Amin – M.D (Russia);
PGDHM., M.H.Sc. (Repro & Sx Med.), Ph.D.;
President, International Centre for Medical
Education and Research (ICMER), Chennai, India;
Managing Director, A. J. Trust Educational Consultancy, Chennai, India;
Managing Director, Ameer Speciality Clinics, New Delhi, Chennai and
Madurai, India;
President, All India Foreign Medical Graduates Association, Chennai,
India*

Annotation. The article deals with the interrelation of a foreign language in the professional activity of medical students and the need for the formation of an intercultural competence of future specialists on the basis of professionally-oriented teaching of foreign language. The principles of selecting the content of teaching a foreign language, which provide effective formation of the intercultural competence of students, are suggested. Examples of tasks realizing the professionally oriented direction of teaching in the process of developing students' communicative skills in the process of studying one lexical-grammatical theme are given.

Key words: foreign language, professionally-oriented teaching, intercultural competence, selection of teaching content, communication skills.

Целью современного лингвистического образования и методики обучения иностранному языку в высшей профессиональной школе является развитие у обучающихся способностей и качеств личности, необходимых для достижения взаимопонимания и эффективного общения с представителями изучаемой иноязычной культуры.

Однако исследователями признаётся, что сам по себе высокий уровень владения иностранным языком является недостаточным для эффективного профессионально-делового и социокультурного общения

специалиста. Ему необходимо овладеть системой знаний, научиться понимать особенности участия в межкультурном общении, предполагающем соблюдение универсальных для культур мира норм поведения, правил и категорий в сочетании со специфическими нормами этикета, свойственными конкретным культурам [5]. Сегодня основной целью обучения иностранным языкам в вузах нефилологического профиля ставится подготовка современного специалиста к участию в межкультурной коммуникации.

В этой связи возникает актуальность формирования межкультурной компетенции студентов. Мустафина И.Г. определяет ее как интегрированную характеристику личности, включающей в себя знания, умения, способности и опыт межкультурной деятельности, а также личностные качества, проявляющиеся в потребности, способности и готовности к реализации данного вида деятельности, направленной на достижение личностной, профессиональной и социальной самореализации человека [4].

Введение межкультурного аспекта профессиональной деятельности в обучение иностранному языку современного специалиста позволяет строить учебный процесс с учетом специфики взаимодействия представителей разных культур, развивать готовность решать коммуникативные и профессиональные задачи адекватно заданным характеристикам межкультурной коммуникации. Это принципиально новое содержательное наполнение учебного процесса, влекущее за собой изменение как предметных знаний, так и арсенала дидактических средств обучения [6].

Английский язык для специальных целей, или профессионально-ориентированное обучение английскому языку, – это одновременно научное направление, возникшее в конце 1960-х годов, и тип образовательной услуги, отвечающей потребностям обучаемых. Аббревиатура ESP (English for Specific Purposes) активно используется сегодня в лексиконе не только теоретиков, но и практиков в области профильно-ориентированного обучения английскому языку и даже студентов. Английский язык для специальных целей необходимо рассматривать как подход, но не продукт. Он представляет собой подход к обучению языку, основанный на потребностях обучаемых [7].

Различные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах вузов рассматривались в исследованиях А.С. Балахонova, И.Н. Григоренко, Л.И. Буровой, С.В. Касилиной, С.О. Китаевой, Ю.А. Зусман, Э.П. Комаровой, Т.В. Кучмы, Н.Л. Лукошкиной, С.А. Проценко, Т.С. Серовой и др.

Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии. Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается

в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и профессионально-личностного развития студентов-медиков и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста-выпускника современной высшей школы. [3].

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в медицинском вузе требует нового подхода к отбору содержания. Он должен быть ориентирован на последние достижения в области медицины, касающиеся профессиональных интересов обучающихся, предоставлять им возможность для профессионального роста. Отбор содержания призван способствовать разностороннему и целостному формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности.

По мнению Гальсковой Н.Д., в содержание обучения иностранному языку необходимо включать:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;
- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе в интеркультурных ситуациях;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка [2].

С учетом целей, задач и принципов межкультурного языкового образования преподавателями кафедры иностранных языков СтГМУ разработаны учебно-методические пособия: «Практикум по устной речи по английскому языку», «Практикум по устной речи по немецкому языку», «Практикум по лингвострановедению Великобритании и США», «Деловой английский», которые используются в процессе профессионально-ориентированного обучения студентов-медиков. В пособиях представлен аутентичный дидактический материал в сочетании с комплексом специально разработанных упражнений, отобранных в соответствии со следующими критериями:

- культуроведческое наполнение;
- профессиональная направленность;
- информативность;
- воспитательная ценность.

Следует также отметить принципы, на основе которых пособия создавались:

- по содержанию учебный материал должен относиться к сфере профессиональных знаний студентов в области медицины;
- отбор материала осуществляется из аутентичных материалов;
- принцип профессионального соответствия означает включение профессиональной медицинской терминологии в содержание отобранных текстов;
- принцип прагматичности предполагает обязательное включение в обучение фрагментов профессионально-делового общения (коммуникативные ситуации, ситуативные задачи);
- учет жизненного и речевого опыта студентов.

Балабас Н.Н. считает, что при отборе содержания обучения также необходимы: рациональное использование времени, комплексный характер занятий, использование аутентичного материала, регулярное использование аудио- и видеоматериалов, осознанная мотивация изучения иностранного языка с целью практического применения знаний в своей профессиональной деятельности [1].

Необходимо отметить, что организация учебного процесса на основе вышеуказанных учебно-методических пособий предполагает взаимодействие преподавателя с обучающимися в следующих формах: преподаватель ↔ группа, преподаватель ↔ студент, студент ↔ группа, студент ↔ студент.

Приведем пример работы над лексико-грамматической темой «Больница» с использованием интерактивных форм обучения. Перед преподавателем ставится следующая цель занятия: формирование коммуникативной и межкультурной компетенций студентов-медиков.

В ходе обучения данной теме на занятии особое место отводится развитию монологической речи. Студенты учатся рассказывать о медицинском обслуживании в России и за рубежом, в частности Великобритании, оказании первой медицинской помощи, описывают структуру поликлиники в России и в Великобритании. Хорошим стимулом для монологических высказываний являются проблемные и ситуационные задачи. Такие задачи обеспечивают усвоение языкового материала, связаны с будущей профессией студентов и формируют их профессиональную компетенцию, которая предполагает:

- владение навыками коммуникации в иноязычной среде на уровне профессионального и бытового общения;
- владение языковым материалом и речевыми клише, позволяющими участвовать в устном и письменном профессиональном общении на английском языке;
- владение английским языком на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию из зарубежных источников;
- быть способным использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики на английском языке;

– иметь представление о медицинском обслуживании и лечении в странах изучаемого языка, об особенностях межкультурного общения на английском языке.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку предполагает, что основой занятия становятся аутентичные тексты, отобранные по тематическому принципу («Hospital», «Medical Service in Britain»). В рамках урока студентам предлагаются тексты на аудирование: видеоматериалы «Good Samaritan Hospital», «Оказание первой медицинской помощи», «Тур по поликлинике», «Больница будущего». В дополнение к текстам используется система специальных упражнений, направленных на формирование необходимых навыков и умений.

Упражнения лексико-грамматического характера (отработайте правильное произношение новой лексики; выучите значение слов и речевых образцов темы; найдите в тексте английские эквиваленты данных слов и словосочетаний) способствуют накоплению специального тезауруса.

Упражнения на уровне текста (прочитайте текст и постарайтесь понять его содержание; постарайтесь передать содержание прослушанного текста по изученной тематике на английском языке; расположите вопросы соответственно содержанию текста, ответьте на них устно; найдите соответствие; закончите предложения в соответствии с содержанием текста) помогают студенту в формировании высказываний в устной или письменной речи.

Упражнения по структурированию информации (воспроизведение диалога в парах; ролевые игры с участием студентов «Человеку плохо», «На приеме у врача»; дискуссия по содержанию видеоматериала; письменное задание по содержанию видеоматериала (представить структуру поликлиники); домашнее задание: подготовить эссе на тему «Больница будущего») способствуют формированию навыков самостоятельной работы с различными источниками. С их помощью студент учится комментировать, аргументировать, отстаивать свою точку зрения, вести дискуссию и т.д.

Таким образом, при учете профессионально-ориентированной направленности обучения комплексная реализация вышеизложенных факторов на занятиях по иностранному языку способствует развитию у студентов умения быть эффективными участниками межкультурной коммуникации, и, в конечном итоге, направлена на формирование у них межкультурной и профессиональной компетенций.

Библиографический список

1. Балабас Н.Н. О некоторых особенностях эффективного преподавания профессионально ориентированного иностранного языка (на примере французского языка) // Современные тенденции в обучении иностран-

ным языкам и межкультурной коммуникации: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Электросталь: Изд-во Нов. гум. ин-та, 2011. – с. 19–21.

2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя. М: АРКТИ-Глосса, 2000. –165 с. – С. 17.

3. Жукова С.В. Цели и задачи профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в медицинском вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4-1. – с. 146-148.

4. Мустафина И.Г. «Основные принципы формирования межкультурной компетенции студентов в процессе изучения иностранных языков». Казанский педагогический журнал. – М., 2013. – Выпуск № 1 (96).

5. Наролина В.И. «Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации». – «Высшее образование в России» – М., 2009, № 1. – С. 124-128.

6. Соболева А.В., Обдалова О.А. «Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции». «Язык и культура». – Томск, 2015. – Выпуск № 1 (29) – с. 147-155. – С.148.

7. Темиргазина З.К., Темиргазина Ж.К. Профессионально-ориентированное обучение языкам на естественнонаучных специальностях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 10-2. – С. 238-241.

ФАКТОРЫ И ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В СТРУКТУРЕ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ

*Балык Анна Сергеевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск
E-mail: balykanna@yandex.ru*

Аннотация. В данной статье осуществлен теоретический анализ понятия «сознание» и его интерпретации с позиции различных отечественных и зарубежных исследователей; понятие «профессиональное сознание» как своеобразного представления в сознании индивида образа мира в целом, и предмета его профессиональной деятельности. Также в статье приведены различные группы факторов, оказывающие значительное влияние на формирование сознания личности в целом и на ее профессиональное самосознание в частности.

Ключевые слова: сознание, профессиональное сознание, профессиональная ориентация, профессиональное становление, профессиональная деятельность.

FACTORS AND STAGES OF FORMATION OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS AS AN INTEGRAL COMPONENT IN THE STRUCTURE OF SELF-CONCEPT OF STUDENTS

*Balyk Anna Sergeyevna, candidate of psychological sciences,
associate professor of the Department of pedagogy and psychology
The Nevinnomyssk state humanitarian-technical Institute, Nevinnomyssk*

Annotation. This article carried out a theoretical analysis of the concept of «consciousness» and its interpretation from the perspective of different domestic and foreign researchers; the concept of “professional consciousness” as a kind of representation in the mind of the individual image of the world in General, and the subject of his professional activity. The article also describes the various groups of factors have a significant impact on the formation of consciousness of the personality in General and professional identity in particular.

Key words: consciousness, professional consciousness, professional orientation, professional formation, professional activity

Понятие «сознание» рассматривалось с точки зрения различных областей науки: медицины, философии, истории, психологии, социологии и т.д.

С позиции философской науки, «сознание» в широком смысле есть высшая, присущая только человеку форма активного отражения действительности; в более узком смысле – это внутреннее осмысливание человеком своих намерений, мотивов и ожидание определенных результатов своих действий, а также субъективное понимание им окружающей действительности, собственного отношения к ней, к окружающим его людям и событиям и самому себе [5].

В предопределении своего поведения и конкретных действий каждый человек опирается на свои внутренние актуальные потребности, мотивы, стремясь к достижению определенных целей, и реализует их сознательно. Основой сознания выступает знание. В основу сознания ложатся чувственные, когнитивные и эмоциональные компоненты. Чувственными компонентами сознания выступают ощущение, восприятие и представление. В качестве когнитивного компонента выступает логическое мышление как интеллектуальная форма сознания. Эмоциональными компонентами сознания выступают составляющие эмоционально-волевой сферы, то есть воля и чувства [5].

В начале XX века в исследованиях психологии и философии сознание понималось исходя из следующих принципов: во-первых, сознание рассматривалось как неотъемлемая часть функций мозга, во-вторых, мозг рассматривался как отражение воздействий внешней среды. В на-

учных трудах отечественных физиологов и психологов И.М. Сеченова, И.П. Павлова, И.Е. Вернадского, А.А. Ухтомского была раскрыта и описана рефлекторная природа психики и понятие «сознание» интерпретировалось как система активной деятельности, формирующаяся под непосредственным и непрерывным воздействием окружающего мира. Стоит отметить, что деятельность мозга, состоящая в отражении, характеризуется не только ее функциональными механизмами, но и ее содержанием, то есть тем, что именно отражает мозг в реальной действительности. Сознание, осуществляя отражение действительности, предполагает наличие в реальности того, что отражается, а также того, кто отражает и с помощью какого органа осуществляется процесс отражения. Мир материальных предметов, духовные ценности и культура, человек как таковой становятся объектом сознания. Человек, как личность, является субъектом сознания, а органом, осуществляющим процесс сознания, является человеческий мозг.

В. М. Бехтерев в труде «Сознание и его границы» описывает сознание как субъективное, то есть внутреннее напрямую воспринимаемое состояние, сопровождающее большинство психологических процессов [2]. Он считает, что в зависимости от присутствия в сознании тех или иных представлений, то есть содержания сознания, можно выделить «специальные виды сознания» [2]. Автор выделяет шесть форм сознания, определяющих степени развития содержания сознания (от низшей к высшей):

- сознание своего существования;
- сознание своего тела;
- сознание окружающего пространства;
- сознание времени;
- сознание своей личности;
- сознание своего сознания [2].

В.М. Бехтерев низшую форму сознания обозначает как сознание своего существования и описывает его как неясное безотносительное чувствование своего существования. Другую форму сознания – сознание своего тела – он обозначает как целую группу представлений о собственном «Я», из которых впоследствии складывается так называемое самосознание (в современной литературе). В данной форме сознания он акцентировал внимание на телесных ощущениях индивида: ощущении положения своего тела, о движении различных частей тела и т.д. [2]. Высшую форму сознания – сознание своего сознания автор описывает как «то состояние внутреннего мира, когда человек, с одной стороны, обладает способностью по произволу вводить в сферу сознания те или другие из бывших прежде в его сознании представлений, с другой – может давать отчет о происходящих в его сознании явлениях, о смене одних представлений другими, иначе говоря, может анализировать происходящие в нем самом психические процессы» [2]. В. М. Бехтерев форму этого сознания назы-

вает способностью самопознания и считает ее главным признаком полного сознания (в современной психологической литературе называемое «рефлексия»).

Другое определение понятия «сознание» дает в своей работе «Сознание и внимание» В. Вундт. Он определяет сознание как «некую сумму осознаваемых нами состояний», которая имеет определенное содержание (знание) и организацию (схему), причем схема, как таковая, зачастую индивидом не осознается [5].

В работах отечественных ученых Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина прослеживается похожая структура сознания, которая связывается ими со смысловым строением. В структуре сознания Л. С. Выготский выделяет две структуры: системную, состоящую из психических процессов (восприятия, памяти, мышления и других) и смысловую структуру, придающую смысл и позволяющую обобщать полученную извне информацию как главную функцию сознания.

В последние десятилетия в психологических исследованиях в качестве предмета особого внимания выступают разнообразные обобщающие личностные характеристики, позволяющие определить отношение человека к профессиональной деятельности. В качестве наиболее актуальных исследований можно выделить следующие: семантический интеграл, который, по мнению К.А. Абульхановой, выражает найденный личностью в ходе своей жизни ценностный способ связи внешнего и внутреннего, ее способ соотношения с действительностью, включающий и тот или иной способ организации психики; Е. Н. Волкова изучала понятие «субъектность» как интегративное свойство личности педагога, на основании которого определяется его успешность; индивидуальная концептуальная модель педагогического процесса, предложенная М. С. Игнатенко, и многие другие. Несмотря на то, что каждая из обозначенных выше категорий имеет свое специфическое содержание, общим для всех исследований является обращение авторов к сознанию вообще и изучение специфики профессионального сознания в частности. Сравнительный анализ литературы показал, что в более ранний исторический период объектом исследования в педагогической психологии выступали конкретные объективные психологические закономерности, от уровня развития или влияния которых зависел уровень профессионализма. В настоящее время актуальной является проблема целостности психической деятельности, несводимой к сумме ее частей и основным фактором, оказывающим влияние на профессиональную деятельность и ее целостность, является содержание сознания конкретного индивида, которое представляет собой неповторяемую индивидуальную композицию.

Многие отечественные исследователи Е.Н. Волкова, В.Н. Козиев, Л.М. Митина и другие профессиональное сознание (и самосознание как его обязательная часть) интерпретируют как комплекс разнообразных

осознанных аспектов профессиональной деятельности. Недостаток такого видения профессионального сознания в том, что в понимании отсутствует системность. Однако профессиональное сознание есть целостное образование, характеризующееся определенным системообразующим критерием и такими характеристиками, которые относятся ко всей системе, а не к отдельным ее частям. В свою очередь профессионализм, являясь целостным образованием, формируется из множества различных, не всегда профессионально значимых компонентов. В связи с этим значимой становится задача обнаружения определяющей характеристики профессионализма, которая может подвергаться дальнейшим исследованиям в соответствии с исследовательскими целями.

В психологии и педагогике определены различные группы факторов, оказывающие значительное влияние на формирование сознания личности в целом и на ее профессиональное самосознание в частности. Это макрофакторы, такие как страна, в которой родился и живет индивид, общественный и экономический строй и т.д. Мезофакторы включают в себя населенный пункт, в котором проживает индивид, культурные и традиционные особенности, социальный класс семьи, средства массовой информации и т.д. И микрофакторы – это семья, в которой родился и воспитывается индивид, способы взаимодействия в семье между родителями, между родителями и детьми и т.д. [4]. С целью формирования профессионального сознания у старшеклассников необходимо учитывать влияние вышеописанных факторов на личность, а также иметь в виду их взаимовлияние и взаимозависимость между ними, что в свою очередь позволяет управлять процессом формирования профессионального самосознания. В том случае, когда влияние всех трех групп факторов не рассматривается в системе либо не уделяется достаточного внимания какому-то одному из факторов, происходит искажение имеющейся картины мира у индивида, что приводит к противоречиям между необходимостью проведения профориентационной работы и отсутствием соответствующих этой задаче ресурсов; заниженными или завышенными притязаниями относительно будущей профессии и реальными возможностями индивида; необходимостью пробовать свои силы и способности в различных видах трудовой и интеллектуальной деятельности и отсутствием таких возможностей в условиях школы, семьи.

В отечественной психологии труда С.Л. Белых определяет профессиональное сознание как своеобразие представления в сознании индивида образа мира в целом и предмета труда в частности [1].

Важно отметить, что в психологии труда выделены объективные и субъективные факторы, которые являются препятствием на пути формирования адекватного профессионального сознания человека. К числу объективных факторов относится противоречивость педагогической системы, проявляющаяся в несоответствии педагогических норм, требований,

эталонов реальным требованиям жизни за пределами образовательного учреждения. В качестве субъективных факторов выступают специфика профессиональной деятельности родителей, мнение значимых взрослых, собственное, иногда неверное, представление об особенностях той или иной профессиональной деятельности.

С.П. Крягжде в своей книге «Психология формирования профессиональных интересов» выделил ряд показателей, которые характеризуют профессиональное самоопределение как процесс, направленный на развитие индивида как субъекта будущей профессиональной деятельности. При организации данного процесса необходимо учитывать нижеприведенные показатели:

1. Осведомленность старшеклассников относительно видов и возможностей профессионального образования: потребность в кадрах на современном рынке труда; требования к претендентам по видам профессиональной деятельности; перечень учебных заведений, осуществляющих обучение выбранной профессии.

2. Развитость у старшеклассников мотивов выбора профессии, тождественных потребностям современного рынка труда.

3. Развитость у старшеклассников устойчивых профессиональных интересов в конкретном направлении профессионального труда.

4. Выраженность специальных способностей, необходимых для осуществления конкретного вида профессиональной деятельности (математические, лингвистические, музыкальные, физические и т.д.).

5. Приобретение практических навыков в конкретной трудовой деятельности посредством посещения дополнительных занятий, кружков и секций в данном направлении.

6. Развитость устойчивых профессиональных намерений, которые основаны на теоретических знаниях о содержании профессиональной деятельности, условиях труда, оплате труда, а также на обладании соответствующими интересами, личностными особенностями и необходимыми способностями.

7. Сформированность профессиональных притязаний, состоящая в согласованности личностных особенностей индивида, его интересов и профессиональных намерений, что позволяет допустить предположение об успешности в будущей профессии.

8. Соответствие состояния физического и психического здоровья индивида требованиям, предъявляемым к конкретной профессиональной деятельности [6].

Очевидно, что формирование профессионального самоопределения у каждого индивида происходит по-разному в зависимости от его личностных особенностей, психологической зрелости, активности, интересов, семейной ситуации и многих других факторов. Однако знание особенностей формирования профессиональных интересов, факторов, повы-

шающих эффективность профориентационных воздействий, позволяет педагогам и родителям определять уровень сформированности интереса к профессии конкретного старшеклассника, формировать группы с различным уровнем профессионального самоопределения и организовывать эффективную профориентационную работу для старшеклассников как в группах, так и индивидуально.

Профессиональная ориентация является актуальным направлением в психолого-педагогической и воспитательной работе на всех уровнях образовательной деятельности. Этот процесс является непрерывным, и его реализация может осуществляться целенаправленно на всех возрастных этапах формирования личности [6]. Данные этапы можно выделить следующим образом.

Начальный этап профессиональной ориентации можно назвать эмоционально-образным. Он свойственен детям дошкольного и старшего дошкольного возраста. На данном этапе задача взрослого-познакомить ребенка с различными профессиями на доступном ему уровне, сформировать у него положительное отношение к труду, а также элементарные обще-трудовые умения в доступных ему видах деятельности.

Следующий этап профессиональной ориентации реализуется в период обучения ребенка в начальной школе и называется пропедевтическим. Его цель состоит в развитии у детей младшего школьного возраста положительного отношения к трудовой деятельности, формировании понимания его необходимости в жизни каждого конкретного человека и общества в целом, развитии интереса к профессиональной деятельности родителей, нравственных установок выбора профессии, основанного на непосредственной включенности ребенка в различные виды интеллектуальной, физической, творческой и общественно-полезной трудовой деятельности.

Следующий этап профориентационной деятельности реализуется в средних классах старшей школы, начинается в 5 классе и продолжается в течение трех лет. Называется поисково-зондирующий. Перед педагогами и родителями на данном этапе стоит задача по созданию условий, в рамках которых у ребенка проявляются и осознаются собственные интересы, способности, личностные особенности, связанные как с осознанием самого себя, своего места в обществе, так и связанные с выбором профессии.

Данный этап профессиональной ориентации имеет особое значение, так как реализуется в старших классах школы, то есть в восьмом и девятом классах, когда часть учеников делает первый профессиональный выбор и покидает стены школы. Основная цель работы на данном этапе состоит в формировании у старшеклассников личностного смысла выбора конкретной профессии, обогащении информационного поля и создании условий для соотнесения собственных идеалов и представлений о

профессии с общественными целями профессионального выбора, а также соотношения желаний с реальными возможностями.

Следующий этап профессиональной ориентации реализуется в период обучения детей в 10-11-х классах школы и состоит в более прицельном, глубоком и осмысленном уточнении старшеклассником своего социально-профессионального статуса. Профорientационная работа на заключительном этапе состоит в углубленной специальной подготовке старшеклассников к осознанию всех особенностей и требований конкретной профессиональной деятельности, в формировании практических умений в определенной профессии, приобщении к нормам, правилам и ценностям трудового коллектива.

Заключительный этап профессиональной ориентации осуществляется при поступлении человека в конкретное учебное заведение среднего и высшего профессионального образования и состоит во включении в профессиональную деятельность как в теоретическом плане (изучение специальных дисциплин, понимание профессиональной терминологии и специфики профессии), так и в практическом (адаптация к условиям профессиональной деятельности, формирование опыта профессиональной деятельности и жизнедеятельности в трудовом коллективе) [1].

В своем исследовании профессионального самоопределения старшеклассников К. Г. Кузнецов в ходе полученных результатов пришел к следующим выводам: 40% от общего числа испытуемых делают свой выбор, основываясь на тех дополнительных занятиях, которые длительно посещают (музыкальная и художественная школы, спортивные секции, курсы иностранного языка, кружки, клубы и т.д.). 26% испытуемых в профессиональном выборе основываются на учебном предмете, в котором наилучшим образом проявляются их способности. В 18% случаев решающим фактором становится «преемственность», состоящая в предопределении будущей профессии ребенка профессиональной деятельностью родителей или их возможностями. И еще 15% испытуемых не сделали свой выбор (к данной категории относятся те испытуемые, которые не определили даже область профессиональных предпочтений). К. Г. Кузнецов в своем исследовании также предпринял попытку выявить мотивы, которые лежат в основе выбора профессионального учреждения для приобретения будущей профессии. Результаты данного исследования выявили, что первое место среди мотивов профессионального самоопределения у старшеклассников занимает уровень оплаты труда (33%), второе место занимает способность получать удовлетворение от работы как значимый мотивационный компонент профессиональной деятельности (30%), третье место заняли две позиции: стремление к комфортности, благоустроенности рабочего места и профессиональная направленность, состоящая в стремлении индивида к профессиональной компетентности и возможности профессионального роста (13%).

Только 5% испытуемых обозначили мотив нравственного самоопределения, состоящий в осознании необходимости выбранной профессии для человека или общества в целом. Автор, обобщая проведенные исследования, отмечает следующее: во-первых, большее число участников эксперимента на низком уровне, либо вообще никак не ориентируются в ситуации рынка труда относительно необходимости тех или иных трудовых ресурсов на сегодняшний день. Во-вторых, основным фактором при выборе профессии у сегодняшней молодежи выступает фактор материального вознаграждения, что, по нашему мнению, может быть связано с экономической нестабильностью в современной экономике, а также активной трансляции средствами массовой информации преувеличенной ценности материальных благ [6].

В качестве содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения предлагается модифицированный вариант схемы построения личного профессионального плана – ЛПП (Е. А. Климов), дополненный ценностно-нравственными компонентами самоопределения (Н.С. Пряжников):

1. Осознание ценности честного (общественно-полезного) труда (ценностно-нравственная основа самоопределения).
2. Общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране и прогнозирование перспектив ее изменения (учет конкретной социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда).
3. Осознание необходимости профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации.
4. Общая ориентировка в мире профессионального труда (макроинформационная основа самоопределения).
5. Выделение дальней профессиональной цели (мечты) и ее согласование с другими важными жизненными целями (досуговыми, семейными, личностными).
6. Выделение ближних и ближайших профессиональных целей как этапов и путей к дальней цели.
7. Знание о выбираемых целях: профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства (микроинформационная основа самоопределения).
8. Представление об основных внешних препятствиях на пути к выделенным целям.
9. Представление о внутренних препятствиях (недостатках), осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив (самопознание как важная основа самоопределения).
10. Знание путей и способов преодоления внутренних недостатков (и оптимального использования достоинств), способствующих подготовке

к самостоятельному и осознанному выбору и будущей профессиональной деятельности.

11. Начало практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянное совершенствование (корректировка) намеченных планов.

Итак, проведенный нами анализ философской, психолого-педагогической литературы позволил рассмотреть нам основную идею понятий «сознание» и «профессиональное сознание и самосознание» как его непосредственную составляющую. Нами определены различные группы факторов, оказывающие значительное влияние на формирование сознания личности в целом и на ее профессиональное самосознание в частности, такие как макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы. Также выделены объективные и субъективные факторы, которые являются препятствием на пути формирования адекватного профессионального сознания человека. Основываясь на исследованиях, проведенных К. Г. Кузнецовым, описаны этапы формирования профессионального самоопределения старшеклассников, а также описана содержательно-процессуальная модель профессионального самоопределения, разработанная Е. А. Климовым, дополненная ценностно-нравственными компонентами самоопределения Н.С. Пряжниковым.

Библиографический список

1. Белых С.Л. Автореферат дисс. Семантическая структура индивидуальной концепции педагогической деятельности и профессиональная успешность. – СПб., 2015.
2. Бехтерев В. М. Сознание и его границы // Психика и жизнь. Избранные труды по психологии личности в 2-х т. Т. 1. – СПб., 1999.
3. Булгакова Н. Ф. Подготовка школьников к профессиональному самоопределению в процессе учебной и трудовой деятельности: Автореф. канд. пед. наук. – М., 2014.
4. Витиньш В. Ф. Реформа школы и профессиональная ориентация школьников. – М.: Педагогика, 2010.
5. Вундт В. Сознание и внимание // Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н. Леонтьева, А. А. Пузыря и В. Я. Романова. – М.: МГУ, 1996.
6. Кузнецов К. Г. Факторы профессионального самоопределения старшеклассников. Молодые ученые – московскому образованию. Материалы IV городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. – М., 2015.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ

*Блинкова Любовь Николаевна – кандидат медицинских наук доцент
кафедры общественного здоровья и здравоохранения
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: ozdstgma@rambler.ru*

*Соколова Ирина Юрьевна – кандидат педагогических наук кафедры
педагогике, психологии и специальных дисциплин,
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: pedagogy_psychology@mail.ru*

*Коробова Татьяна Вилениновна – кандидат медицинских наук доцент
кафедры общественного здоровья и здравоохранения
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: ozdstgma@rambler.ru*

Аннотация: Здоровье – главная ценность, занимающая первое место среди жизненно важных потребностей человека любого возраста. Здоровье зависит от многих факторов, из которых наибольшее влияние имеет образ жизни. Главным направлением сохранения и укрепления здоровья является формирование здорового образа жизни. Эффективность мероприятий профилактики сопоставима с лечебными мерами и даже превышает их.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, факторы риска, самореализация, жизненные ценности.

THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS

*Blinkova Lyubov Nikolaevna – candidate of Medical Sciences, Associate
Professor of the Department of Public Health and Public Health,
Stavropol state medical University, Stavropol*

*Sokolova Irina Yurievna – candidate of Pedagogical Sciences, Chair
of Pedagogy, Psychology and Special Subjects, Stavropol state medical
University, Stavropol*

*Korobova Tatyana Vileninovna – candidate of Medical Sciences, Associate
Professor of the Department of Public Health and Public Health
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. Health is the main value which takes the first place among vital basic human needs of any age. It depends on many factors, the greatest

influence on that has lifestyle. The main focus of maintenance and strengthening of health is a healthy lifestyle. The effectiveness of prevention is not only comparable therapeutic measures, but even exceeds them.

Keywords: health, health lifestyle, risk factors, self-realization, vital values.

Современная эпоха ставит перед человечеством задачи, вытекающие из характерных черт общественного развития. Здоровье – главная ценность, занимающая первое место среди жизненно важных потребностей человека. «Здоровье нации – основа процветания России», сохранение и укрепление здоровья граждан, приверженность к здоровому образу жизни (ЗОЖ) в настоящее время являются главным приоритетом государственной политики РФ. Необходимость реализации профилактических мероприятий в РФ обусловлена широкой распространённостью факторов риска неинфекционных заболеваний НИЗ (80%) практически во всех половозрастных группах населения и потребительского отношения многих молодых людей к главной ценности жизни – личного здоровья. Распространенность вредных привычек среди студенческой молодежи приводит к снижению навыков культуры здоровья. На распространение НИЗ среди студентов, как наиболее социально активной и самой уязвимой части населения, влияют различные причины – социальные и психологические стрессы, деформации в образе жизни, интенсификация учебного процесса и неправильно организованное время труда и отдыха, снижение качества и структуры питания, распространенность вредных привычек, недостаточная пропаганда ЗОЖ, неполная самореализация личности и связанные с этим последствия (депрессии, алкоголизм, суициды), ухудшение экологической ситуации и др. Учитывая эти негативные тенденции в общественном здоровье, индивидуальная культура здоровья молодежи должна занять центральное место среди приоритетов общества. Без преобразования в сфере культуры ЗОЖ и профилактики заболеваний не удастся достигнуть кардинального изменения в развитии общества [2]. Реализация интеллектуального, морального, духовного, физического и репродуктивного потенциала возможна только в здоровом обществе. В уставе ВОЗ (1946 г.) определено: «Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков». Здоровье нужно рассматривать в нескольких контекстах: соматическое – по состоянию органов и систем организма, физическое – по уровню роста и развития человека, психическое – основу которого составляет душевный комфорт, и нравственное – комплекс мотивационной и потребностно-информативной сферы личностных установок и собственной системы жизненных ценностей.

Основным в сохранении здоровья является формирование ЗОЖ. В докладе «О ситуации в области неинфекционных заболеваний в мире», 2014 г. здоровье человека по данным экспертов ВОЗ зависит от многих

факторов. Наибольшее влияние на здоровье имеет образ жизни (50%), но многие люди не имеют привычки здорового стиля жизни и поведения. Согласно современным представлениям, здоровый образ жизни – это формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют адаптационные и резервные возможности организма, что обеспечивает полноценную самореализацию, выполнение социальных и профессиональных функций. Позитивный опыт некоторых стран обобщен в документах ВОЗ (2014 г.) и рекомендован к использованию. Эффективность мер профилактики не только сопоставима с лечебными мерами, но даже превышает их. Считается, что до 80% случаев сахарного диабета, сердечно-сосудистых заболеваний и ожирения и до 40% онкологических заболеваний можно предотвратить за счёт здорового образа жизни, с помощью адекватной физической активности и рационального питания. Актуальной задачей российского высшего образования является достижение нового качества выпускника медицинского вуза, в том числе повышение личной ответственности за сохранение собственного здоровья у будущих врачей. Формы становления личности в вузе определяются фактором специализации, формирования профессиональных качеств, опыта и притязаний в области будущей профессии [2]. Начинающий трудовую деятельность врач должен обладать набором необходимых ценностных ориентиров, стремиться в своей врачебной деятельности соответствовать современным требованиям и мировым тенденциям развития профилактической идеологии здравоохранения. Взаимосвязь между профессиональной деятельностью и гармоничным развитием личности становится возможной, если с профессиональной сферой связаны жизненные ценности человека. Профессионально-личностная культура будущего врача – интегральное качество личности, которое формируется в период обучения и проецируется общей культурой в профессиональную сферу. Гуманитарная составляющая высшего медицинского образования отмечена в работах преподавателей-психологов М.И. Плугиной, И.Ю. Соколовой, В.Я. Горбункова и др. как синтез профессионализма и целенаправленный поступательный процесс формирования личности по пути поиска истинных ценностей жизни в профессиональной деятельности представителя медицинской интеллигенции [1, 2]. Образовательные стандарты предусматривают подготовку в медицинском университете врачей новой формации по пути преодоления разрыва между знаниями, умениями и навыками, получаемыми в процессе медицинского профессионального и общекультурного образования. Эффективное открытое обсуждение насущных проблем по сохранению здоровья студентов – будущих врачей, выработка совместных рекомендаций по активизации профилактики факторов риска заболеваний будут способствовать консолидации совместных усилий преподавателей и студентов по формированию культуры здоровья и решению медико-социальных проблем.

Библиографический список

1. Соколова И., Плугина М., Горбунков В. Я. Формирование социально-личностной компетентности студентов вуза: психотехнологии как средство развития социально-личностной компетентности студентов медицинского университета: монография. – Deutschland: LAP LAMBERT Akademik Publishing, Saarbrucken, 2016, 89 s.

2. Плугина М.И. Условия и факторы формирования здорового образа жизни российского населения / Материалы V Всероссийской заочной научно-практической конференции «Психологические исследования личности в современной стрессогенной среде». 28–29 марта, 2016. С. 60–63.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Блохина Анастасия Владимировна – аспирант, преподаватель кафедры педагогического образования факультета психологии и педагогики, Российского нового университета, г. Москва
E-mail: anactasia10@mail.ru*

Аннотация. В данной статье раскрывается важность развития Я-концепции будущих педагогов, представлен анализ различных подходов к изучению проблемы, также освещены теоретические материалы, содержание, характеристика понятий по проблеме развития Я-концепции будущих педагогов.

Ключевые слова: Я-концепция, личностное творчество, культура взаимодействия и взаимопонимания, творческое сотрудничество, самоорганизация, педагогическая поддержка саморазвития.

THEORETICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF SELF- CONCEPT OF FUTURE TEACHERS

Blokhina Anastasia Vladimirovna – postgraduate student, lecturer of the Department of teacher education faculty of psychology and pedagogy, Russian new University, Moscow

Annotation. This article reveals the importance of developing self-concept of future teachers. An analysis of various approaches to the study of the problem. Well as theoretical materials ,content, feature concepts for the development of self-concept of future teachers.

Keywords: self-concept, personal creativity, culture of interaction and mutual understanding, creative cooperation, self-organization, pedagogical support self-development.

Изменения социально-экономического уклада жизни россиян привели к смене методологических, идеологических и профессиональных приори-

тетов в образовании, возникновению и распространению новой образовательной философии и новых образовательных ценностей, мощной волне инноваций, охватывающей образовательные системы всех уровней. Мы понимаем, что время ставит новые проблемы перед педагогической реальностью, определяющей содержание теории и практики формирования и развития личностных и профессиональных качеств будущего педагога как субъекта педагогического процесса. Рассмотрение педагога в качестве субъекта инновационного педагогического процесса является фактором педагогической рефлексии, а также предпосылкой теории и практики современного педагогического менеджмента, включающего «человеческий фактор» как самоценность. Естественно, это предполагает высокий уровень развития личностных и профессиональных качеств у педагогов, который обеспечит им подлинный профессионализм, являющийся одним из факторов, способствующих развитию Я-концепции. [2, с-54].

Изучение научных источников показывает, что к настоящему времени мало разработана и изучена проблема развития Я-концепции будущих педагогов в системе высшего образования. Исследования данной проблемы с точки зрения развития способности к самопознанию, самоуправлению, самосовершенствованию и творческой самореализации в их интегрированном виде, характеризующих развивающуюся личность, сделаны Андреевым В.И. (1998), Ведняпиной В.А. (1998), Кочетовым А.И. (2000) и др. Так, Кочетов А.И. в своих исследованиях рассматривает Я-концепцию как системообразующий фактор становления творческой личности, формирование Я-концепции как аспекта поведенческих и нравственных основ личности.[3, с-32].

В психологической науке под профессиональной Я-концепцией понимается осознание личностью своей принадлежности к определенной профессии, представление человека о себе как члене профессионального сообщества и носителя профессиональной культуры (Парыгин Б.Д., Чеснокова И.И., Шадриков В.Д. и др.). Развитие профессиональной Я-концепции происходит в многоступенчатом процессе опосредованного познания себя и связано с движением от единичных ситуативных образов через интеграцию подобных многочисленных образов в целостное образование в понятие своего собственного Я как профессионала (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Столин В.В. и др.). От уровня сформированности профессиональной Я-концепции личности существенно зависят результаты деятельности специалиста. [6, с-156].

Профессиональная Я-концепция, как сложное психическое образование самосознания личности, выступает механизмом воздействия на поведение человека. Особенно это важно для профессии учителя, поскольку специфика деятельности учителя проявляется в повышенном эмоциональном напряжении и рефлексии, профессиональном поведении и межличностном взаимодействии (Казанская В.Г., Кузьмина Н.В. и др.). [5, с-532].

Процесс формирования профессиональной Я-концепции учителя происходит по уровням «психические качества и свойства личности» «Я-образы» «Я-концепция» (Славская К.А., Вачков И.В., А.А., Митина Л.М. и др.). Это развернутый во времени динамический процесс. Изначально происходит соотнесение и сопоставление человеком своего «Я» с «другим человеком»: некое качество первоначально воспринимается, осознается и понимается в другом человеке. Далее, путем самовосприятия и самонаблюдения, это качество переносится на себя. На втором уровне происходит процесс взаимодействия «Я и Я», в котором осуществляется самоанализ и самоосмысление. [7, с 396]

Нужно отметить, что изучение проблемы профессиональной педагогической подготовки в системе высшего образования студентов -будущих педагогов является достаточно сложной; именно здесь осуществляется формирование общепедагогических знаний, умений и навыков, уделяется большое внимание развитию активности будущих педагогов, расставляются акценты формирования их образовательной культуры как субъектов непрерывного образования. [4, С 436-480].

Профессия педагога, как никакая другая, нуждается в психологической помощи и поддержке, поскольку педагогическая профессия – напряженный труд, где есть необходимость снятия стресса, управления собой, регуляции взаимодействия в конкретных педагогических и социальных ситуациях. Будущему педагогу необходимо научиться «работать» не только с привычными для педагогической деятельности понятиями (воспитание и обучение, их цели, принципы, содержание и методы), но также с категориями, придающими этим понятиям углубленный гуманистический смысл: «личностное творчество», «свобода», «культура взаимодействия и взаимопонимания», «творческое сотрудничество», «самоорганизация», «педагогическая поддержка саморазвития». Как отмечает Крутых Е.В., такие качества, как четкость и ясность жизненных целей, высокая работоспособность, целеустремленность, решительность, выдержка и самообладание, инициативность и самостоятельность, творческое отношение к деятельности, способность принимать решения, способность к сотрудничеству, общительность и другие должны формироваться у современных студентов. Эти качества лежат в основе профессионального развития, построенного на принципе саморазвития, творческой самореализации. [1, С. 3-18.].

На этапе вузовской подготовки создание определенных психолого- педагогических условий направлено на разрешение противоречий, возникающих в индивидуальном сознании между эталоном личности профессионала и образом своего внутреннего, уже существующего Я.

Адекватность учебно-воспитательного процесса выявленным особенностям каждого студента будет способствовать превращению внутриличностного потенциала в реальные профессионально значимые качества будущих педагогов.

Библиографический список

1. Вачков, И.В. Структура профессионального самосознания учителя / И.В. Вачков // Школьный психолог. 2000. № 1з., С.3-18.
2. Казанская, В.Г. Психология обучения: учитель ученик / В.Г. Казанская // СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009, С-84.
3. Крутых, Е.В. Субъектность в профессиональном становлении студентов / Е.В. Крутых // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. 2010, Вып. 4 (68). С-77.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность. / А. Н. Леонтьев // Психология личности. Хрестоматия/ под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М.: Изд-во МГУ, 2002., С.436-480.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн // СПб: Питер, 2000, С-712.
6. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков // М.: Аспект Пресс, 2007, С-288.
7. Агапов В.С. Становление Я-концепции в управленческой деятельности руководителей: – М.; Изд-во ООО «ПКЦ Альтекс», 2012, С-495.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ, СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СПЕЦИАЛЬНОЕ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ФАКУЛЬТАТИВА

*Болкунова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дефектологии и русского языка Ставропольского
государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: Bolkunova@mail.ru*

*Гаранжа Наталья Викторовна – преподаватель кафедры
дефектологии и русского языка Ставропольского государственного
медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: nat.garanzha@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами у студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» в рамках изучения факультатива «Социальное партнерство и взаимодействие с родителями в образовательном пространстве». Выделена и обоснована необходимость внедрения данного факультатива. На основе проведенного анализа авторами предлагается его описание, характеризуются формы и методы работы на лекционных и практических занятиях.

Особое внимание обращается на инновационные и интерактивные формы проведения занятий.

Ключевые слова: социальное партнерство, внеаудиторная работа, аудиторная работа, факультатив, проблемная, бинарная лекции.

TO DEVELOP THE COMPETENCE OF INTERACTION WITH PARENTS, SOCIAL PARTNERS OF STUDENTS IN THE DIRECTION OF TRAINING «SPECIAL SPEECH PATHOLOGY EDUCATION» IN THE FRAMEWORK OF STUDY ELECTIVE

Bolkunova Elena Vladimirovna – candidate of pedagogical Sciences, associate professor of the Defectology and of russian language department Stavropol state medical University, Stavropol

Garanga Natalia Viktorovna – lecturer of the Defectology and Russian language Department Stavropol state medical University, Stavropol

Abstract. The article is devoted to questions of formation of competence of communication with parents, social partners, students of the specialty «Special (defectological) education» in the framework of studying the elective course «Social partnership and interaction with parents in the educational space». Highlighted and the necessity of introduction of this elective. On the basis of the analysis the authors propose the description, are characterized by forms and working methods lectures and practical classes. Particular attention is drawn to innovative and interactive forms of conducting classes.

Key words: social partnership, extracurricular activities, classroom work, elective, problem-based, binary lectures.

В ходе теоретической подготовки студентов на содержательном этапе формирования компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами расширялся уровень знаний по взаимодействию с родителями, о социальном партнерстве.

Основными формами овладения знаниями студентами являлась аудиторная, внеаудиторная и внеучебная работа, реализуемая посредством проблемных лекций, практических занятий, круглых столов, мини-конференций, бесед, ролевых игр, диалога, дискуссий [2].

В аудиторной работе (в рамках занятий по отдельным дисциплинам, таким как «Введение в специальность», «Психолого-педагогический практикум», «Психология», «Педагогика», «Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями речи», а также в рамках факультатива «Социальное партнерство и взаимодействие с родителями в образовательном пространстве») происходило более углубленное изучение основ социального партнерства, взаимодействия с родителями. Так, например, студенты экспериментальной группы в рамках дисциплины «Психология», «Педагогика» более детально прорабатывали

темы, касающиеся социальной психологии, социальной педагогики. На практических занятиях дисциплины «Психолого-педагогический практикум» проигрывались ситуационные задачи, связанные со взаимодействием с родителями, социальными партнерами. Перечисленные нами дисциплины имели системообразующее значение, интегрирующие знания в рамках рассматриваемой компетенции.

Изучение факультатива ставит своей целью формирование у студентов компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами как составляющей части общепрофессиональной компетентности.

Задачами факультатива явились:

- знакомство с теоретическими основами процессов социального партнерства в образовании, взаимодействия с родителями;
- изучение традиционных и инновационных форм взаимодействия педагога с социальными партнерами, родителями на современном этапе развития образования;
- развитие у студентов диагностических, консультативных и просветительских форм работы с родителями, социальными партнерами.

Отдельно и более подробно нам бы хотелось рассмотреть содержание факультатива. Он состоит из двух модулей. Первый модуль «Социальное партнерство в структуре образовательного процесса» отражает тематику по таким проблемам, как основные характеристики социального партнерства, классификация социального партнерства, основные формы социального партнерства в сфере образования, дистанционные технологии в организации социального партнерства и моделирование социального партнерства. Тематика второго модуля «Взаимодействие с родителями в условиях современного образовательного процесса» затрагивает такие вопросы, как семья как социальный институт в контексте нравственных и культурных ценностей, роль семьи в воспитании детей, характерные ошибки семейного воспитания, а также содержание, формы и методы педагогического взаимодействия с родителями. Акцент на указанных выше темах продиктован необходимостью приобретения студентами знаний по основным аспектам взаимодействия с родителями, социальными партнерами, а именно о содержательных, функциональных, методических аспектах процесса взаимодействия с родителями, социальными партнерами [1].

Большое внимание в рамках изучаемого факультатива уделялось как теоретическому освещению вопросов, так и практическому отработыванию навыков и умений, что способствовало эффективному формированию компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами. В дальнейшем эти практические навыки более детально прорабатывались во внеаудиторной деятельности. Итоговым контролем по данному факультативу был зачет, на котором происходило представление проектов, как групповых, так и индивидуальных. В своих проектах студенты разра-

батывали и представляли модель взаимодействия с определенным социальным партнером и проведение импровизированного консультирования или просвещения родителей по выбранной проблеме.

В рамках изучения студентами теоретического курса факультатива нами помимо традиционных были использованы различные виды лекций: проблемная, бинарная, лекция с заранее запланированными ошибками и т.д.

Бинарная лекция представляла собой диалог двух преподавателей, отражающих различные взгляды, противоположные позиции на одну проблему. Диалог использовался нами с целью решения следующих задач: усвоения основных понятий дисциплины, развития познавательной активности, представления различных, часто диаметрально противоположных точек зрения, выработки умения коммуникативной мобильности (умения вести дебаты, доказывать свою точку зрения, слушать оппонента). Но основной целью, которая преследовалась нами в ходе проведения бинарной лекции, было осмысление, понимание связей между явлениями, системность в решении определенных практических и теоретических задач.

Студентам была предложена следующая примерная схема конспекта бинарной лекции:

Обсуждаемые вопросы	Предлагаемые пути решения		Анализ мнений и формулировка собственной позиции студента
	Первый преподаватель	Второй преподаватель	

Первые три раздела заполнялись студентами во время ведения лекции. А четвертый раздел заполнялся студентами позже в процессе самостоятельной работы. В это время ими проводились анализ представленных точек зрения и выработка собственного мнения по обсуждаемой проблеме. Мы пришли к выводу, что в результате проведения бинарной лекции у студентов формируются более устойчивые и разносторонние знания[3].

Практические занятия имели разносторонний характер. Практическое занятие по теме «Роль семьи в воспитании детей. Характерные ошибки семейного воспитания» проводилось в форме деловой игры. Деловая игра происходила в виде брейн-ринга. Студенты делились на две команды. Были выбраны капитаны, объявлены правила игры. Обучающиеся были ознакомлены со сценарием игры. Целью игры явилось закрепление теоретических знаний по теме «Роль семьи в воспитании детей. Характерные ошибки семейного воспитания», отработка отдельных навыков по рассматриваемому вопросу.

Заключительным этапом изучения факультатива стала защита проекта, где студенты представили информационный буклет для родителей, социальных партнеров, а также конспект родительского собрания по определенной проблематике.

Таким образом, результатом занятий студентов на факультативе стали приобретенные ими необходимые теоретические и практические знания в области социального партнерства, взаимодействия с родителями. Данные занятия способствовали пониманию значения социального партнерства и взаимодействия с родителями в образовательном процессе, что стимулировало положительную мотивацию к нему. Кроме этого факультатив имел явно прикладной характер в получении знаний, что способствовало повышению интереса со стороны студентов.

Библиографический список

1. Акмаева Е.А. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с родителями: дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук. Самара, 2008. – 238 с.
2. Елисеева Е.А. Подготовка студентов к социальному партнерству в образовании (на примере подготовки студентов педагогических специальностей вуза): дисс на соискание уч. степени канд. пед. наук. Саратов, 2013. – 232 с.
3. Гуковская М.В. Формирование компетенции социального взаимодействия будущего социального педагога в условиях вуза: автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 2008. – 22 с.

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ

*Болкунова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дефектологии и русского языка
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: Bolkynova@mail.ru*

*Демичева Дарья Васильевна – ассистент кафедры
начального образования
Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону
E-mail: guseva1830@yandex.ru*

Аннотация: в статье рассматривается актуальность создания развивающей образовательной среды для профессионального становления выпускников университета. Авторы рассматривают компоненты образовательной среды, среди которых особая роль в современной образо-

вательной практике отводится активным технологиям обучения. Особое внимание уделяется в статье электронному обучению, которое обладает большими потенциальными возможностями в развитии профессиональных компетенций у студентов.

Ключевые слова: активные технологии обучения, информационные технологии, профессиональные компетенции, интерактивное обучение, электронное обучение, образовательная среда.

THE ROLE OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS

*Bolkunova Elena Vladimirovna – candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of speech therapy and Russian language
Stavropol state medical University, Stavropol*

*Demicheva Daria Vasilievna – assistant Professor of elementary education
Academy of psychology and pedagogy
Southern Federal University, Rostov-on-Don*

Annotation. The article discusses the relevance of the developing educational environment for the professional development of University graduates. The authors consider the components of the educational environment, among which a special role in the modern educational practice is given to active learning technologies. Special attention is given in the article e-learning, which has great potential in the development of professional competence of students.

Key words: active technologies of educating, information technologies, professional competences, interactive educating, e-learning, educational environment.

В Концепции модернизации российского образования обозначено, что одной из ведущих целей российского образования является обеспечение высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и непосредственным потребностям личности[1].

В последние десятилетия практически во всех развитых странах Европейского Союза произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых (базовых, универсальных) компетенций.

Сегодня современная образовательная практика ориентируется на компетентностный подход, что предполагает развитие личности студента определенного уровня, а также становление готовности к осуществлению профессиональной деятельности, способности активно реагировать на изменяющиеся векторы образовательных запросов.

Латинский перевод слова «competentia» означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом,

следовательно, компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Другими словами, компетенция есть некоторое отчужденное, заранее заданное требование к образовательной (включая профессиональную) подготовке обучаемого, а компетентность предполагает уже сформированное его личностное качество (характеристику). Таким образом, становление компетенций осуществляется посредством содержания образования. Образовательная компетенция предполагает не усвоение обучаемым отдельных друг от друга знаний и умений, а освоение комплекса знаний, для которого существует определенная интегрированная совокупность образовательных компонентов, пронизанных личностными смыслами. В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качественной профессиональной подготовки выпускников, связанные с их способностью понимать и предвидеть результаты использования знаний, умений и навыков по отношению к определенной профессиональной области деятельности.

На основании того, что выпускник университета должен не только уметь применить свои компетенции в профессиональной деятельности, но и управлять образовательным процессом, предвидеть и четко реагировать на потребности изменчивого рынка, в мировой системе профессиональной подготовки реализуется тезис о том, что современный специалист обязательно должен обладать рядом профессионально-личностных качеств, объединенных понятием «формулы качества». [1]

Для становления профессионала известные методы трансляции знаний, основанные на традиционных формах взаимодействия преподавателя и студентов, не являются уже единственными и достаточными.

В современном образовании все шире применяются методы активного обучения, использование которых, по мнению Голубковой О.А., зависит не только от профессиональных знаний, ораторских способностей, но и от того, насколько преподаватель может использовать свое воображение и творческий потенциал, умение моделировать реальную ситуацию профессионального пространства, в котором студент может применить свои знания, умения и навыки[2].

Современная педагогическая теория и практика рассматривает процесс обучения как взаимоопосредованную активность участников образовательного процесса. В основе любого процесса обучения находится учебное общение, причем особым образом организованное, управляемое, только такое будет способствовать личностному развитию студента. Учебное общение всегда является межличностным, предполагает взаимодействие студентов друг с другом и студентов с преподавателем. Однако компонентом образовательного процесса является учебное содержание, которым манипулируют студенты.

Поэтому под интерактивным обучением понимается такое обучение, где системообразующим фактором является взаимодействие участников учебного процесса с предметным содержанием, с другими участниками учебного процесса, с их собственным опытом. Общение помогает не только освоить предметное содержание, но интегрирует в себе цель, содержание и результат образовательной деятельности. Это означает, что в образовательный контент включено не только содержание учебного предмета, но также способы взаимодействия с этим содержанием и студентов между собой.

Принципиальная возможность такой организации учебной деятельности обоснована психологами. В.Я. Ляудис подчеркивает, что разнообразные формы актуализации, которые рассматриваются в качестве методических процедур, активизирующих личностную позицию и опыт участников обучения (диалог, коллективное решение проблемной ситуации, групповая дискуссия, межгрупповое сотрудничество и т.д.), разумеется, должны выступать одновременно и в другом аспекте – как предмет усвоения, становления, формирования, что вполне соответствует принципу единства экстерно-интериоризации в процессе становления субъекта учения при условии системной организации ситуаций продуктивных взаимодействий. [3]

Цель интерактивного обучения с точки зрения связи «студент – среда» заключается в том, чтобы помочь каждому обучающемуся открыть пути взаимодействия с окружающей средой, понять их особенности, а также научиться различным языкам такого общения, необходимым для продуктивной коммуникации.

В качестве методов интерактивного обучения рассматриваются такие, как игры, в том числе ролевые, упражнения для групп с небольшим числом участников, упражнения на развитие навыков саморегуляции, работа над проектами, связанными с профессиональной деятельностью, дискуссии в группах, тренинги, моделирование и др. Эти методы (называемые активными) способствуют снятию противоречия между социальным характером человеческой деятельности и индивидуализированной моделью традиционного образовательного процесса.

При использовании новых технологий преподавания учебных дисциплин мотивация к обучению становится не только лично значимой, но и социально значимой, поскольку студент с самого начала включен в совместную учебную деятельность. Такое обучение вносит новое качество в традиционные формы вузовского учебно-воспитательного процесса: происходит смещение центра значимости с процессов передачи, переработки и усвоения информации на самостоятельный поиск ее учащимся и на моделирование способов применения ее в будущей профессиональной деятельности. Одними из активных технологий обучения являются информационно-коммуникационные технологии.

Применительно к информационным процессам с учетом их специ-

фики можно сказать, что информационные технологии – это система методов и способов сбора, передачи, накопления, обработки, хранения, представления и использования информации на основе применения современных компьютерных и других технических средств. Причем существование разнообразных информационных процессов предполагает в свою очередь также применение различных технологий для сбора, передачи, накопления, обработки, хранения, представления и использования информации. Говоря о преимуществах работы студентов с компьютером при изучении любой учебной дисциплины или учебного модуля, следует назвать его бесспорные достоинства: возможность реализации принципа индивидуальности, наличие моментальной обратной связи, большие возможности наглядного предъявления языкового материала, объективная оценка результатов действий студентов, запись протокола последующего анализа работы студентов, активность обучаемого, обусловленная интерактивной формой работы с учебным материалом. Студент работает на персональном компьютере самостоятельно, не отвлекаясь от содержания действий по решению задач, и имеет возможность развернутого контроля собственных действий. Кроме того, студенты оказываются в условиях большего эмоционального комфорта, поскольку нет отрицательного эмоционального воздействия со стороны возможных негативных эмоций преподавателя или однокурсников. Все перечисленные характеристики учебной деятельности студентов при работе с компьютером позволяют освободить преподавателя от значительной части рутинной работы, такой, как проверка выполнения отдельных упражнений, фронтального опроса, предъявления большого объема материала и других действий.

Использование интернета и мультимедийных устройств в образовательном процессе назвали E-learning или электронное обучение. Система электронного обучения представляет собой на сегодняшний день масштабный государственный проект, целью которого является обеспечение равных условий доступа к образованию для всех участников образовательного процесса, а также повышение качества образования на основе обновления содержания и технологий. Электронное обучение на сегодняшний день имеет нормативную регламентацию: в августе 2017 г. вышел приказ Министерства образования и науки РФ № 816 от 23 августа 2017 г. «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». Преимущества создания электронной образовательной среды несомненны: возможность использования различных устройств при работе с информацией в любом месте и в любое время, возможность получать образование людям с ОВЗ в более комфортных условиях, возможность получать более экономичное образование, увеличение скорости освоения материала, индивидуализация образования.

Учебный материал может быть представлен либо на сайте, либо на

электронных носителях; такое представление материала носит односторонний характер. Для обратной связи, контроля за усвоением материала необходимо размещение его в системе электронного обучения (LMS: Learning Management System); это уже программированный продукт, который предполагает кроме размещения материалов, создание текстов и систему тестирования обучающихся, индивидуальный набор заданий, анализ результатов обучения и т.п.

В вузах России и за рубежом накоплен определенный опыт электронного обучения. Однако, как отмечают некоторые исследователи, многие преподаватели с осторожностью относятся к возможностям использования компьютерных средств обучения [4]. Это связано с рядом причин:

- не выработаны критерии полезности применения компьютеров непосредственно на занятиях для каждой возрастной группы обучаемых;
- не налажено сотрудничество преподавателей с программистами, создателями обучающих средств по иностранным языкам;
- не определены критерии оценки учебных программных средств;
- нет системы подготовки преподавателей вузов, учителей к проведению занятий с использованием компьютеров.

Таким образом, при всех своих достоинствах и недостатках электронное обучение становится все более популярным и получает статус закона, что актуализирует разработку вопросов методического и психолого-педагогического сопровождения электронного обучения.

Следовательно, среди преимуществ внедрения активных технологий в учебный процесс можно назвать высокую включенность обучаемых в процесс обучения, «вынужденную активность» – принудительную активизацию мышления и деятельности обучающегося, повышение эмоциональной включенности студентов и творческий характер занятий, что позволяет создать особую развивающую образовательную среду и повысить качество профессиональной подготовки студентов.

Библиографический список

1. Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности: Аналит. Обзор/ Е.В. Вашурина, Н.В. Дрантусова, Я.Ш. Евдокимова, А.К. Ключев, И.А. Майбуров / Библиотека журнала «Университетское управление: практика и анализ». – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2006.
2. Голубкова О.А. Ценностные ориентации в системе высшего образования. Инновации и образование: Сб. материалов конф. СПб., 2003
3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М., 2000. С. 14.
4. Зубов А.В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений/А.В. Зубов, И.И. Зубова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 144 с.

ОТВЕТСТВЕННОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

*Бондаренко Елизавета Владимировна – кандидат
психологических наук,
доцент кафедры педагогики и
психологии профессионального образования
Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь
E-mail: bon-elizaveta@yandex.ru*

Аннотация. Процесс формирования ответственного отношения к здоровью – весьма сложный, противоречивый и динамичный, может быть рассмотрен как важное направление работы специалиста, работающего в области психологии здоровья. Необходимо всестороннее изучение особенностей отношения человека к своему здоровью. Проведенное среди аспирантов Ставропольского государственного медицинского университета диагностическое исследование показало, что здоровье занимает достаточно высокое место среди жизненных ценностей личности.

Ключевые слова: отношение к здоровью, потребности, ценности личности, профессиональное становление и развитие личности.

RESPONSIBLE ATTITUDE TO HEALTH AS THE CONDITION OF SUCCESSFUL PERSONAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT

*Bondarenko Elizaveta Vladimirovna – candidate
of psychological Sciences,
associate Professor of the
Department of pedagogy and psychology of professional education
North-Caucasus Federal University Stavropol, Stavropol*

Annotation. The process of formation of responsible attitude to health is a very complex, contradictory and dynamic, can be considered as an important direction of work of the expert working in the field of health psychology. You need a comprehensive study of features of a person's relationship to their health. Conducted among graduate students of the Stavropol state medical University diagnostic study showed that health occupies a high place among the values of the individual.

Key words: attitude to health, needs, values, personality, professional formation and personal development.

Современные тенденции повышения заболеваемости в развитых индустриальных и постиндустриальных обществах актуализировали идею индивидуальной ответственности человека за состояние своего здоровья. Стимулированию поведения личности, ориентированного на сохранение собственного здоровья способствовало направление Health promotion, по-

явившееся в конце прошлого XX столетия в большинстве европейских стран, политика которого сочеталась с широкой системой соответствующих организационных, экономических и медицинских мер поддержки. При этом, был осуществлен концептуальный переход в политике охраны здоровья населения: от рассмотрения граждан как пассивных потребителей медицинских услуг к осознанию их первичной активной роли в создании условий, способствующих сохранению здоровья [7].

Обобщая результаты экспериментальных исследований [2, 3, 5], следует отметить парадоксальный характер отношения к здоровью современного человека, а именно несоответствие между потребностью человека в хорошем здоровье, с одной стороны, и его усилиями, направленными на сохранение и укрепление своего физического и психологического благополучия, с другой. Результаты исследования, посвященного проблеме отношения к здоровью, свидетельствуют о том, что более половины опрошенных приписывают ответственность за свое здоровье в основном внешним, не зависящим от них самим, обстоятельствам жизни. И только около 25 % опрошенных в ответ на вопрос: «От чего в большей степени зависит состояние вашего здоровья?» отметили решающую роль собственных усилий в сохранении здоровья. Интересно, что на другой вопрос анкеты, заданный в безличной форме: «Кто несет ответственность за здоровье человека?», около 50% респондентов убежденно ответили, что именно сам человек, а не государство, врач или семья. Можно предположить, что так называемый двойной стандарт в оценке значимости личных усилий человека в сохранении здоровья объясняется тем обстоятельством, что многие люди, в целом отдавая себе отчет в собственной ответственности за свое здоровье, считают, что в современных условиях внешние обстоятельства жизни, которые они не в состоянии контролировать (экономическая нестабильность, экологические проблемы), ограничивают их способность влиять на собственное здоровье [6].

В связи с этим, процесс формирования ответственного отношения к здоровью может быть рассмотрен как важное направление работы специалиста, работающего в области психологии здоровья. Отношение к здоровью – один из элементов самосохранительного поведения. При этом необходимо всестороннее изучение особенностей отношения человека к своему здоровью. Отношение к здоровью представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью людей, а также определенную оценку индивидом своего физического и психического состояния [7].

Обладая всеми характеристиками, присущими психическому отношению, оно содержит три основных компонента: когнитивный, эмоциональный и мотивационно-поведенческий. Когнитивный компонент характеризует знания человека о своем здоровье, понимание роли здоровья

в жизнедеятельности, знание основных факторов, оказывающих как негативное (повреждающее), так и позитивное (укрепляющее) влияние на здоровье человека и т. п. Эмоциональный компонент отражает переживания и чувства человека, связанные с состоянием его здоровья, а также особенности эмоционального состояния, обусловленные ухудшением физического или психического самочувствия человека. Мотивационно-поведенческий компонент определяет место здоровья в индивидуальной иерархии терминальных и инструментальных ценностей человека, особенности мотивации в области здорового образа жизни, а также характеризует особенности поведения в сфере здоровья, степень приверженности человека здоровому образу жизни, особенности поведения в случае ухудшения здоровья.

Следует отметить, что наряду с понятием «отношение к здоровью» часто используются такие термины как «убеждение», «установка», «внутренняя картина здоровья» и др. [1, 7]. Отношение к здоровью – один из центральных, но пока еще очень слабо разработанных вопросов психологии здоровья. Поиск ответа на него сводится, в сущности, к одному: как добиться того, чтобы здоровье стало ведущей, органичной потребностью человека на всем протяжении его жизненного пути, и как помочь людям сформировать адекватное отношение к своему здоровью.

Формирование отношения к здоровью – процесс весьма сложный, противоречивый и динамичный; он детерминирован двумя группами факторов. Это внутренние факторы: демографические (в том числе пол, возраст, национальность), индивидуально-психологические и личностные особенности человека, состояние здоровья; и внешние факторы: характеристики окружающей среды, в том числе особенности социальной микро- и макросреды, а также профессиональной среды, в которой находится человек.

Одной из высших ценностей человеческой жизни является здоровье. Это тот фундамент, на котором человек строит свое личное и общественное благополучие. Здоровье провозглашено базисной основой всей полноты жизни, трудоспособности, продолжительности жизни, активности и независимости личности [1]. Здоровье прочно связано со служением другим людям, с любовью, красотой, радостью, гармонией души и тела, жизнью, достойной человека.

Здоровье по сути своей должно быть первейшей потребностью человека, но удовлетворение этой потребности, доведение ее до оптимального результата носит сложный, своеобразный, часто противоречивый, опосредованный характер и не всегда приводит к необходимому результату. Как показало проведенное нами среди аспирантов Ставропольского государственного медицинского университета диагностическое исследование, здоровье занимает достаточно высокое третье место среди жизненных ценностей. Однако на первое место будущие медицинские работники поставили благополучие семьи и материальное благополучие, на втором

– работа. Можно заметить, что наши результаты в целом совпадают с результатами проведенных ранее исследований [2, 3, 4, 6, 8]. Высокое место в структуре ценностей здоровье заняло потому, что способствует достижению многих целей и удовлетворению потребностей человека. В этом случае здоровье становится, нередко, предметом жестокой эксплуатации. В ответах на вопрос: «Что способствует достижению жизненного успеха в первую очередь?», опрашиваемые на первое место поставили «здоровье», на второе – «финансовый достаток», на третье – «способности и силу личности».

Эта ситуация обусловлена рядом обстоятельств, и прежде всего тем, что у молодого поколения еще не сформирована в достаточной степени положительная мотивация на бережное отношение к своему здоровью; здоровье еще не стало на первое место в иерархии потребностей человека, а, главное, в человеческой природе заложена медленная реализация обратных связей (как негативных, так и позитивных воздействий на организм человека). Учитывая то, что коррекция неблагоприятных особенностей того или иного отношения длительный и часто болезненный для личности процесс, сопряженный с преодолением внутренних конфликтов и негативных эмоциональных переживаний, особое значение приобретает целенаправленное формирование правильного отношения к здоровью на ранних этапах развития личности [7]. В достижении этой цели сочетаются два основных пути: первый – образование каждого человека, начиная с дошкольных и школьных учреждений, и продолжая до послевузовской подготовки и повышения квалификации специалиста и т.д.; второй – это самовоспитание, саморазвитие и самосовершенствование личности.

Исходя из изложенного, можно сделать вывод о важнейшей роли формирования ответственного отношения к здоровью как к одной из главных человеческих ценностей [2]. Важным инструментом установления правильных отношений личности в процессе ее общения с окружающим миром является ответственность за свои поступки и свое здоровье. В данном аспекте понимания ответственное отношение личности к здоровью может выступать как условие успешного профессионального развития личности и как необходимая составляющая психологической культуры современного человека.

Библиографический список

1. Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья: Учебное пособие. – СПб., 1998.
2. Бондаренко Е.В. Ответственное отношение к здоровью как условие оптимизации профессионального становления личности. [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2016. N 3. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 1.11.2017 г.).

3. Бондаренко Е.В. Профессиональное здоровье преподавателя вуза и повышение его ресурсов в контексте обеспечения психологической безопасности. [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2015. N 4. URL:<http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 25.04.2017)

4. Бондаренко Е.В., Соловьева Е.В. Психологическое сопровождение профессионального развития и здоровья субъекта труда//В сборнике: Социальные, гуманитарно-экономические и юридические науки: современные тренды в изменяющемся мире. Материалы международной научно-практической конференции. Под редакцией О. Н. Чувиловой. 2014. С. 119-121.

5. Бондаренко, Е.В. Двигательная активность и развитие способностей учащихся: монография/ Е.В. Бондаренко. – Ставрополь: Издательско-информационный центр «Фабула», 2011

6. Браун Дж., Русинова Н.Л. Социокультурные ориентации сознания и отношение к индивидуальной ответственности за здоровье, автономности пациента и медицинскому патернализму // Качество населения Санкт-Петербурга / Отв. ред. Б. М.Фирсов – СПб., 1996. – С. 132-159.

7. Психология здоровья: Учебник для вузов/ Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2007

8. Фаустов А.С., Щербатых Ю.В. Обучение и здоровье: методические указания для преподавателей и студентов по психол. обеспечению учебного процесса./ А.С. Фаустов – Воронеж, 2000.

РАЗВИТИЕ СКОРОСТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ГАНДБОЛИСТОВ 18-28 ЛЕТ

*Бушенёва Ирина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры физического воспитания и адаптивной физкультуры
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: irinabusheneva@yandex.ru*

*Журавко Андрей Андреевич – студент факультета
гуманитарного и медико-биологического образования
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь*

Аннотация. В данной статье представлены результаты особенностей развития быстроты у гандболистов, депривированных по слуху, и повышения быстроты путем применения специальных упражнений и контрольных нормативов, показывающих уровень развития быстроты слабослышащих гандболистов. Исследование проводилось на базе го-

сударственного бюджетного учреждения Ставропольского края «Центра адаптивной физической культуры и спорта» в марте 2017 года. Все спортсмены тренируются в группе высшего спортивного мастерства и выступают на соревнованиях различного ранга среди инвалидов за сборную команду Ставропольского края. Выявлены средства, методы развития быстроты и определен уровень развития быстроты у слабослышащих гандболистов группы высшего спортивного мастерства

Ключевые слова – гандболисты, спортивное мастерство тренировочный процесс, депривированные по слуху, быстрота, уровни физической подготовленности.

DEVELOPMENT OF THE SPEED OF WEAKLY DEADLY HANDBALLERS OF 18-28 YEARS

*Bushenova Irina Sergeevna – candidate of pedagogical sciences,
associate professor,
Department of Physical Education and Adaptive Physical Education
Stavropol state medical University, Stavropol*

*Zhuravko Andrey Andreevich – the student of faculty
humanitarian and medico-biological education
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. This article presents the results of the development of quickness in handballers depressed by hearing, and increased speed through the use of special exercises and control standards that show the level of development of the speed of hearing-impaired handballers. The study was conducted on the basis of the state budgetary institution of the Stavropol Territory “Center for Adaptive Physical Education and Sports” in March 2017. All athletes train in the group of higher sportsmanship and compete in various competitions among the disabled for the national team of the Stavropol Territory. The means, methods for the development of speed were identified and the level of development of speed in hard-of-hearing handballers of the group of higher sportsmanship.

Keywords – handball players, sportsmanship training process, deprived by hearing, speed, levels of physical fitness.

Как известно, в любом виде спорта основное внимание отводится развитию физических качеств, которые являются ведущими в избранной спортивной деятельности. Актуальность исследования состоит в необходимости определения особенностей развития быстроты у слабослышащих гандболистов, что даёт возможность на базе полученных данных разработать общую направленность в построении учебно-тренировочных занятий. Координационные и скоростно-силовые способ-

ности являются главной составляющей игровых видов спорта, так как они обеспечивают максимальный прирост и повышение спортивных результатов [1,2].

Рассматривая в нашем исследовании особенности развития быстроты у слабослышащих гандболистов группы высшего спортивного мастерства, мы сформулировали основные задачи, позволяющие выявить средства, методы развития быстроты и определить уровень развития быстроты у слабослышащих гандболистов группы высшего спортивного мастерства [3].

Исследование проводилось на базе государственного бюджетного учреждения Ставропольского края «Центра адаптивной физической культуры и спорта» в марте 2017 года. Группа испытуемых состояла из 10 слабослышащих гандболистов возрастом от 18 до 28 лет. Все спортсмены тренируются в группе высшего спортивного мастерства и выступают на соревнованиях различного ранга среди инвалидов за сборную команду Ставропольского края.

В программу исследования входили контрольные нормативы, направленные на выявление физической подготовленности слабослышащих гандболистов. Результаты физической подготовленности, показанные спортсменами во время тестирования, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели физической подготовленности слабослышащих гандболистов 18-28 лет (n=6)

№ п/п	Испытуемые	Бег на 60 м	Челночный бег 10х9м	Бег 1500м
1	Спортсмен 1	8,25	24,5	6,05
2	Спортсмен 2	8,40	23,24	5,53
3	Спортсмен 3	7,75	26,3	5,50
4	Спортсмен 4	7,86	23,3	6,00
5	Спортсмен 5	8,87	25	5,40
6	Спортсмен 6	8,75	26,45	6,04

Результаты, представленные в таблице 1, показывают, что в контрольных нормативах гандболисты с нарушением слуха справляются с показателями уровня развития быстроты по данным Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта гандбол от 30 августа 2013 года № 679, утвержденного Министерством спорта Российской Федерации.

Согласно полученным данным, нами проведена обработка полученных результатов и выявлены уровни развития быстроты, которые представлены в таблице 2.

**Уровни развития быстроты слабослышащих
гандболистов 18-28 лет (%)**

Уровни физической подготовленности в (%)	Контрольные упражнения		
	Бег на 60 м	Челночный бег 10x9 м	Бег 1500 м
Средний	100	33	0
Высокий	0	3	0
Низкий	0	3	0

Таким образом, распределение гандболистов с нарушением слуха в возрасте 18-28 лет по трем уровням физической подготовленности позволило внести в тренировочный процесс коррективы, направленные на развитие такого физического качества, как быстрота.

Библиографический список

1. Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование. Под редакцией Железняк Ю.Д. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 384 с.
2. Современная система спортивной подготовки // под ред. В.Л. Сыча, Ф.Л. Сулова, Б.Н. Шустина. – М.: Физкультура и спорт, 2005.
3. Курашили Ю.Ф. Методы развития двигательных (физических) качеств. – Л.: Институт физической культуры, 2010.

**ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ВОССТАНОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ,
СТРАДАЮЩИХ ДЦП**

*Бушенёва Ирина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры физического воспитания и адаптивной физкультуры
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: irinabusheneva@yandex.ru*

*Кураков Сергей Сергеевич – студент факультета
гуманитарного и медико-биологического образования
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь*

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследований методики восстановления детей, страдающих детским церебральным па-

раличом, результаты уровня развития физической подготовленности детей с ДЦП. Выявлены методические рекомендации по развитию двигательной активности и повышению уровня их физического развития. Исследование проводилось на базе ГБУСО Ставропольский РЦ в марте 2017 года.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, методика восстановления, физическое развитие, инвалиды, двигательная активность, уровень физической подготовленности.

PECULIARITIES OF THE RECONCILIATION TECHNIQUE OF CHILDREN OF CORRIDING CEREBRAL PALSY

Bushenova Irina Sergeevna – candidate of pedagogical sciences, associate professor;

Department of Physical Education and Adaptive Physical Stavropol state medical University, Stavropol,

Kurakov Sergey Sergeevich – student of the faculty humanitarian and medico-biological education Stavropol state medical University, Stavropol

Annotation. This article presents the results of studies on the methods of restoring children suffering from cerebral palsy, the results of the level of development of physical fitness of children with cerebral palsy. Methodical recommendations on the development of motor activity and increase of their level of physical development are revealed. The research was carried out on the basis of the Stavropol RC in January 2017.

Key words – infantile cerebral palsy, method of recovery, physical development, disabled, motor activity, level of physical preparedness.

Детский церебральный паралич является одним из наиболее распространенных заболеваний психоневрологического профиля. Актуальность исследования состоит в адаптации детей инвалидов к физическим нагрузкам и овладении необходимыми двигательными умениями.

Рассматривая в нашем исследовании особенности методики восстановления детей, страдающих детским церебральным параличом, мы сформулировали основные задачи, позволяющие провести теоретический анализ двигательных и функциональных возможностей детей-инвалидов и разработать методические рекомендации по развитию двигательной активности и повышению их уровня физического развития [1,2].

Исследование проводилось на базе ГБУСО Ставропольский РЦ. На начальном этапе проводилось предварительное исследование, целью которого стало выявление физической подготовленности у детей с детским церебральным параличом. В исследовании принимали участие 6 человек с формой ДЦП гемипаретическая, с различной степенью тяжести и стороной поражения.

В процессе педагогического эксперимента подбирались специальные тесты, позволяющие определить уровень физической подготовленности детей дошкольного возраста [3]. Данные результатов тестирования физических качеств детей с ДЦП представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Показатели уровня
физической подготовленности детей с ДЦП (n=6)**

№ теста	Название теста	Средний балл в группе (М ср)	Уровень подготовленности
1	Удержание головы	21	Высокий уровень
2	Приседание возле опоры	2	Средний уровень
3	Сохранение равновесия	14,1	Ниже среднего
4	Умение удерживать позу на четвереньках	35	Выше среднего
5	Построение пирамиды из кубиков	2	Средний уровень

Показатели физической подготовленности детей с ДЦП в результате педагогического эксперимента:

- время удержания головы в среднем в группе 21 сек, что соответствует высокому уровню подготовленности;
- приседание возле опоры, характеризующее выносливость, в среднем в группе 2, что соответствует среднему уровню подготовленности;
- сохранение равновесия, характеризующее координационные способности, в среднем в группе 14 сек, что соответствует уровню ниже среднего;
- умение удерживать позу на четвереньках, в среднем в группе 35 сек, что соответствует уровню выше среднего;
- построение пирамиды из кубиков в среднем в группе 2, что соответствует среднему уровню развития.

В результате проведения тестирования по определению уровня физического развития у детей, страдающих ДЦП, был выявлен средний уровень физической подготовленности.

Таким образом, полученные данные позволяют сформулировать методические рекомендации, такие как: физические упражнения должны быть адекватно подобраны с учетом степени поражения; учитываться уровень физической подготовленности занимающихся; в содержании занятий ЛФК с детьми, имеющими заболевание ДЦП, нужно включать как можно больше новых методик, способствующих наилучшему протеканию восстановления.

Библиографический список

1. Семенова К.А., Мاستюкова Е.М., Смуглин М.Я. Клиника и реабилитационная терапия детей с церебральным параличом. – М.: Просвещение, 2005. – 320 с.
2. Комплексная реабилитация детей с детским церебральным параличом (методические рекомендации). – СПб.: Питер, 2005. – 285 с.
3. Верхлин, В. Н. Комплекс упражнений для детей с ДЦП // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 4. – С. 68-71.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСАНКИ У ДЕТЕЙ, ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПО СЛУХУ, ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЙ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

*Бушенёва Ирина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры физического воспитания и адаптивной физкультуры
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: irinabusheneva@yandex.ru*

*Пучков Алексей Сергеевич – магистрант факультета
гуманитарного и медико-биологического образования
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования формирования осанки на уроках адаптивной физической культуры у детей, депривированных по слуху, младшего школьного возраста. Педагогический эксперимент проведен с учащимися Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 36 г. Ставрополя с депривированными по слуху детьми младшего школьного возраста 9-10 лет.

Примененная методика показала, что целенаправленное воздействие физических упражнений, ритмической гимнастики, плавания и массажа на ослабленные мышцы позволяет в короткий период времени улучшить функциональное состояние опорно-двигательного аппарата, снизить количество жалоб на самочувствие испытуемых и значительно повлиять на сутулую осанку ребенка.

Наблюдаемые положительные изменения связаны с тем, что учащимся экспериментальных групп были включены в учебный процесс подвижные игры, способствующие повышению уровня физической подготовленности детей.

Ключевые слова: подвижные игры, учебный процесс, методика, игровой метод, физические качества, контрольная и экспериментальная группы.

FORMATION OF THE BABY IN CHILDREN OF DEPRIVED BY HEARING BY CLASSROOM BY ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

*Bushenova Irina Sergeevna – candidate of pedagogical sciences,
associate professor;*

*Department of Physical Education and Adaptive Physical Education
Stavropol state medical University, Stavropol*

*Puchkov Alexey Sergeevich – master of the faculty
humanitarian and medico-biological education
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. The results of the study of the formation of posture in the lessons of adaptive physical training in children deprived by ear of primary school age are presented. A pedagogical experiment was conducted with students of the Special (Correctional) Boarding School No. 36 in Stavropol with hearing-impaired children of primary school age of 9-10 years.

The applied technique showed that the purposeful action of physical exercises, rhythmic gymnastics, swimming and massage on weakened muscles allows in a short period of time to improve the functional state of the musculoskeletal system, reduce the number of complaints about the well-being of the subjects and significantly affect the stooped posture of the child.

The observed positive changes are due to the fact that the students of the experimental groups were included in the educational process of the mobile games, which help to increase the level of physical fitness of children.

Key words – mobile games, educational process, methodology, game method, physical qualities, control and experimental groups.

Важное место при формировании осанки у детей младшего школьного возраста занимает адаптивная физическая культура. При нарушении осанки задача состоит в укреплении как всего мышечного аппарата, так и отдельных групп мышц для уменьшения искривления или предупреждения увеличения деформации [1,2,5].

Предметом исследования явилось формирование осанки на уроках адаптивной физической культуры у детей, депривированных по слуху, младшего школьного возраста.

Цель исследования: разработать экспериментальную методику формирования осанки у детей, депривированных по слуху, посредством занятий адаптивной физической культурой и проверить её эффективность.

В числе главных задач исследования выступило определение специальных средств и методов адаптивной физической культуры, направленных на формирование и коррекцию осанки у детей, депривированных по слуху, младшего школьного возраста.

Анализ научно-методической литературы позволил структурировать разрозненный материал по формированию осанки у детей, депривирован-

ных по слуху, младшего школьного возраста на занятиях по адаптивной физической культуре. Для выявления состояния исследуемой проблемы, ее значимости в учебном процессе был проведен анализ научно-педагогической, учебно-педагогической, психологической литературы. В процессе работы изучались и обобщались сведения о применении упражнений, направленных на формирование осанки на уроках адаптивной физической культуры [3,4].

Настоящее исследование проводилось в период с сентября 2014 г. по апрель 2015 г. на опытно-экспериментальной базе исследования Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 36 г. Ставрополя с депривированными по слуху детьми младшего школьного возраста 9-10 лет.

В рамках настоящего исследования мы определили экспериментальную группу (6 школьников) и контрольную группу (5 школьников).

Анализ и показания констатирующего этапа исследования явились начальными для проведения педагогического эксперимента.

Для коррекции отклонений в развитии позвоночника у детей, депривированных по слуху, в контрольной группе школьников применялись традиционно известные и достаточно современные мероприятия – коррекционная гимнастика и массаж.

Для экспериментальной группы была разработана и внедрена целенаправленная экспериментальная методика использования специальных средств адаптивной физической культуры для исправления сутулой осанки.

В течение учебной недели расписание занятий, направленных на формирование осанки у детей, депривированных по слуху, младшего школьного возраста, было следующим:

1. Понедельник, пятница – уроки по адаптивной физической культуре, причем на физические упражнения по коррекции осанки отводилось: в подготовительной части – 5 минут, в конце основной части урока – 7 минут, в заключительной части – 3 минуты;

2. Вторник, четверг – занятия оздоровительным плаванием в бассейне с выполнением упражнений на воде – брасс на груди;

3. Среда – занятия по ритмической гимнастике.

Результаты контрольных испытаний контрольной и экспериментальной групп по завершению педагогического эксперимента представлены в таблице № 1.

Тестирование экспериментальной группы школьников, депривированных по слуху, на завершающем этапе исследования показало, что в контрольном упражнении:

«Оценка силы мышц брюшного пресса». Произошли положительные достоверные изменения: в конце эксперимента прирост показателей в экспериментальной группе выше на 6% по отношению к контрольной группе.

«Определение подвижности позвоночника». Произошли положительные достоверные изменения, в конце эксперимента прирост показателей в экспериментальной группе выше на 16% по отношению к контрольной группе.

«Оценка силы мышц спины». Произошли положительные достоверные изменения, в конце эксперимента прирост показателей в экспериментальной группе выше на 19% по отношению к контрольной группе.

Таблица 1

Сравнительные показатели тестирования контрольной и экспериментальной групп школьников, депривированных по слуху, на завершающем этапе исследования

Статистические показатели	Контрольные упражнения									
	Оценка силы мышц брюшного пресса		Определение подвижности позвоночника		Оценка силы мышц спины		Оценка мышц левой стороны туловища		Оценка мышц правой стороны туловища	
	Контр. гр.	Эксп. гр.	Контр. гр.	Эксп. гр.	Контр. гр.	Эксп. гр.	Контр. гр.	Эксп. гр.	Контр. гр.	Эксп. гр.
G	1,7	1,58	1,28	1,58	1,7	1,58	1,28	1,58	1,28	1,58
m	0,76	0,48	0,76	0,48	0,76	0,48	0,76	0,64	0,76	0,64
M	11,6	14,6	5,6	9,1	12	15,3	5,4	6,8	7,4	8,8
tt	2,26		2,26		2,26		2,26		2,26	
tp	3,33		2,84		3,67		1,4		1,4	
% прироста	6		16		19		7		7	

Примечание:

G – стандартное отклонение; m – ошибка среднего;

tt – табличное значение критерия Стьюдента;

tp – расчетное значение критерия Стьюдента.

«Оценка мышц левой и правой сторон туловища». Произошли положительные достоверные изменения, статистический показатель прироста составил в конце эксперимента 7 %.

Тестирование контрольной группы школьников, депривированных по слуху, на завершающем этапе исследования показало недостоверные улучшения во всех контрольных упражнениях.

В ходе эксперимента было доказано, что целенаправленное воздействие физических упражнений, ритмической гимнастики, плавания и массажа на ослабленные мышцы позволяет в короткий период времени улучшить функциональное состояние опорно-двигательного аппарата, снизить количество жалоб на самочувствие испытуемых и значительно повлиять на сутулую осанку ребенка.

Полученные результаты по всем контрольным упражнениям статистически подтверждают предположение гипотезы нашей исследовательской работы и достоверно доказывают эффективность предложенной экспериментальной методики формирования и коррекции осанки у детей.

Библиографический список:

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боских. – М.: Педагогика, 20013. – 215.
2. Васильева В.А. Врачебный контроль и лечебная физкультура / В.А. Васильева. – М.: Просвещение, 2014. – 356 с.
3. Горбачев М. С. Осанка младших учащихся. Физическая культура в школе / М.С. Горбачев. – М., 2005. – 155 с.
4. Каптелин А.Ф. Восстановительное лечение (лечебная физкультура, массаж и трудотерапия) при травмах и деформациях опорно-двигательного аппарата / А.Ф. Каптелин. – М.: издательство «Медицина». 2013. – 358 с.
5. Овечкина А.В. Лечебная гимнастика для детей с нарушениями осанки и сколиозом начальных степеней / А.В. Овечкина. – М., 2010. – 30 с.

ЗНАЧЕНИЕ АРТ-ПЕДАГОГИКИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Власова Виктория Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии Невинномысского государственного
гуманитарно-технического института, г. Невинномысск
E-mail: Vlasova_100@mail.ru*

*Сыпко Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии Невинномысского
государственного гуманитарно-технического института,
г. Невинномысск
E-mail: elena_sypko@mail.ru*

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические подходы к использованию арт-педагогики в физическом воспитании студентов в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения.

Ключевые слова: арт-педагогика, физическая культура, творчество, творческая деятельность, воспитание, искусство, духовное развитие.

THE IMPORTANCE OF ART-PEDAGOGICS IN PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTION

*Vlasova Victoria Ivanovna – the candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor, of the Department of pedagogy and psychology,
Nevinnomysskiy state humanitarian-technical Institute, Nevinnomissk*

*Sypko Elena Victorovna – the candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor, of the Department of pedagogy and psychology,
Nevinnomysskiy state humanitarian-technical Institute, Nevinnomissk*

Annotation. The article examines theoretical approaches to the use of art-pedagogy in the physical education of students in the educational process of an educational institution.

Key words: art-pedagogy, physical culture, creativity, creative activity, education, art, spiritual development.

Физическая культура и искусство как формы бытия сочетают телесное и духовное начало в человеке и определяют целостность нашего существования через движение, ощущение, чувствование и мышление. Вопросами внедрения искусства в физическую культуру занимались ученые различных исторических эпох и поколений (Сократ, П. Куберген, П. Ф. Лесгафт, В. В. Белорусова, В. И. Самусенкова, М. Я. Сараф, В. И. Столяров, Н. Ю. Шумакова и др.).

Арт-педагогику как область научного знания, формирующуюся на

стыке педагогики, искусства и арт-терапии, рассматривают ученые О. С. Булатова, С. Волошин, М. В. Гузева, Т. А. Добровольская, М. Л. Князева, Л. Н. Комиссарова, А. В. Крепица, И. Ю. Левченко, Е. А. Медведева, Н. М. Назарова, Е. В. Таранова и другие, обращая внимание на возможности комплексного использования в дошкольных, общеобразовательных и специальных учреждениях, где посредством специально созданного художественного образа и творческой деятельности человек преодолевает психофизические комплексы и нравственно развивается.

Исследования свидетельствуют о том, что существующая система преподавания физической культуры в образовательных учреждениях не предполагает использования арт-педагогики в образовательно-воспитательном процессе студентов.

По мнению Н. Ю. Шумаковой, арт-педагогика в области физической культуры – это гуманистическая система образования, разработанная на основе интеграции средств физической культуры и искусства, оказывающих комплексное воздействие на мотивационно-ценностную, духовную и физическую стороны личности учащегося посредством творческой, эстетико-художественной и учебно-познавательной деятельности [10, с. 54].

По мнению А. Г. Алферова, «единство духовной и двигательной сторон в физкультурной деятельности будет создавать гармонию существенных (духовных и физических) сил человека, интегративным моментом которой может служить творческий характер деятельности» [1, с. 38].

В.П. Лукьяненко в своих работах отмечает: «Когда мы говорим о физической культуре личности, то, как и в процессе формирования культуры, вообще речь должна идти не о непосредственной работе с телесностью. Это работа, прежде всего, с внутренним миром человека. Поэтому, когда речь заходит о физической культуре личности, то под этим, прежде всего, должно подразумеваться, внутреннее состояние человека, побуждающее его к усвоению необходимых физкультурных знаний и способов активной физкультурно-спортивной деятельности» [5, с. 45].

Л.Л. Раздрокина в развитии творчества уделяет внимание искусству, говоря о том, что «искусство непосредственно связано с творчеством, а творчество – это универсальный способ проявления уникальной индивидуальности человека, возможность его самореализации и самоутверждения. Творческое действие, развивающее фантазию и креативность, приносит радость».

Творческое познание, как известно, начинается с чувственной ступени – «живого созерцания». Переживание радости и осознание движения, придание ему смысла и эмоций – основа функционирования арт-педагогики.

Арт-педагогика в сфере физической культуры сочетает в единое целое физическую и духовную стороны личности, охватывая отрасли художественно-творческой деятельности (эстетическое и художественное воспитание, эстетическую культуру в целом).

Сущность творческой деятельности заключается не столько в передаче содержания знаний и формировании соответствующих им умений и навыков, сколько в развитии творческой индивидуальности и интеллектуально-нравственной свободы личности. На основе осуществленного в работе теоретического анализа нами было сформулировано определение творческой деятельности в области физического воспитания студентов.

Творческая деятельность в области физического воспитания студентов – это процесс физического воспитания в вузе, осуществляемый в мотивационной среде, направленный на самовыражение, самосовершенствование, самообразование, самореализацию личности в области физической культуры через единство духовных и физических способностей.

Искусство непосредственно связано с творчеством, а творчество – это универсальный способ проявления уникальной индивидуальности человека, возможность его самореализации и самоутверждения. Творческое действие, развивающее фантазию и креативность, приносит радость. Чувство удовлетворения, возникающее в результате выявления скрытых талантов и возможностей, имеет терапевтическое значение. В подлинном творчестве всегда есть катарсис, очищение, освобождение духа от душевно-телесной стихии или одоление душевно-телесной стихии духом.

В науке установлено, что мотивационную среду для творческой деятельности могут создавать следующие педагогические условия: обеспечение доброжелательной атмосферы; поощрение высказывания оригинальных идей всех членов коллектива; уважение отстающих; самостоятельный выбор художественных средств для осуществления творческих проектов в физическом воспитании; ориентация в обучении на активность, инициативу, опора на положительные стороны личности; создание социокультурной и творческой среды общения студентов; создание мотивационной среды для саморазвития и самореализации студента в области физической культуры, обеспечивающих творческое отношение к учению и др.

Е.В. Таранова отмечает: «Как деятельность, творчество достаточно специфично: оно не насыщаемо, неисчерпаемо, созидательно, продуктивно, оригинально, спонтанно, непроизвольно, иррационально, функционирует по принципу положительной обратной связи (получение творческого продукта только подстегивает процесс, делая его бесконечным); характеризуется независимостью и свободой, неопределенностью конечного творческого продукта» [8, с. 28].

Существенными признаками воспринимаемой нами действительности, которая реализуется в произведениях искусства, являются ее экспрессивные характеристики, то есть выразительность, в частности, такие элементы, как форма, цвет, композиция, движение. Даже если воспроизвести только формы физических объектов, их цвета и т.д., все равно останутся такие элементы выразительности, то есть проявления творческой

деятельности, которые смогут объяснить соответствующее поведение испытуемого.

Подлинное творчество проявляется у человека не только в искусстве или науке, но и в повседневной реальной жизни, каждодневном выборе жизненных ситуаций. «Искусство, в отличие от технологии, предполагает неформализованную компоненту».

Связь искусства с развитием творческих способностей, по мнению Э. В. Ильенкова, в том, что «сила воображения специально культивируется в границах искусства».

Высший уровень приобщения к физической культуре проявляется в искусстве самовыражения через физические действия, отмечают ученые и тренеры. Фантазия, воображение, эмоциональное переживание настолько взаимодействуют между собой, что представить их отдельно друг от друга практически невозможно. Работая со спортсменом над составлением композиции, тренер вместе с движениями передает чувства и эмоции, настроение, навеянные музыкальным образом и доведенные до совершенства фантазией и воображением.

Воображение является необходимой стороной творческой деятельности. Ценность воображения в том, что оно позволяет принять решение при отсутствии должной полноты знаний, необходимых для решения задачи [7, с. 41].

Работа воображения начинается с эмоционального отклика и зависит от ряда условий. Во-первых, подсознание должно быть содержательно, богато опытом впечатлений, представлений, образов, которые реализуются в процессе игры ассоциаций. В обедненном подсознании, где нет чувственных представлений, нет и материала для творчества. Во-вторых, сознание должно быть свободно от стереотипов. Свободному проявлению творчества мешает недоверие к миру, тревоги и страхи, всевозможные ограничения, давление извне. В-третьих, мешает недоверие к самому себе, излишний самоконтроль, боязнь сделать ошибку. Творчеству способствует раскованность, непринужденность, естественность в проявлении чувств.

Важным свойством художественного мышления является целостность восприятия (она связана с преобладающей ролью правого полушария в переработке информации из внешнего мира). Действительность воспринимается ярко, эмоционально, но вместе с тем обобщенно; в ней выделяется главное, существенное. В подсознании возникают живые, все время перестраивающиеся цепочки таких ассоциаций – по сходству, по смежности, по контрасту. Ассоциативность творческого интеллекта опирается на эмоциональную и образную память. Творческий потенциал личности – это единство ума, воли и эмоциональной сферы. Эмоциональная возбудимость, способность к сопереживанию, способность чувствовать красоту и гармонию мира, стремление к идеалу и вместе с тем чувство юмора – таковы эмоциональные характеристики творческой личности.

Художественное «Я» впервые создается в процессе творчества. Именно благодаря художественному «Я» творчество служит источником воспитания личности. Во-первых, оно упражняет человека в принятии оригинальных нешаблонных решений во всех видах его жизнедеятельности; во-вторых, творчество, способствуя развитию воображения, формирует гуманное отношение к окружающим, нравственно-эмоциональную отзывчивость.

Художественная деятельность, включающая как активное творчество, так и восприятие искусства, развивает эстетические, нравственные чувства, воспитывает саму личность. Занятие искусством пробуждает творческую активность, эмоциональную отзывчивость, воображение, ассоциативное мышление. Искусство раскрепощает подсознание и учит открытости и непредвзятости в восприятии мира. Оно формирует культуру чувств и культуру общения.

В спортивной деятельности возрастает эстетический потенциал и художественная выразительность человеческих движений. Все чаще возникает вопрос: чем является фигурное катание, художественная гимнастика, синхронное плавание, бальные танцы – искусством или спортом? И это не случайно, так как перечисленные виды двигательной деятельности сочетают в себе красоту, пластику, выразительность, грациозность движений, зрелищность исполнения. Спортсмен или танцор, выполняя сложные двигательные действия, порой выходят за грани человеческих возможностей.

Таким образом, мы пришли к выводу, что творческая деятельность в физическом воспитании студентов это – процесс, осуществляемый в мотивационной среде, направленный на самовыражение, самосовершенствование, самообразование, самореализацию личности через единство духовных и физических способностей.

Библиографический список

1. Алферов А. Г. Физическое воспитание в гуманитарных вузах в условиях диалога как основы образования, ориентированного на личность студента: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2003. – 169 с.
2. Бегидова С. Н. Профессионально-творческое мышление педагога: учеб. пособие для студентов вузов физической культуры / под общ. ред. М. Я. Виленского. – Майкоп, 2010. – 204 с.
3. Косякин Ю. В. Основы дидактики для преподавателей системы дистанционного обучения: монография. – М.: МГИУ, 2006. – 180 с.
4. Лукьяненко В. П. Терминологическое обеспечение физической культуры в современном обществе. – М.: Советский спорт, 2008. – 168 с.
5. Лукьяненко В. П. Физическая культура: основы знаний: учеб. пособие. – Ставрополь: СГУ, 2001. – 224 с.
6. Соловьев Г. М. Формирование социально-духовных ценностей здоровьесберегающей жизнедеятельности студенческой молодежи средствами физической культуры. – М.: Илекса, 2010. – 194 с.

7. Столяров В. И. Концепция физической культуры и физкультурного воспитания (инновационный подход) // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 5. – С. 11-15.

8. Таранова Е.В. Артпедагогика: основания, сущность, технология. – М.: Илекса, 2006. – 180 с.

9. Шумакова Н. Ю. Арт-педагогика: гуманизация образования в области физической культуры. – М.: Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2010. – 308 с.

10. Шумакова Н.Ю. Арт-педагогика как система творческого развития студентов в физическом воспитании вуза // Вестник ГУУ. – 2009. – № 12. – С. 125-128.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ Я–КОНЦЕПЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

*Горбунова Валентина Васильевна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры экономики и социальной работы
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: vellsav@mail.ru*

Аннотация. В статье анализируются особенности и проблемы формирования «Я-концепции» будущих специалистов по социальной работе. Рассмотрены основные компоненты профессиональной «Я-концепции» специалиста по социальной работе, выделены направления формирования профессионально й «Я-концепции»: научно-теоретический, практический, мотивационно-ценностный, когнитивно-оценочный, креативный, эмоционально-волевой компоненты. Показано, что развитие «Я-концепции» специалиста по социальной работе зависит от эффективности взаимодействия системы образования, профессионального сообщества и научно-исследовательских институтов.

Ключевые слова: Я-концепция, бакалавр по социальной работе, профессиональное развитие, подготовка кадров.

FEATURES OF FORMATION OF SELF–CONCEPT OF THE FUTURE BACHELORS IN SOCIAL WORK

*Gorbunova Valentina Vasilievna – candidate of pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Economics and Social Work
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. The article analyzes the peculiarities and problems of formation of “I-concept” of future specialists in social work. Describes the main components of professional “I-concept” specialist in social work, highlighted areas of formation professional “I – concept”: scientifically-theoretical, prac-

tical, motivational and valuable, cognitive-evaluative, creative, emotional and volitional components. It is shown that the development of “self-concept” specialist in social work depends on the efficiency of interaction between educational system, professional societies, and research institutes.

Key words: self-concept, bachelor in social work, professional development, training.

Проводимые в настоящее время преобразования в социальной сфере направлены на повышение уровня и качества оказания социальных услуг, степени удовлетворённости граждан оказываемой социальной помощью. Вместе с тем реализация стратегических государственных задач не может быть решена только внедрением в практику социальной работы более совершенных технологий и формы социального обслуживания, а требует переоценки методологических оснований профессиональной деятельности, выработки новой концепции подготовки специалистов социальной сферы.

Особенностью процесса становления системы профессиональной подготовки специалистов, бакалавров и магистров по социальной работе является то, что на момент развития теории социальной работы в 90-е годы XX века она утратила накопленный потенциал, не сохранила исторические корни милосердия, взаимопомощи, сотрудничества, меценатства. В советский период развития нашего государства подготовка специалистов для учреждений социального обслуживания не велась, а сама система социальной поддержки носила патерналистский характер.

Становление современного социального образования как качественно нового самостоятельного направления образовательной политики Российской Федерации вызвано потребностью практики социальной работы в высококвалифицированных специалистах, бакалаврах и магистрах с новой культурой мышления, поведения, профессиональной деятельности, мировоззренческими установками [5].

Сегодня уже принят ряд профессиональных стандартов, регламентирующих содержание и основные требования к профессиональной деятельности. Основной целью профессиональной деятельности специалиста по социальной работе является оказание помощи отдельным гражданам и социальным группам для предупреждения или преодоления трудной жизненной ситуации посредством предоставления социальных услуг или мер социальной поддержки [1].

Профессиональная деятельность в области социальной работы – это сложная, эмоционально нагруженная деятельность, предъявляющая к личности специалиста особые требования, умение оптимально регулировать свою эмоциональную деятельность при столкновении с трудностями.

Важнейшим условием успешного профессионального становления будущего специалиста по социальной работе является формирование

системы установок, знаний и представлений личности о самом себе, т.е. «Я-концепции».

В современной психолого-педагогической литературе понятие «Я-концепция» понимается как система знаний и представлений индивида о самом себе, система установок относительно собственной личности, на основе которой он строит взаимодействие с другими людьми и относится к себе [4].

Формирование «Я-концепции» специалистов по социальной работе происходит в двух направлениях: внутреннее профессиональное развитие и внешние условия профессионального развития.

Профессиональное развитие студента-специалиста имеет свои особенности, обусловленные спецификой его деятельности: специалист по социальной работе практически всегда осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью, обладает запасом субъектного (личного и профессионального) опыта, имеет определенный уровень профессиональных знаний и умений [3].

Профессиональное развитие будущего специалиста по социальной работе представляет собой процесс неустанной внутренней борьбы за духовное совершенствование, реализацию альтруистических поступков, реализацию творческого потенциала как достижение целостности и стремление к «себе-лучшему» [2].

Личностное развитие будущих специалистов по социальной работе в процессе профессиональной подготовки сталкивается с рядом трудностей: противоречиями с уже сложившейся системой ценностей и представлений, основанных на предыдущем опыте; невысокой социальной престижностью профессий социальной сферы; сложностью клиентов учреждений социального обслуживания и т.п.

Основными элементами профессиональной «Я-концепции» будущих специалистов по социальной работе являются: положительное отношение к профессии; адекватные требованиям профессиональной деятельности черты характера, способности, темперамент, мотивация; необходимые знания, умения, навыки; устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, эмоциональных и волевых пределов.

В этой связи можно выделить основные направления формирования «Я-концепции» будущих специалистов по социальной работе:

- специализированное, включающее в себя получение и осмысление специальной информации, системы знаний и представлений;
- развивающее – развитие способностей к рефлексии, самопознанию и самореализации;
- воспитательное, направленное на формирование социальной направленности личности, системы ценностных установок, становление мировоззрения, ценностных ориентаций, убеждений, соответствующих задачам профессионального образования;
- ориентационное – поиск своего направления деятельности, развитие

критического стиля мышления, развитие способностей к рефлексии, самопознанию и самореализации.

При формировании адекватной профессиональной «Я-концепции» в условиях профессионального образования необходимо учитывать основные требования, предъявляемые к профессиональной деятельности в области социальной работы.

1. Высокий уровень социальной компетентности: высокий уровень гражданской позиции; личная и социальная ответственность, честность, совестливость, принципиальность (непримиримость), терпимость, вежливость, порядочность.

2. Нервно-психическая (эмоциональная) устойчивость личности: устойчивость к стрессу, высокий уровень самоконтроля над эмоциями и поведением, работоспособность в критических, вызывающих фрустрацию ситуациях; развитые адаптивные свойства нервной системы, (сила, уравновешенность, подвижность, чувствительность, активность, динамичность, лабильность, пластичность нервных процессов), позволяющие на должном уровне сохранять работоспособность в состоянии утомления, способность адекватно реагировать на различные события.

3. Высокий уровень интеллектуального развития, познавательная (когнитивная) активность: развитый интеллект, широкий кругозор, эрудированность; гибкое, творческое мышление, умственная работоспособность, сообразительность; аналитический склад ума, прогностические способности, умение выделять главное; активность, подвижность психических познавательных процессов (восприятия, емкой памяти, продуктивного мышления, внимания); развитое воображение, интуиция, способность к абстрагированию, рефлексии.

4. Коммуникативная компетентность: способность устанавливать эмоциональные контакты с различными участниками общения, поддерживать с ними в необходимых пределах доверительные отношения; проницательность, способность понимать внутренний мир собеседника; доброжелательное, вежливое отношение к людям, умение слушать участника диалога, эмпатийность; умение в конфликтных ситуациях проводить адекватную ситуации стратегию коммуникативного поведения, менять в зависимости от обстоятельств стиль общения; способность к сотрудничеству, достижению компромиссов, соглашений; развитый самоконтроль над эмоциями, настроением в экстремальных ситуациях; адекватная самооценка.

5. Организаторские способности специалиста по социальной работе: активность, инициативность, находчивость, распорядительность; смелость, решительность, настойчивость, целеустремленность, умение выделять главное, прогнозировать последствия принимаемых решений; самостоятельность; чувство ответственности за свои действия и поступки; организованность, собранность, аккуратность в работе.

Формирование «Я-концепции» специалиста по социальной работе в

процессе обучения в вузе может быть реализовано, если система профессиональной подготовки включает в себя:

1. Научно-теоретический компонент, который предполагает наличие необходимого объема фундаментальных и специализированных профессиональных знаний, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности.

2. Практический компонент, нацеленный на овладение когнитивными, коммуникативными, конструктивными, организаторскими профессиональными умениями и навыками.

3. Мотивационно-ценностный компонент, включающий в себя профессионально-гуманистическую направленность личности специалиста по социальной работе, а также систему устойчивых мотивов, отношений, установок, которые обеспечивают оптимальный ход профессиональной деятельности.

4. Когнитивно-оценочный компонент, представляющий собой формирование представлений об избранной профессиональной деятельности и сущности деятельности по оказанию помощи отдельным гражданам и социальным группам для предупреждения или преодоления трудной жизненной ситуации посредством предоставления социальных услуг или мер социальной поддержки, сформированной адекватной и устойчивой самооценке и развитых профессиональном мышлении и когнитивных способностях.

5. Креативный компонент, предполагающий наличие определенного креативного потенциала и механизмов его активизации, что предполагает высокий уровень социальной и профессиональной активности субъекта в профессиональной деятельности в области социальной работы.

6. Эмоционально-волевой компонент, проявляющийся в развитых способностях к эмоционально-волевой саморегуляции, волевых качествах и специфических характеристиках эмоционально-волевой сферы личности, обеспечивающих эффективное осуществление профессиональной деятельности.

Таким образом, подготовка высококвалифицированных специалистов по социальной работе требует тесного взаимодействия образовательных организаций с работодателями, поддержки научных и научно-педагогических школ, инвестиций в кадровое обеспечение учреждений социального обслуживания, обеспечения достойного уровня заработной платы, создания благоприятных социальных условий для работников и обучающихся, развитой современной научно-технической базы.

Библиографический список

1. Вольхин С.Н., Никитина Н.И. Непрерывность профессиональной подготовки специалиста по социальной работе в условиях университетского комплекса//Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – № 13. – С. 40-44.

2. Караванова Л.Ж. Развитие профессионализма социального работника: психолого-педагогические особенности сопровождения //Институт психологии Российской Академии Наук. Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2. – № 1. – С. 191-219.

3. Козловская С.Н. Обеспечение качества профессиональной подготовки специалистов по направлению «социальная работа» // Вестник социальной работы. – 2012. – № 1. – С. 46-56.

4. Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2013

5. Савченко В.В., Федько Н.А. Опыт подготовки специалистов для оказания медико-социальной помощи населению в ставропольском государственном медицинском университете //Сборнике: Современные траектории образовательного процесса в медицинском вузе. – 2016. – С. 304-307.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ ПОДРОСТКОВ С АЛКОГОЛЬНОЙ АДДИКЦИЕЙ

*Горобец Татьяна Николаевна – доктор психологических наук,
профессор МТУ МИРЭА НИИ технической эстетики,
г. Москва*

E-mail: epyfis@mail.ru

*Иваник Михаил Степанович – кандидат психологических наук
МТУ МИРЭА НИИ технической эстетики, г. Москва*

Аннотация: в статье излагается проблема алкогольной адикции у подростков, представлены данные по изучению структуры ценностей у подростков с алкогольной аддикцией, продиагностированы особенности и специфика защитных механизмов подростков-аддиктов в сравнении с подростками, не страдающими алкогольной зависимостью.

Ключевые слова: алкогольная аддикция, подростки с алкогольной аддикцией, ценностные ориентации.

VALUABLE ORIENTATIONS OF THE SOCIAL GROUP OF ADOLESCENTS WITH ALCOHOLIC ADDICTION

*Gorobets Tatyana Nikolaevna – Doctor of Psychology, Professor,
MITU MIREA Institute of Technical Aesthetics, Moscow*

*Ivanik Mikhail Stepanovich – candidate of psychological sciences,
MITU MIREA Institute of Technical Aesthetics, г. Moscow*

Annotation. The article describes the problem of alcoholic adiction in adolescents, presents data on the structure of values in adolescents with

alcohol addiction, diagnoses the specific features and protective mechanisms of adolescent adolescents in comparison with adolescents who do not suffer from alcohol dependence.

Key words: alcohol addiction, adolescents with alcohol addiction, value orientations.

Данные ВОЗ за 2014г.: Россия находилась на шестом месте среди самых пьющих стран и расстройством здоровья, связанным с употреблением алкоголя,- мы занимаем второе место в мире [2].

По данным опросов, дети в 12-14 лет уже пробовали алкоголь [3, 7]. Это угроза нашему здоровому будущему. Подростковый возраст наиболее опасен для формирования аддикции, что связано с особенностями подросткового кризиса. Алкоголизм у подростков развивается быстрее, чем у взрослых, и по последствиям гораздо тяжелее.

В подростковый период происходит кардинальное преобразование сознания, деятельности и системы взаимоотношений, однако эти естественные изменения при неблагоприятных условиях развития могут стать факторами, приводящими к нарушениям социальной адаптации подростка и формированию приобщения к употреблению алкоголя [9].

На формирование алкогольной зависимости оказывают влияние биологические, психологические и социальные факторы. Важную роль в формировании алкогольной аддикции подростков играет мотивация [4, 5].

Ценностные ориентации являются важнейшими компонентами структуры личности, они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях человеческой деятельности. Ценностные ориентации личности, связывающие ее внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую иерархическую систему. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции. У подростков в силу недостаточного жизненного опыта и еще окончательно не сформированных представлений о морально-этических ценностях ценностные ориентации могут формироваться отлично от других социальных групп. У алкоголезависимых подростков наблюдается деформация в системе ценностных ориентаций [6,9,10].

Потребность подростка избавиться от отрицательных эмоциональных переживаний, вызванных психотравмирующими воздействиями, запрашивает включение защитных механизмов. Если используемые подростком психологические защиты оказываются неэффективными, то для устранения переживаний подросток прибегает к изменению психологического состояния употреблением алкоголя [1, 8].

Обследованы две группы испытуемых 14-16 лет. Экспериментальная группа – подростки с алкогольной аддикцией на лечении в ЦКПБ. Контрольная группа – учащиеся старших классов московских школ (30 человек), не употребляющие алкоголь. В исследовании были использованы методика «Ценностные ориентации» Рокича, тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, методика «Индекс жизненного стиля» Плутчика–Келлермана–Конте (эго-защитные механизмы личности), выявление различий в системе ценностных ориентаций и используемых защитных механизмах с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Исследование терминальных ценностей по методике «Ценностные ориентации» Рокича показало, что наиболее значимыми для подростков из экспериментальной группы являются: «наличие верных друзей» (1 ранг), на втором месте – «свобода» (2 ранг), третье место – «материально обеспеченная жизнь» (3 ранг), далее – «уверенность в себе» (4 ранг) и «удовольствия» (5 ранг). Подростки контрольной группы как наиболее значимые выбирают ценности «здоровье» (1 ранг), «активная деятельная жизнь» (2), «наличие хороших и верных друзей» (3 ранг), «развитие» (4 ранг), «интересная работа» (5 ранг).

Значимые различия в терминальных ценностях аддиктов и не-зависимых от алкоголя по ценностям-это активная деятельная жизнь, здоровье, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, развитие, свобода, счастье других, творчество, удовольствия ($p \leq 0.05$). У подростков с аддикцией не сформирована социально-активная жизненная позиция, они ориентированы на удовлетворение биологических потребностей. Ценность здоровья у аддиктов незначима. Аддикты ориентированы на группу, им важно иметь друзей для компенсации неудовлетворенности положением в системе взаимодействий со взрослыми. Аддикты стремятся к независимости, ориентируются на материально обеспеченную жизнь, что даст возможность жить полной развлечений и удовольствий жизнью. Здоровые подростки за активную деятельную жизнь, здоровый образ жизни, предпочитают ценности межличностного общения, физического и духовного совершенствования, профессиональной и творческой самореализации.

В инструментальных ценностях выявлены значимые различия по параметрам: воспитанность, независимость, самоконтроль, смелость, честность ($p \leq 0.05$). Аддикты ставят на первое место независимость (способность действовать самостоятельно, решительно) и смелость. Употребляя алкоголь, они ограждают себя от влияния родителей, общества, достигают иллюзорной независимости. Воспитанность, самоконтроль, честность в структуре ценностей аддиктов практически нивелированы.

Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева: значимые различия по всем субшкалам: Цели, Процесс, Результат, Локус контроля

– Я, Локус контроля – жизнь, общий показатель осмысленности жизни ($p \leq 0.05$). По полученным данным у аддиктов цели отсутствуют, жизнью не удовлетворены, идеалы и ценности не сформированы, живут сегодняшним днём, так как жизнь неконтролируема.

«Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана-Конте: у аддиктов высокие оценки по защитным неэффективным механизмам – отрицание, вытеснение и проекция. Проекция и вытеснение – деструктивный механизм, отрицание – незрелая эго-защита. Вместе с отрицанием здоровые подростки используют конструктивные психологические защиты – компенсацию и интеллектуализацию. Достоверность различий психологических защит: отрицание, вытеснение, компенсация, проекция, интеллектуализация ($p \leq 0.05$).

Итак, ценностные ориентации аддиктов и психологические защиты:

– ведущими ценностями аддиктов являются свобода, удовольствия, материально обеспеченная жизнь, наличие друзей; но активная жизнь, творчество, самосовершенствование, познание нивелированы;

– аддикты используют деструктивные и незрелые психологические защиты.

Библиографический список

1. Грановская Р.М. Психологическая защита. – СПб.: Речь, 2007 – 476с.
2. Ерпылов А.А. Проблема алкоголизма как угроза национальной безопасности России// Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2015. № 1 – 26-28 с.
3. Здоровоохранение в России, под.ред. Дианова М.А., Збарской И.А., М., Росстат, 2011-326 с.
4. Идрисова П. Г. Зависимое поведение: Механизмы формирования и методы коррекции. М.: изд-во ИИКЦ «Эльф-3», 2005 – 173 с.
5. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения. / Учебное пособие для вузов. М.: Сфера, 2004 – 192 с.
6. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. – М.: «МЕДпресс-информ», 2008 – 426 с.
7. Проблема алкоголизма в России. Социологический анализ, М: ИС РАН, 2011-105 с.
8. Райгородский Д.Я. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия – Самара: Изд.дом «Бахрам-М», 2008 – 656 с.
9. Фельдштейн Д.И. Хрестоматия по возрастной психологии. МПСИ, 2010 – 400 с.
10. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни, МПСИ, НПО «МОДЭК», 2006 – 768 с.

«ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ» СТУДЕНЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

*Гриценко Галина Дмитриевна – доктор философских наук,
профессор кафедры философии и гуманитарных дисциплин,
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь*

*Семенова Ольга Андреевна – кандидат педагогических наук,
проректор по воспитательной, социальной работе
и общественным связям,
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности современного терроризма с точки зрения «человеческого капитала». Делается вывод о том, что некачественность, незрелость «человеческого капитала» ведут к формированию социально-психологических, эмоционально-субъективных условий для распространения экстремистско-радикальных, террористических настроений среди населения региона, в том числе студенческой молодежи.

Ключевые слова: современный терроризм, «человеческого капитала», студенчество.

“HUMAN CAPITAL” OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF TERRORIST ACTIVITY

*Gritsenko Galina Dmitrievna – doctor of philosophical Sciences,
Professor, Department of philosophy and Humanities,
Stavropol state medical University, Stavropol*

*Semenova Olga A. – candidate of pedagogical Sciences,
Vice-rector for education, social work and public relations
Stavropol state medical University, Stavropol*

Abstract. The article discusses the features of modern terrorism from the perspective of “human capital”. It is concluded that the lack of quality, immaturity “human capital” lead to the formation of socio-psychological, emotional and subjective conditions for the spread of extremist radical terrorist moods among the population of the region, including students.

Key words: modern terrorism, “human capital”, students.

¹ Статья написана в рамках реализации Программы фундаментальных исследований Президиума РАН «Тенденции террористической активности на Северном Кавказе в региональном и международном контексте», № АААА-А16-116012610048-6

Последние два-три года понимание о Северном Кавказе в плане террористических актов уходит с первых полос средств массовой информации. Однако информация о совершении преступлений террористического и экстремистского характера и о борьбе с ними все еще поступает от правоохранительных и силовых ведомств регион. Так, по данным Росгвардии, в осенне-зимнем периоде 2016–2017 годов на Северном Кавказе были уничтожены 82 участника банд подполья. Из них девять главарей. Были установлены еще 148 жителей региона, выехавших за пределы России и принимающих участие в боевых действиях на территории стран Ближнего Востока. Непосредственно в субъектах округа было обнаружено и уничтожено более 100 объектов инфраструктуры банд подполья. Обезврежено почти 50 самодельных взрывных устройств, изъяты 17 гранатометов и огнеметов и 753 выстрела к гранатометам, более 200 единиц стрелкового оружия, 243 гранаты, 76 мин, 290 снарядов, а также 46 тыс. боеприпасов различного калибра и 13,5 кг взрывчатых веществ².

Одновременно в Северо-Кавказском федеральном округе, как заявил на совещании по вопросам противодействия идеологии терроризма и религиозного экстремизма 19 апреля 2017 года в Ставрополе секретарь Совета безопасности РФ Николай Патрушев, нарастает пропагандистская и вербовочная деятельность, разрастаются масштабы распространения идеологии терроризма. По мнению экспертов, мощному информационному воздействию через Интернет подвергается молодежь и что нецелесообразно говорить о том, будто бы молодые люди, которые уезжают в Сирию, – это, прежде всего, дети из неблагополучных, неполных, пьющих семей. Напротив, нередко это молодые люди, которые имеют обоих родителей с высшим образованием и которые сами являлись прилежными студентами.

Данные обстоятельства «заставляют» активизировать профилактическую и воспитательную работу с молодежью, в том числе и со студентами. В этой ситуации возникает потребность в осмыслении феномена «человеческого капитала» с точки зрения возможной его радикализации. Что же представляет собой «человеческий капитал» в контексте регионального социума, социально-экономической и этнополитической ситуации в регионе?

Чтобы ответить на этот вопрос, следует напомнить, что впервые данное словосочетание ввел в научный оборот в 1961 г. американский экономист Т. Шульц. Первоначально под «человеческим капиталом» понималась совокупность знаний, умений, навыков, используемых для удовлетворения многообразных потребностей человека и общества в целом. Впоследствии данное понятие было расширено за счет включения в него потребительских расходов, то есть затраты на питание, одежду, жилища, образование, здравоохранение, культуру.

² *Северный Кавказ: хроника террора // ИА REGNUM. 19 мая 2017 [Электронный ресурс] URL: <https://regnum.ru/news/2277152.html> (дата доступа: 10.10.2017).*

Именно поэтому анализ регионального «человеческого капитала» начнем с рассмотрения социально-экономического статуса. Согласно результатам нашего исследования³, почти 70 % респондентов – это так называемый «предсредний класс» (по терминологии экспертов Национального агентства финансовых исследований), которому денег хватает в основном на товары первой необходимости; или бедняки, балансирующие на грани бедности и малообеспеченности (по терминологии ученых Институт социологии РАН).

Однако вне зависимости от терминологии следует говорить о том, что самый многочисленным социальным слоем в регионе является низкообеспеченный слой. Это означает, что человеку, чей доход обеспечивает лишь базовые потребности (питание, одежда), становятся труднодоступными современное качественное образование, в том числе и профессиональное (по данным нашего исследования, не могут удовлетворить свои потребности в качественном образовании 59,6 %), качественное медицинское обслуживание (соответственно 84,4 %), качественный отдых (89,7 %).

Примечательным в данном аспекте является и обобщенная характеристика регионального бедняка. Более двух третей (71,3 %) ставропольчан, входящих в группу бедных, составляют работники сельского хозяйства, строительства, торговли и бюджетники (работники образования, здравоохранения и социального обслуживания). Наивысшая концентрация нищеты среди молодежи сосредоточена опять же в сельской местности: здесь обитает треть молодых людей (до 30 лет), живущих за гранью или на грани бедности.

Показательным в рассматриваемом аспекте может быть утверждение социологического сообщества о появлении в современном российском обществе несвойственного для развитого мира феномена – «работающая бедность». В Западной Европе индивид, имеющий легальную заработную плату, не может попасть в социальную группу ниже, чем «малообеспеченная». Согласно опросу «Евробарометр-40: бедность и социальная эксклюзия», по мнению большинства жителей европейских стран, основная причина бедности – сам человек: это или алкоголизм (57,2 %), или наркотики (57,0 %), или «длительная безработица» (54,1 %)⁴. С точки зрения ставропольчан, главные причины бедности – низкая зарплата (65,1 %), недостаточность государственных пособий по социальному обеспечению (37,2 %), невыплата зарплаты (34,4 %). Примечательно, что для

3 Исследование (2006 г., 2010 г., 2016 г.) проводилось в Ставропольском крае в рамках исследовательского проекта «Социальное самочувствие населения как информационная база инновационного развития поликультурного макрорегиона» Программы фундаментальных исследований Президиума РАН «Фундаментальные проблемы пространственного развития Российской Федерации: междисциплинарный синтез». Выборка – многоступенчатая, квотная, объем – примерно 3000 человек.

4 59% населения России – бедняки // Частный Корреспондент [Электронный ресурс]. 2016. 13 января. URL: http://www.chaskor.ru/article/59_naseleniya_rossii_-_bednyaki_26331 (дата доступа: 11.10.2016).

европейцев вариант ответа – «невыплаты зарплаты» – отсутствовал как немислимый.

Снижение социально-экономического статуса значительной части населения приводит к появлению маргинального слоя, представители которого чаще всего не могут адекватно оценить свое положение в обществе. Нередко в психологии такое состояние определяется как «пограничное», свидетельствующее о деструктивном изменении эмоционального компонента так называемой «я-концепции», на основе которой строится взаимодействие личности с обществом⁵. У человека, особенно молодого, оказавшегося в данной ситуации, может наблюдаться необратимая выраженность свойств, препятствующих его адекватной адаптации к изменившейся социальной среде. Под влиянием стрессовой ситуации у отдельных личностей могут наблюдаться психопатические проявления – крайняя раздражительность, доходящая до приступов неудержимой ярости; периодические расстройства настроения (тоска, страх, гнев) – это свидетельствует о невысоком качестве «человеческого капитала». Так создается и расширяется социальная база для распространения радикализма и экстремизма, для вербовки в террористические организации.

В то же время рыночная система «создает» условия для незаконного обогащения особенно тех, кто активен, настойчив, упрям, кто способен на действия, выходящие за рамки закона. Если к этому прибавляется эгоизм и чрезвычайную требовательность, готовность все критиковать и склонности к «сверхценным» идеям, то, с точки зрения современной психологии⁶, появляется личность, которая может стать легкой мишенью для вербовки различных явно террористических или рядящихся под миссионерство организаций.

По утверждению экспертов, в данных условиях в общественном сознании формируется пессимистическая тенденция: люди начинают видеть мир преимущественно в черных красках, нередко теряют надежду когда-либо «выбиться в люди» и, наконец, не хотят предпринимать каких-либо усилий, чтобы «подняться со дна»⁷. Так, достаточно часто испытывают разочарование 83,56 % участников опроса, подавленность – 79,5 %, страхи – 67,5 %. Практически каждый четвертый постоянно чувствуют беспокойство и усталость. Это означает, что в результате максимального погружения людей в свои повседневные проблемы происходит постепенная потеря энергетике «большой цели», которая давала возможность рос-

⁵ Вольтский-Басманов Ю., Тюфякова М. Социально-психологический портрет современного террориста // *Best of Security* [Электронный ресурс]. URL: http://bos.dn.ua/lib_art.php?aid=47 (дата доступа: 10.19.2017)

⁶ Вольтский-Басманов Ю., Тюфякова М. Социально-психологический портрет современного террориста // *Best of Security* [Электронный ресурс]. URL: http://bos.dn.ua/lib_art.php?aid=47 (дата доступа: 10.09.2017).

⁷ Там же

сиянам совершать на первый взгляд невыполнимое, например, покорение атомной энергии, освоение космоса и другие свершения, которыми до настоящего времени по-прежнему гордятся жители России.

В связи с распространением пессимистических настроений в общественном сознании у некоторых людей на первый план выходит мотив психологической ущербности, что ведет к потребности в гиперкомпенсации⁸. Такие личности легко подвергаются психологической обработке идейными руководителями террористических организаций, которые умело используют различные рычаги управления. Для каждого подбирается свой «ключ», делается акцент на самом «большом» месте, используются меркантильные, идеологические мотивы, расписываются неземные блаженства рая за земные «подвиги» и т.д.

Таким образом, можно констатировать, что некачественность, незрелость «человеческого капитала» ведут к формированию социально-психологических, эмоционально-субъективных условий для распространения экстремистско-радикальных, террористических настроений среди населения региона, в том числе и среди молодежи как части этого населения.

Итак, студенческая молодежь как выходцы из типичных семей Ставрополя требует особого снятия со стороны институтов гражданского общества, молодежные и студенческие организации, средства массовой информации при организации профилактической работы.

Понимание того, что ИГ нуждается не только в «воинах», но и специалистах в области медицины, нашло отражение в создании в Ставропольском государственном медицинском университете развитой системы организационных и практических мероприятий, направленных на профилактику экстремистских и террористических угроз в студенческой среде. Основой такой системы стала целевая программа «Студенты-медики за гуманизм, безопасность, против экстремизма» на 2011-2017 гг.

При реализации программы особое внимание уделяется профилактической работе со студентами, находящимися в ситуации возможного «попадания» в поле противоправного поведения или экстремистской активности. Для выявления такой группы студентов организовано систематическое исследование оценки поведенческих рисков и возможностей студентов. При этом обязательно учитывается принадлежность студентов к категориям, содержащим рискогенный потенциал⁹. Это студенты-мигранты, прибывшие на обучение из соседних республик; студенты из социально незащищенных категорий населения; студенты, имеющие проблемы в обучении, социально-психологической и социокультурной адаптации и др.

⁸ Там же

⁹ Гриценко Г.Д., Часовская Л.Н. *Подростающее поколение группы риска в современном российском обществе. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009.– 149 с.*

Неотъемлемой частью системы профилактической работы со студенческой молодежью является ежегодный мониторинг среди студентов по проблеме «Отношение молодежи к экстремизму». Именно в ходе анкетирования (2016 г.) было установлено, что почти треть опрошенных студентов знакома с деятельностью экстремистских организаций, при этом 2,3% (5 человек) – получали приглашение для участия в подобных организациях, 8,7 % (20 человек) – принимали участие в конфликтах на национальной почве. К позитивному аспекту может быть отнесено то, что большинство студентов (60,87%) знает, куда обращаться в случаях обнаружения фактов проявления экстремизма, и все они готовы сотрудничать с правоохранительных органов по противодействию экстремизму.

С целью профилактики экстремистских и террористических угроз в студенческой среде постоянно проводятся встречи с представителями ГУВД, ФСБ, миграционной службой края. В частности, был организован круглый стол «Социально-культурные и психологические аспекты молодежного экстремизма» с участием студенческого актива, сотрудников Отдела по борьбе с экстремизмом Федеральной службы безопасности и экспертов по вопросам предупреждению экстремизма. Благодаря такому взаимодействию студенты университета получили возможность участвовать в реализации программы мероприятий в рамках гранта по информационному противодействию терроризму и экстремизму в образовательной среде.

Важным элементом профилактической системы становится учебно-методическое обеспечение, включающее разработку и введение в учебные планы специальных курсов по противодействию религиозно-политическому экстремизму; проведение регулярных публичных лекций для студентов, направленных на профилактику проявлений экстремизма, преступлений против личности, общества, государства.

С целью нормативно-правового обеспечения системы противодействия терроризму и экстремизму разработаны: паспорт безопасности и антитеррористической защищенности СтГМУ; инструкция по мерам обеспечения безопасности жизнедеятельности и антитеррористической защищенности университета; методические рекомендации для преподавательского состава вузов и сузов по вопросам профилактики экстремистских проявлений в молодежной среде и др.

Для предупреждения распространения экстремистских и террористических идей в студенческой среде активизирована деятельность органов студенческого самоуправления. Например, с целью проведения совместной профилактической деятельности с правоохранительными органами г. Ставрополя был создан студенческий отряд «Импульс».

Безусловно, система по предупреждению терроризма предполагает

создание условий для «повышения качества «человеческого капитала»» студенчества, оказания комплексной консультативно-педагогической и социально-психологической помощи студентам, которые потенциально могут быть отнесены к «группе риска».

Существующая в медицинском университете система работы по профилактике экстремистских и террористических угроз дает положительный результат.

Однако социально-экономическая, геополитическая, этноконфессиональная и социокультурная ситуация постоянно усложняется. А это означает, что система противодействия должна непрерывно «подстраиваться» под изменяющуюся деятельность террористических организаций с точки зрения «повышения» качества «человеческого капитала» студенчества. По-прежнему, достаточно сложно выявить всех молодых людей, которые потенциально могут относиться к «группе риска», и проводить с ними индивидуальную работу, что и делают террористические эмиссары.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Гусева Татьяна Константиновна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования
Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета,
г. Ростов-на-Дону
E-mail: guseva_t_k@inbox.ru*

*Маслова Екатерина Алексеевна – магистрант 1 курса
Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета,
г. Ростов-на-Дону
E-mail: rina.maslova@mail.ru*

Аннотация: в статье рассматривается современный антропоцентрический подход к языковому образованию обучающихся, а также выделены основные компоненты языковой компетенции, понимание сущности которых позволит увидеть возможности современных моделей языкового образования в развитии субъектов образовательной среды.

Ключевые слова: языковое образование, языковая компетенция, языковая личность, языковая картина мира, образовательная среда, процесс обучения.

DEVELOPMENT OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF FORMING LANGUAGE COMPETENCES IN TRAINING

*Guseva Tatyana Konstantinovna – candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor of the Department of Primary Education
Academy of Psychology and Pedagogy
Southern Federal University, Rostov-on-don*

*Maslova Ekaterina Alekseevna – master of 1 course of the
Academy of Psychology and pedagogy of the
Southern Federal University, Rostov-on-don*

Annotation. The article considers the modern anthropocentric approach to the language education of students, as well as the main components of the language competence, understanding of the essence of which will allow to see the possibilities of modern models of language education in the development of subjects of the educational environment.

Keywords: language education, language competence, language personality, language world picture, educational environment, learning process.

Для современного гуманитарного знания, переживающего изменение научной парадигмы, характерно непосредственное обращение к человеку, за которым признается функция основного организующего начала, определяющего развитие языка. Данное положение позволяет ученым говорить о становлении антропоцентрической парадигмы в образовании, где центром становится человек со своими психическими особенностями, формами социального существования и культурной деятельностью. Интерес к человеку определил своеобразный подход к изучению человеческого фактора в языке и речи, в результате чего на стыке различных областей гуманитарного знания возник целый спектр дисциплин, позволяющих рассматривать язык с антропоцентрических позиций.

Построение модели языкового образования человека зависит в большей степени от того взгляда на язык, который существует в лингвистике в определенный период ее развития. Ю.С. Степанов показал эволюцию взглядов на язык на протяжении XX в. и представил те новые черты, которые «образ языка» приобрел к концу XX в. Различное понимание языка имеет место в различных науках. По мнению Ю.С. Степанова, на протяжении XX в, первоначально в русле лингвистической науки менялось последовательно определение языка. Эта эволюция связана в некоторой степени со сменой «научного мышления». Однако, что характерно для гуманитарного знания, каждое последующее определение не отменяло предыдущее, а накапливало его ценностные характеристики [1].

Так, в середине XX в. большое распространение в лингвистике получил системный подход, определивший на многие годы «уровневую» мо-

дель обучения. В середине 60-х годов в языкознании развиваются теории речи, рассматривающие систему языка как потенциальную возможность реализации человека говорящего. В 70-х годах XX в. лингвистика ориентируется на социальный и функциональный аспекты анализа языка, что приводит к анализу механизмов использования языка для достижения коммуникативных намерений, возникающих в ходе коммуникации. В науке о языке появляется новый вектор развития, который приобретает прагматическую направленность. Языковедов интересуют вопросы не только устройства языка, но и его функционирования [2].

На сегодня в лингвометодике существует несколько подходов к созданию системы языкового образования учащихся. Можно назвать системный, системно-функциональный, системно-семантический подходы в обучении родному языку, в рамках которых возникли и развиваются целые методические школы.

В последние десятилетия в обучении русскому языку утвердился также и коммуникативный подход, рассматривающий процессы изучения языка и обучения речи в неразрывном единстве. В рамках антропоцентрического подхода в конце XX в. в изучении языка обозначилось еще несколько подходов: социокультурный и культурологический, позволяющие исследовать взаимоотношения между языком и обществом, исследовать языковые факты сквозь призму духовной культуры носителей языка. Социокультурный подход в обучении формирует способность видеть за каждой единицей языка и речи тот культурный фон, который позволит ребенку приобщиться к истории и культуре народа, осознать язык как важнейшее средство социализации личности.

Изменение приоритетов в обучении языку, внимание к развитию личности ребенка – это те факторы, которые вызвали изменения в системе языкового образования и развития детей. Языковое образование предполагает вхождение ребенка в культуру посредством овладения языком и всеми видами речевой деятельности, в результате чего происходит становление языковой личности. Знания о языке не существуют в отрыве от человека. Знания о языке формируются посредством привлечения личностного опыта человека, а также социальных норм, оценок, существующих в социуме. Внутренний контекст самым естественным образом связан с индивидуальной картиной мира каждого отдельного человека. [2] Поэтому результатом успешности или неуспешности языкового образования является становление языковой личности ребенка.

Языковая личность определяется как личность, выражающая себя через тексты [3]. Первое обращение к языковой личности связано с именем немецкого ученого Й. Вейсгербера. В русской лингвистике данный термин связан с именем В.В. Виноградова, А.А. Леонтьева. Понятие языковой личности начал разрабатывать Г.И. Богин, а широкое распространение этот термин получил в трудах Ю.Н. Караулова, который, опираясь на художественный текст представил уровневую модель язы-

ковой личности. По мнению Ю.Н. Караулова, языковая личность имеет три структурных уровня: вербально-семантический, когнитивный и прагматический. Вербально-семантический уровень отражает степень владения обыденным языком. На когнитивном уровне происходит актуализация и идентификация релевантных знаний и представлений, присущих социуму (языковой личности) и создающих коллективное или индивидуальное когнитивное пространство. На этом уровне отражается языковая модель мира личности. Прагматический уровень включает в себя выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности [4].

Следовательно, становление языковой личности осуществляется в процессе социализации, предполагающей три аспекта: 1) процесс включения человека в определенные социальные отношения, в результате которого языковая личность реализует культурно-исторические знания всего общества; 2) активная речемыслительная деятельность по нормам и эталонам, заданным той или иной этноязыковой культурой; 3) процесс усвоения законов социальной психологии народа [4].

Данные положения, на наш взгляд, необходимо учитывать при построении модели, например, начального языкового образования, поскольку, по мнению Е.Д. Божович, дети как носители языка действуют гораздо сложнее и тоньше, чем мы привыкли считать, ограничивая курс русского языка в основном грамматикой [5].

Понятие «языковая личность» тесно связано с рядом других понятий, таких, как «языковая картина мира», «ценностная картина мира», «ценности», «культурные концепты», «коммуникативная компетенция» и др. Таким образом, понятие «языковая личность» становится одним из основных понятий в рамках социокультурного подхода в обучении русскому и иностранным языкам [2].

Язык как общественное явление включен в практическую деятельность человека, поэтому способность человека к коммуникации может выступать как результат языкового образования. Моделью, позволяющей рассматривать язык не в абстракции от развивающегося человека, выступает концепт языковой личности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов). В основе данной модели находится антропоцентрический принцип как ведущий при определении основных направлений языкового образования. В связи с этим принципом учащийся рассматривается как субъект учебной деятельности и субъект межкультурной коммуникации.

Основным средством превращения индивида в языковую личность выступает его социализация, предполагающая три аспекта: 1) процесс включения человека в определенные социальные отношения, в результате которого языковая личность оказывается реализацией культурно-исторического знания всего общества; 2) активная речемыслительная деятельность по нормам и эталонам, заданным той или иной этноязыковой культурой; 3) процесс усвоения законов социальной психологии народа.

Для становления языковой личности особая роль принадлежит второму и третьему аспектам, поскольку процесс присвоения той или иной национальной культуры и формирование социальной психологии возможны только посредством языка.

В последнее время в связи с введением в образовательное пространство компетентного подхода становление языковой личности в процессе языкового образования связывают с развитием у обучающегося определенных языковых компетенций.

Не случайно сегодня в методике обучения русскому языку говорят о формировании у обучающихся языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенции. Однако в становлении языковой компетенции у детей все не так просто. Как показывают исследования Е.Д. Божович, у каждого ребенка есть своя индивидуальная «формула» ориентации в языковом материале, являющаяся достаточно многокомпонентной. Языковая компетенция не всегда проявляет себя как гармоничная и целостная система. Противоречия и ограниченность компетенции – это результат разрыва между речевым опытом ребенка и усваиваемым знанием о языке. Разрыв порождается установкой дидактики и методики на передачу в основном грамматического знания и формирования орфографической и пунктуационной грамотности, а возможности ребенка как носителя языка при этом остаются невостребованными, что тормозит развитие языковой компетенции [5]

Сложность и динамичность развития и функционирования сферы современного языкового образования предъявляют всем его субъектам, и прежде всего педагогу, новые требования. Преподаватель должен не только в совершенстве владеть отдельными инновационными технологиями обучения своему предмету, но и понимать сущность закономерностей, лежащих в их основе. Особенно это существенно на рубежных этапах развития методической науки, каковым является для современного языкового образования начало XXI в. Принятие антропоцентрического принципа в качестве ведущего при определении особенностей современного языкового образования рассматривает учащегося субъектом учебной деятельности и усиливает развивающие аспекты образовательного процесса, что находит отражение при моделировании и анализе содержания обучения русскому языку, а также иностранному языку. Такой подход к реализации образовательного процесса в сфере преподавания и изучения языков, с одной стороны, совпадает с принципами деятельностного и личностно ориентированного обучения, развиваемых в отечественной теории и практике обучения, а, с другой стороны, требует от педагога понимания того, что именно сфера языкового образования способна аккумулировать наиболее ценные компоненты культуры, педагогически и методически интерпретировать их в целях адаптации к индивидуальным возможностям и потребностям всех субъектов педагогического процесса.

Библиографический список

1. Ю.С.Степанов Изменчивый «образ языка» в науке XX в. //Язык и наука конца 20 века: Сб. статей. М.: Рос.гос.гуманит. ун -т, 1995. С. 7-34;
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.:Издательский центр «Академия», 2004.336 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.208 с.
5. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. – М.:Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.288 с.
6. Каданцева Е.Е. Культурологический аспект архаизации лексического состава современного русского языка. // Вестник МГУ.Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – № 1. – С. 154-162.
7. Л.А.Милованова. Языковая личность: факторы становления и развития. // Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – № 4. – С. 68-76.

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Деньгова Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физкультуры
Ставропольского государственного университета,
г. Ставрополь
E-mail: lusiyoona@bk.ru*

*Аболенцева Алеся Геннадиевна – магистрант факультета гуманитарного и медико-биологического образования
Ставропольского государственного университета,
г. Ставрополь*

Аннотация. Младший школьный возраст наиболее благоприятен для формирования у детей практически всех физических качеств и координационных способностей, реализуемых в двигательной активности. Вместе с тем в системе физического воспитания слабовидящих школьников недостаточно акцентировано внимание на повышении уровня координационных способностей у учащихся младшего школьного возраста. Актуальной проблемой являются поиск и разработка эффектив-

ных путей, методов и средств, научно обоснованных методик, направленных на развитие координационных способностей у слабовидящих школьников.

Ряд авторов считает, что развитие координационных способностей детей младшего школьного возраста с нарушением зрения возможно через комплексное взаимодействие различных методических подходов, с учетом их преобразования к особенностям развития, воспитания и обучения слабовидящих детей младшего школьного возраста. В статье рассмотрены результаты исследования по развитию координационных способностей средствами адаптивной физической культуры у детей младшего школьного возраста. Показаны особенности двигательной сферы слабовидящих младших школьников.

Ключевые слова: слабовидящие школьники, координационные способности, средства и методы физического воспитания, адаптивная физическая культура.

FORMATION OF THE BABY IN CHILDREN OF DEPRIVED BY HEARING BY CLASSROOM BY ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

*Dengova Lyudmila Evgenevna – candidate of pedagogical sciences,
associate professor,
Department of Physical Education and Adaptive Physical Education
Stavropol state medical University, Stavropol*

*Abolentseva Alesya Gennadievna – graduate student of the faculty
humanitarian and medico-biological education
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. The younger school age is optimum for formation at children practically of all physical qualities and coordination abilities realized in physical activity. At the same time, in system of physical training of visually impaired school students the attention to increase of level of coordination abilities at pupils of younger school age is insufficiently focused. An actual problem is search and development of effective ways, methods and means, the scientifically based techniques aimed at the development of coordination abilities in visually impaired school students.

A number of authors considers that development of coordination abilities of children of younger school age with violation of sight is possible through complex interaction of various methodical approaches, taking into account their transformation to features of development, education and training of visually impaired children of younger school age. In article results of research on development of coordination abilities by means of adaptive physical culture in children of younger school age are considered. The main

features of the motive sphere of visually impaired younger school students are shown.

Key words: visually impaired school students, coordination abilities, means and methods of physical training, adaptive physical culture.

Нарушение зрительного восприятия вызывают специфические изменения в снижении двигательной памяти, произвольного внимания, особенно у детей младшего школьного возраста. В то же время младший школьный возраст наиболее благоприятен для формирования у детей практически всех физических качеств и координационных способностей, реализуемых в двигательной активности [1, 5].

Между нарушением зрения и двигательной системой существует тесная функциональная взаимозависимость. Педагогические наблюдения, подтверждая это положение, позволяют выделить следующие особенности в двигательной сфере слабовидящих младших школьников: недостаточно точная координация и неуверенность движений, что проявляется в основных двигательных навыках; относительная замедленность овладения двигательными навыками; трудность сохранения у слабовидящих статического и динамического равновесия; относительно низкий уровень развития пространственной ориентировки; замедленная реагирующая способность, скорость выполнения отдельных движений и темпа двигательной деятельности в целом; отклонения в развитии моторной сферы: мелкой моторики кисти и пальцев рук, согласованности движений отдельных звеньев тела во времени и пространстве, переключаемости движений, дифференцировки и ритмичности движений, расслабления, совокупность которых характеризует нарушения координационных способностей; отставание в развитии жизненно важных физических способностей – скоростно-силовых, силовых, выносливости и других, характеризующих физическую подготовленность детей и подростков [2, 5].

На современном этапе развития общества совершенствование системы физического воспитания детей с нарушениями зрения является одной из важных задач, что обусловлено, прежде всего, понижением функционального состояния и двигательной активности у слабовидящих детей.

При незначительном или глубоком нарушении зрения у детей наблюдается значительное отставание в физическом и двигательном развитии, имеются нарушения координации движений по сравнению с нормально видящими детьми. В настоящее время недостаточно изучены особенности развития, обучения, воспитания слабовидящих детей младшего школьного возраста, а ведь именно данный возраст требует пристального внимания педагогов и ученых. В младшем школьном возрасте происходит «закладка фундамента» для развития координационных способностей, а также приобретения знаний, умений и навыков при выполнении упражнений на координацию [3, 4, 5].

Сформированные координационные способности являются необходимым условием подготовки детей к жизни, труду, самообслуживанию. Координационные способности способствуют эффективному выполнению рабочих операций при постоянно растущих требованиях в процессе трудовой деятельности, повышают возможности человека в управлении своими движениями [3, 4].

Научными исследованиями и практикой подтверждено, что двигательные кондиции детей наиболее успешно развиваются в том случае, если занятия проводят комплексным методом. В связи с этим есть основание считать, что развитие координационных способностей детей младшего школьного возраста с нарушением зрения возможно через комплексное взаимодействие различных методических подходов с учетом их преобразования к особенностям развития, воспитания и обучения слабовидящих детей младшего школьного возраста [1,2].

В системе физического воспитания слабовидящих школьников недостаточно акцентировано внимание на повышение уровня развития двигательных способностей, в частности координационных, у учащихся младшего школьного возраста. В связи с этим актуальной проблемой является поиск и разработка эффективных путей, методов и средств, научно-обоснованных методик, различных методических подходов, направленных на развитие координационных способностей у слабовидящих школьников младших классов.

Библиографический список

1. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: С. / учеб. / под ред. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2010. – Т. 1. – 123 с.
2. Ермаков В.П., Якунин Г.Л. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: С. / учеб. / под ред. В.П. Ермакова. – М.: Педагогика, 2000. – 67 с.
3. Лях В.И. Понятие «координационные способности» и «ловкость»: С. /учеб. / под ред. В.И.Лях. – М.: Теория и практика физической культуры, 2003. – 83 с.
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: С. /учеб. / под ред. Л.П. Матвеева. – М.: Физкультура и спорт, 2001. – 191 с.
5. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие /Под ред. Л.В. Шапковой. – М.: «Советский спорт», 2003. – 47 с., 66 с.

**МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Деньгова Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физкультуры Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь
E-mail: lusiyouna@bk.ru*

*Евстигнеева Марина Игоревна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физического воспитания и адаптивной физкультуры Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь
E-mail: evstigneeva_m@inbox.ru*

Аннотация. Ряд авторов отмечает, что у большинства слабослышащих детей прослеживается недостаточный уровень сформированности координационных способностей, которые лежат в основе бытовых, двигательных навыков и умений человека, в связи с чем коррекция и развитие координационных способностей у данной категории детей имеет большое значение для их адаптации и реализации в обществе. В данной статье представлены результаты исследований развития уровня координационных способностей у слабослышащих детей младшего школьного возраста. Выявлена эффективность экспериментальной методики развития координационных способностей у слабослышащих детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова – слабослышащие школьники, координационные способности, средства и методы адаптивного физического воспитания.

**TECHNIQUE OF DEVELOPMENT OF COORDINATION
ABILITIES OF CHILDREN HARD OF HEARING
OF THE YOUNGER SCHOOL AGE**

Dengova Lyudmila – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, the Department of physical education and adaptive physical education Stavropol state medical University, Stavropol

Evstigneeva Marina Igorevna – candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of Department of physical education and adaptive physical education Stavropol state medical University, Stavropol

Annotation. A number of authors notes that at most of children hard of hearing the insufficient level of formation of coordination abilities which are

the cornerstone of household, movement skills and abilities of the person in this connection, correction and development of coordination abilities in this category of children is of great importance for their adaptation and realization in society is traced. Results of researches of development of level of coordination abilities in children of younger school age hard of hearing are presented in this article. Efficiency of an experimental technique of development of coordination abilities in children of younger school age hard of hearing is revealed.

Key words: school students hard of hearing, coordination abilities, means and methods of adaptive physical training.

По данным специалистов в области физической культуры, у слабослышащих детей физические качества менее развиты, чем у здоровых сверстников. Особенно у большинства слабослышащих детей прослеживается недостаточный уровень сформированности координационных способностей, которые лежат в основе бытовых, двигательных навыков и умений человека, в связи с чем коррекция и развитие координационных способностей у данной категории детей имеет большое значение для их адаптации и реализации в обществе. Следовательно, одной из приоритетных задач адаптивного физического развития слабослышащих детей является повышение уровня их координации [1, 3].

Несмотря на большой арсенал упражнений для развития координационных способностей, специфические особенности их развития у слабослышащих детей требуют разработки специальных методических приемов, методик по адаптивному физическому воспитанию и должны быть направлены на коррекцию и развитие двигательной сферы ребенка. Также необходимо помнить, что в младшем школьном возрасте следует закладывать и развивать основные качества физической и функциональной подготовки.

До настоящего времени еще остаются открытыми вопросы по особенностям физического развития, становлению психомоторных функций и особенно уровню формирования различных проявлений координационных способностей слабослышащих школьников [2, 3].

Необходимость поиска новых средств, организационно-методических подходов, имеющих коррекционно-компенсаторную направленность в процессе адаптивного физического воспитания с учетом физического и психомоторного развития детей младшего школьного возраста с нарушением слуха, обусловил актуальность нашего исследования.

В экспериментальной группе на протяжении всего педагогического эксперимента два раза в неделю слабослышащие дети младшего школьного возраста занимались по предложенной нами методике содержащей комплексы упражнений, направленность которых заключалась в развитии координационных способностей.

При разработке методики мы учитывали тот факт, что при развитии координационных способностей используются упражнения, которые предъявляют повышенные требования к упорядочиванию движений, их согласованию, организации. Упражнения, направленные на развитие координационных способностей, должны иметь необходимую координационную трудность и сложность для выполнения, содержать элементы необычности и новизны, включать большое разнообразие форм выполнения движений, а также содержать специальные задания по регулированию различных параметров движений за счет работы отдельных анализаторов.

Для развития координационных способностей мы применяли методы стандартно-повторного упражнения, вариативного упражнения, игровой. Метод стандартно-повторного упражнения применялся при разучивании новых, достаточно сложных двигательных действий. Метод вариативного упражнения применялся в двух основных вариантах: методе строго регламентированного и нестрого регламентированного варьирования. Игровой метод применялся для увеличения двигательной активности детей, развития координационных способностей.

Для определения эффективности экспериментальной методики в начале и по окончании педагогического эксперимента было проведено тестирование, в которое входили следующие тесты: реагирующая способность – тест ловля линейки; способность к сохранению равновесия – проба Ромберга «Пяточно-носочная»; способность к сохранению равновесия – проба Ромберга «Аист»; для определения уровня кинестетической способности применялся тест «Фишки».

Данные, полученные нами в начале и по окончании педагогического эксперимента, свидетельствуют об эффективности методики развития координационных способностей слабослышащих детей младшего школьного возраста.

По окончании педагогического эксперимента результаты исследования по определению динамики развития координационных способностей у слабослышащих детей младшего школьного возраста свидетельствуют о статистически достоверных различиях экспериментальной и контрольной групп в тестах: «Тест ловля линейки, Проба Ромберга «Аист» ($P < 0,05$); в тестах «Фишки» и «Проба Ромберга пяточно-носочная» ($P < 0,01$). Данные исследования представлены в таблице 1.

Результаты исследования показали, что разработанная нами экспериментальная методика развития координационных способностей у слабослышащих детей младшего школьного возраста, положительно повлияла на динамику развития их координационных способностей.

**Динамика развития координационных способностей
у слабослышащих детей младшего школьного возраста
(май, 2017)**

№	Тесты	ЭГ	КГ	t	P
1	Тест ловля линейки (реагирующая способность), см	22,4±4,7	23,2±4,9	3,6	P<0,05
2	Проба Ромберга (сохранение равновесия), с	10,6±2,4	8,9±2,8	4,8	P<0,01
3	Проба Ромберга «Аист» (сохранение равновесия), с	4,2±2,8	2,9±2,9	3,3	P<0,05
4	«Фишки» (кинестетическая координационная способность), с	10,3±4,4	13,4±4,6	4,7	P<0,01

По окончании педагогического эксперимента выявлены статистически достоверные различия экспериментальной и контрольной групп в тестах: «Тест ловля линейки», проба Ромберга «Аист» (P<0,05), в тестах «Фишки» и «Проба Ромберга пяточно-носочная» (P<0,01).

Библиографический список

1. Бернштейн Н.А. О ловкости и её развитии: учебник. – М.: «ФиС», 2001.
2. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: С. / учеб. / под ред. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2012. – Т. 1. – 291 с.
3. Суянгулова Л.А. Совершенствование координационных способностей рук детей школьного возраста: Автореф. Дис. канд. пед. наук. – Омск, 2006. -19 с.
4. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры: учеб, – Москва «Советский спорт», 2003.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Евстигнеева Марина Игоревна – кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры физического воспитания
и адаптивной физической культуры
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: evstigneeva_m@inbox.ru*

*Деньгова Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, до-
цент кафедры физического воспитания и адаптивной физкультуры
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: lusiyouna@bk.ru*

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема психологического здоровья педагогов и возможность применения различных технологий его формирования в рамках специальности Адаптивная физическая культура.

Ключевые слова: здоровье, студенты, профессиональная деятельность, адаптивная физическая культура.

HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN THE LEARNING PROCESS OF FUTURE TEACHERS

*Evstigneeva Marina Igorevna – candidate of pedagogical Sciences
senior lecturer in physical education and adaptive physical education
Stavropol state medical University, Stavropol*

*Dengova Lyudmila – candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor,
Department of physical education and adaptive physical education
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation: this article considers the problem of psychological health of teachers and the possibility of application of various technologies of its formation in the Department of adaptive physical culture.

Key words: health, students, professional activity, adaptive physical culture.

Современные исследования показывают, что профессия педагога является одной из самых сложных и разрушительных для здоровья. Учитель работает в условиях постоянного внешнего и внутреннего контроля. Его психические ресурсы за день проведения занятий или уроков истощаются настолько, что к следующему рабочему дню практически не восстанавливаются. Тревожность, ежедневные стрессы, перерастающие

в депрессию, нередко физические перегрузки, эмоциональная опустошенность – это неполный перечень тех состояний, которым приходится противостоять педагогу. Несомненно, это вызывает ряд физических и психологических заболеваний. Безусловно, правильно организованный учебно-воспитательный процесс дает возможность восполнить энергетические затраты: личностное общение с обучающимися, их рост и развитие как специалистов, творческие идеи или научные открытия.

В настоящее время большое внимание уделяется вопросу сохранения здоровья школьников и студентов, однако не менее важен вопрос о сохранении психологического и физического здоровья педагога. Специфика формирования психологического здоровья как участка учебно-воспитательной работы состоит в том, чтобы способствовать правильному разрешению противоречий, источником которых является потребность в решении проблемы профессионального становления. Эмоциональная зрелость учителя является важным условием и способностью к конструированию педагогического события как личностно-деятельностной модели освоения нового опыта и самоизменений.

Профессиональное здоровье (термин Л.М. Митиной) педагога и других участников образовательного процесса во многом определяется моделью его профессионального поведения, возникающей как результат разрешения противоречий между профессиональным образом мира учителя и его целостным образом жизни [3]. По мнению Е.П. Какориной (2000), «Восприятие (оценка) индивидуумов своей профессиональной деятельности является важным фактором, прежде всего с точки зрения оценки удовлетворенности содержанием работы. Если она приносит удовлетворение и является стимулом к самовыражению, то можно говорить о защищенности от стресса и возникающих под его влиянием заболеваний» [1, с.25].

В.В. Зацепин, В.Э. Пахальян обращают внимание на то, как должно строиться педагогическое общение с учетом здоровья и профессиональным становлением: «профессиональное самоопределение по-разному связано с ценностью здоровья, так как одни профессии предъявляют повышенные требования к здоровью, а другие вообще не учитывают этот компонент профессиональной готовности» [2].

Технология формирования психологического здоровья будущего специалиста реализуется через следующие компоненты [4, с.30-31]:

1) деятельность преподавателя: рассмотрение профессиональной карьеры и роли здоровья в построении профессиональной карьеры; здоровье как одно из основных требований к будущему специалисту; демонстрация примеров из жизни учебного заведения, рассмотрение основных компонентов профессиональной деятельности в связке со здоровьем;

2) внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития учащегося: формирование когнитивного компонента отношения к здоровью предполагает следующее: своевременное предоставление достоверной, научной, соответствующей возрасту информа-

ции по вопросам сохранения здоровья, трудностей восстановления потерянного здоровья, роли здоровья в карьере и личных достижениях.

В.Н. Панкратов важной составляющей психологического здоровья считает мотивацию к самопознанию.

3) внеучебную деятельность учащегося: участие в деловых играх, в которых учащиеся сами приходят к пониманию здоровья в профессиональной деятельности, встречи со специалистами, профессионалами, обсуждение роли здоровья в конкретной профессиональной деятельности.

4) деятельность психолога: знакомство с профессиональными кризисами, профессиональными деструкциями; рекомендации по профилактике профессиональных деформаций; тренинги профессиональных умений, индивидуального консультирования по вопросам здоровья.

5) деятельность родителей: изучение требований профессии применительно к здоровью учащегося, помощь учащимся в поддержании оптимального рабочего состояния в течение дня, стимулирование тренировок физической выносливости.

Особенно важно учитывать формирование психологического здоровья будущих специалистов по адаптивной физической культуре, поскольку работа с инвалидами предполагает повышенные требования к эмоциональной составляющей педагогического процесса. При этом им предстоит, во-первых, самостоятельное осмысление ценностей физической культуры и спорта, понимание их значимости для жизнедеятельности человека, а во-вторых, приобщение лиц с ограниченными возможностями к здоровому образу жизни и активным физическим занятиям. Необходимо понимать, что медицина призвана лишь помогать в преодолении физических недугов различного характера, но она не располагает возможностями для восстановления их здоровья без активного участия в данном процессе самих занимающихся.

В связи с этим становится очевидным, что немаловажной задачей обучения студентов по специальности Адаптивная физическая культура является владение способами и технологиями снятия психоэмоционального напряжения. Для повышения качества образовательного процесса необходимо применять навыки саморегуляции и самостимулирования студентов, оказывать помощь в достижении профессиональной успешности и преодолении «барьеров» деятельности, проводить коррекцию негативных установок и регулярную психологическую разгрузку. Управление формирования психологического здоровья осуществляется через процесс профессионального становления, который непосредственно обусловлен интересами и склонностями молодого человека, его самооценкой и уровнем притязаний, идеалами и ценностными ориентациями, эмоциональными установками и уровнем развития волевых качеств.

Таким образом, использование технологий формирования психологического, социального и физиологического здоровья студентов направлено на получение учащимися образования без ущерба для их здоровья, а

также воспитание культуры здоровья, что подразумевает не только грамотность в данном вопросе, но и практическое воплощение потребности вести здоровый образ жизни, заботиться о собственном здоровье.

Библиографический список

1. Артемьева Л.О., Волостова А.Ф., Турбина Н.И. Инновационные технологии в реализации приоритетного национального проекта в сфере здравоохранения и образования // Высшее образование: опыт, проблемы, перспективы /Под ред. А.П. Гаевой, С.Н. Жирякова, В.М. Полякова. – Белгород: ГОУ ВПО Белгородский государственный технологический университет им. Шухова В.Г. 2008. – С. 23-25.
2. Леонова О.И. Исследование эмоционально-аффективной сферы личности подростков // Электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2012. – № 3.
3. Митина Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
4. Тимошина И.Н. Повышение профессиональной подготовки учителей /И.Н. Тимошина, Л.А. Парфенова, Э.А. Островский // Физическая культура в школе. – 2007. – № 6. – С. 30-31.

ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЖЕНЩИН 45-55 ЛЕТ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ

*Евстигнеева Марина Игоревна – кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры
физического воспитания и адаптивной физкультуры
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: evstigneeva_m@inbox.ru*

*Злобина Дарья Анатольевна – магистрант факультета
гуманитарного и медико-биологического образования
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь*

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о современных представлениях развития заболеваний сердечно-сосудистой системы и механизмах влияния средств ЛФК, характеризующих физическую реабилитацию как важный фактор предупреждения и лечения различных болезней системы кровообращения. Представлены результаты исследования физической реабилитации женщин 45-55 лет с заболеваниями сердечно-сосудистой системы.

Ключевые слова: лечебные физические упражнения, сердечно-сосудистая система, женщины 45-55 лет, физическая реабилитация.

PHYSICAL REHABILITATION OF WOMEN 45-55 YEARS OF AGE WITH DISEASES OF THE CARDIOVASCULAR SYSTEM

*Evstigneeva Marina Igorevna – candidate of pedagogical Sciences,
senior lecturer in physical education and adaptive physical education
Stavropol state medical University, Stavropol
E-mail: evstigneeva_m@inbox.ru*

*Zlobin Daria Anatolievna – graduate student of the faculty
humanitarian and medico-biological education
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. This article discusses the current understanding of development of diseases of the cardiovascular system and the mechanisms of impact of the characterizing physical therapy physical rehabilitation as an important factor in the prevention and treatment of various diseases of the circulatory system. Presents results of a study of physical rehabilitation of women 45-55 years of age with diseases of the cardiovascular system.

Key words: therapeutic exercise, cardiovascular system, women 45-55 years of physical rehabilitation.

Заболевания сердца и сосудистой системы занимают 1 место в мире среди других заболеваний и чаще других приводят к инвалидности и смерти человека [2]. При заболеваниях сердечно-сосудистой системы организм человека находится в особенно неблагоприятных условиях как из-за нарушения функций, обусловленных патологическим процессом, так и вследствие вынужденной гиподинамии и гипокинезии, ухудшающей состояние больного и способствующей прогрессированию болезни. Современные представления о патогенезе заболеваний сердечно-сосудистой системы и механизмах влияния средств ЛФК позволяют рассматривать последние как важный фактор предупреждения и лечения различных болезней системы кровообращения [3].

Мы проводили исследование в ГБУЗ СК Ставропольской Краевой Клинической больнице с пациентами, страдающими сердечно-сосудистыми заболеваниями. Участниками эксперимента были женщины одного возраста, относительно одинакового функционального и психоэмоционального состояния, тяжести заболевания, разделенные на 2 группы по 10 человек в каждой, одна из которых была экспериментальной, другая – контрольной.

В экспериментальной группе было проведено 54 занятия (3 раза в неделю по 30 минут), на которых мы применили 12 комплексов специально

подобранных упражнений в соответствии с этапом лечения, задачами и частью занятий, индивидуальными предпочтениями пациентов.

Перед проведением занятий мы изучали медицинские карты больных, рекомендации врачей, проводили беседы с лечащими врачами и пациентами, изучали противопоказания и признаки ухудшения состояния здоровья пациентов с ССЗ. Мы обязательно задавали вопросы о самочувствии женщин, нарушении сна, аппетита, настроении. Главными задачами ЛФК на наших занятиях были: профилактика гиподинамии и гипокинезии; предупреждение возможных осложнений; ослабление функций сердечно-сосудистой системы; улучшение работы сердечно-сосудистой и дыхательной систем; создание положительных эмоций. Средствами для достижения этих целей были: специально подобранные комплексы физических упражнений, преимущественно для тренировки периферического кровообращения, для улучшения функционального состояния сердечно-сосудистой системы; упражнения мелкой моторики для восстановления простых двигательных навыков; дыхательная гимнастика для улучшения функционального состояния организма женщин; тренировка статической балансировки как вид тренировки ЦНС; приемы самомассажа; аутотренинг и задания для самостоятельного применения релаксационных упражнений.

Реализация авторской методики внедрения физической реабилитации женщин 45-55 лет с заболеваниями сердечно-сосудистой системы показала свою эффективность по:

– улучшению морфофункционального состояния женщин экспериментальной группы: снижение ЧСС (до эксперимента – 84,5 уд. мин., после – 76, $P < 0,05$); АД (до – 142,1/95,3, после – 126,8/75,1 мм. рт. ст.); показателей статической балансировки (до – 21,6, после – 27,7 сек., $P < 0,05$) и ортостатической пробы (до – 16,8, после – 11,6 уд/мин., $P < 0,05$), проба Руфье-Диксона (до – 7,04, после – 7,82, $P < 0,05$);

– улучшению психоэмоционального состояния: по показателям самочувствия (до – 3,4, после – 6,2 баллов, $P < 0,05$), активности (до – 4,3, после – 7,1 баллов, $P < 0,05$.) и настроения (до – 3,7, после – 6,9 баллов, $P < 0,05$), невроза (до – 28,6, после – 19,5 баллов, $P < 0,05$).

Таблица 1

**Результаты исследования
в контрольной и экспериментальной группе**

	Контрольная		Экспериментальная	
	до	после	до	после
Вес	69,7	69,7 – 0%	67	67 – 0%
ЧСС	87,5	85,3 – 2,5%	84,5	76 – 10%

Давление	144,5 / 97,6	138 / 93,6 – 8,4 %	142,1 / 95,3	126,8 / 75,1 – 31,8%
Ортостатическая проба	19	15,9 – 16,3%	16,8	11,6 – 30,9%
Статическая балансировка (сек)	23,5	24,6 – 4,6%	21,6	27,7 – 28,2%
Невроз	26,5	24,2 – 8,6%	28,6	19,5 – 31,8%
САН: Самочувствие	3,5	4,8 – 37,1%	3,4	6,2 – 82,3%
Активность	4,2	4,8 – 14,2%	4,3	7,1 – 65,1%
Настроение	3,9	4,8 – 23%	3,7	6,9 – 86,4%
Проба Руфье – Диксона	5,6	5,8 – 96,55%	7,0	7,8 – 89,74%

Примененная методика показала, что проведенные занятия с использованием специально подобранных комплексов физических упражнений, преимущественно для тренировки периферического кровообращения, для улучшения функционального состояния сердечно-сосудистой системы, дыхательная гимнастика для улучшения функционального состояния организма женщин, приемы самомассажа, тренировка статической балансировки и применение релаксационных упражнений способствуют улучшению работы сердечно-сосудистой системы. Наблюдаемые положительные изменения связаны с тем, что пациентки экспериментальной группы самостоятельно выполняли упражнения из дыхательной гимнастики, гуляли на свежем воздухе, соблюдали режим дня и правильно питались, что способствовало улучшению работы сердечно-сосудистой системы.

Современные представления о патогенезе заболеваний сердечно-сосудистой системы и механизмах влияния физической реабилитации позволяют рассматривать последние как важный фактор предупреждения и лечения различных болезней системы кровообращения женщин зрелого возраста.

Библиографический список

1. Дубровский В.И. Спортивная медицина / В.И. Дубровский. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 512 с.
2. Епифанов В.А. «Лечебная физическая культура». – Москва, 2007. – 528 с.
3. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учеб. / под ред. М.: Советский спорт, 2010. – Т.1. – 291 с.

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ЛИБЕРТАРИАНСКОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ М. РОТБАРДА

*Есев Александр Николаевич – кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и гуманитарных дисциплин
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь*

E-mail: alexsandresev@mail.ru

Аннотация. В философии сформировались два подхода к пониманию Я-концепции: «Я-концепция свободы» и «Я-концепция детерминизма». Огромную роль в возникновении этих подходов имеет различное понимание взаимосвязи общества (государства) и личности. Цель работы – исследовать философские основания либертарианской Я-концепции американского экономиста Мюррея Ротбарда и её значение для реформирования государственной системы образования, включая высшее.

Ключевые слова: Я-концепция, формирование личности, либертарианство, радикализм, свобода, детерминизм, право личности на собственность, свободный рынок, общество, социальный атомизм, государство, принуждение, агрессия.

PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF LIBERTARIAN SELF-CONCEPT M. ROTHBARD

*Esev Alexander Nikolaevich – Candidate of Philosophy, Associate
Professor of the Department of Philosophy and Humanitarian Disciplines
Stavropol state medical University Stavropol*

Annotation. The philosophy has formed the two approaches to understanding self-concept: “self-concept of liberty” and “I-concept of determinism”. A huge role in the emergence of these approaches has a different understanding of the relationship between society (state) and personality. The aim of this work is to explore the philosophical Foundation of the libertarian self-conception of the American economist Murray Rothbard and its implications for the reform of the state system of education, including higher education.

Key words: Self-concept, personality development, libertarianism, radicalism, freedom, determinism, the individual right to property, free markets, society, social atomism, state, coercion, aggression.

Я-концепция – это «система представлений индивида о самом себе, осознаваемая, рефлексивная часть личности» [1]. Я-концепция является важным интегрирующим компонентом личности каждого человека. Она формируется в процессе регулярного социального взаимодействия.

Термин «Я-концепция» появился в середине XX века в зарубежной психологии (феноменологическая и гуманистическая психология) для обозначения важного фактора, определяющего поведение и развитие лич-

ности. В настоящее время Я-концепция является предметом комплексного изучения. Специфика философского подхода к изучению Я-концепции заключается в том, что в философии обсуждаются наиболее общие мировоззренческие и методологические вопросы формирования человеческой личности. Среди таких вопросов наиболее важной является проблема осознания личностью своей свободы и самостоятельности. Согласно И.А. Русяевой, все «основные философские воззрения на Я-концепцию следует разделить на два вида: «Я-концепция свободы» и «Я-концепция детерминизма»[3]. «Я-концепция свободы» исходит из понимания личности как творца своей судьбы. Для приверженцев этой концепции характерно чрезмерное преувеличение самостоятельности личности и полное или частичное игнорирование влияния на её формирование социальной среды. Представители «Я-концепции детерминизма», напротив, преувеличивают роль внешних или внутренних факторов, которые ограничивают возможность самостоятельного выбора личности.

Цель данной работы – исследовать философские основания либертарианской Я-концепции американского экономиста Мюррея Ротбарда (1926 – 1995). М. Ротбард является одним из самых радикальных представителей австрийской экономической школы. Радикализм М. Ротбарда проявляется в утверждении о полной несовместимости государства и свободного рынка. Под влиянием работ М. Ротбарда в общественном сознании появилось понятие «анархо-капитализм».

М. Ротбард не был кабинетным мыслителем. Он активно участвовал в общественной жизни США. В 80-х годах XX века он принял участие в создании Института Людвиг фон Мизеса и написал Либертарианский манифест, в котором ставилась цель изменения современного общества на основе идей либертарианства. Главным инструментом социальных преобразований М. Ротбард считал «образование: убеждение и изменение взглядов большого числа людей» [2, с. 333]. Важное место в системе такого образования имеет формирование либертарианской Я-концепции личности.

Исходным пунктом либертарианской Я-концепции М. Ротбарда являются постулаты, которые он призывает рассматривать в качестве естественных прав личности. К числу таких постулатов относится право собственности каждого человека на своё тело, а также на трудовую деятельность и материальные предметы, которые он произвёл сам, добровольно обменял у других людей или получил в подарок. Право собственности является необходимым условием свободы личности. Главным врагом личности является государство.

Отличительной особенностью Я-концепции М. Ротбарда является критический анализ негативного влияния государства на ограничение её свободы и возможностей самореализации. Государство осуществляет ограничение свободы личности в различных формах принудительного труда (подневольного служения). К принудительному труду М. Ротбард

относит: воинскую повинность, налогообложение, досудебное тюремное заключение, принудительную госпитализацию душевнобольных и т. п. Все эти формы сковывают самостоятельность личности, превращают её в послушного исполнителя чужой воли. Например, воинская повинность лишает человека способности принимать собственные осознанные решения. Он должен беспрекословно выполнять распоряжение командиров, убивать и рисковать своей жизнью. Налогообложение принуждает личность работать некоторое время бесплатно в пользу государства. Для устранения негативного воздействия государственных органов на личность М. Ротбард предлагает заменить их институтами, которые формируются в рамках рыночной экономики. Примером таких институтов могут служить частные охранные предприятия, которые возникают для удовлетворения спроса граждан в личной безопасности и финансируются за их счёт.

Другой областью негативного воздействия государства на личность является духовная сфера. Обладая значительными материальными ресурсами, контролируя издательскую деятельность, радио и телевидение, государственные органы стремятся ограничить свободу слова и установить единую для всех систему ценностей. Негативными последствиями таких действий становятся усиление в обществе националистических настроений, религиозной нетерпимости, преследование инакомыслящих и т. д. Единственным способом преодоления государственного монополизма в духовной сфере является экономическая самостоятельность личности. В обществе, в котором защищены права личности на собственность и есть свободный рынок, будут создаваться возможности для публичного изложения различных точек зрения. Материальной основой идейного разнообразия являются частные издательства, теле- и радиокomпании. Кроме этого, М. Ротбард уверен в том, что государственное принуждение, лишая личность самостоятельности, не способно сделать человека нравственным. Каждая личность должна сама выбирать между нравственным и безнравственным. Выступая за свободу и самостоятельность личности, М. Ротбард требует прекращения преследований за «преступления без потерпевшего». В обществе, где существует свободный рынок, должны быть разрешены любые виды добровольных сексуальных отношений между взрослыми людьми, легализована проституция, порнография, аборт, употребление наркотиков, отменены законы, запрещающие азартные игры.

Особое внимание М. Ротбард уделяет негативному воздействию государственной системы образования на формирование человеческой личности. Исторически эта система возникла для превращения молодого поколения в добропорядочных граждан, которые будут послушны органам государственной власти и правящему классу. Главный недостаток государственной системы образования заключается в принудительном обучении детей определённого возраста без учёта их индивидуальных спо-

способностей и желания учиться. В такой ситуации школа становится для ребёнка тюрьмой или рассадником преступности. М. Ротбард предлагает отказаться от принудительного массового образования, которое финансируется за счёт государственных налогов. Для формирования личности необходимо частное образование и рынок школ, который позволит родителям выбирать учебное заведение в соответствии с индивидуальными особенностями и интересами ребёнка. Кроме этого, необходимо разрешить детям жить своим умом и иметь возможность начинать работать с раннего возраста.

Подводя итог, следует сказать о том, что Я-концепция М. Ротбарда в теоретическом плане имеет ряд дискуссионных положений, которые требуют философского обсуждения.

1. Идеализированная модель личности, на основе которой М. Ротбард создаёт Я-концепцию, является односторонне индивидуалистической. Исторически она сформировалась в период становления капиталистического общества. Согласно этой модели, каждый человек от природы (изначально) эгоист. Для эгоиста не существуют понятия «совесть», «долг», «бескорыстная любовь», «забота», «солидарность», «преданность», «альтруизм» и т.д.

2. Я-концепция М. Ротбарда покоится на упрощённом понимании общества (социальный атомизм). Американский экономист признаёт реальное существование только за отдельными людьми. Он считает, что понятие «общество» может использоваться для обозначения «множества взаимодействующих индивидов» [2, с. 48]. Тем самым М. Ротбард игнорирует системную организацию общества, его целостность, способность в некоторой степени определять направленность и согласованность индивидуальных действий.

3. Практическая реализация либертарианской Я-концепции личности в условиях свободного рынка при отсутствии эффективной социальной политики государства и разрушении, при государственной системе бесплатного образования приведёт к резкому увеличению социального неравенства, которое значительно расширит возможности самореализации для одних социальных групп и ограничит для других.

Библиографический список

1. Википедия, свободная энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/ Я-концепция](https://ru.wikipedia.org/wiki/Я-концепция).
2. Ротбард М. К новой свободе: Либертарианский манифест. – М.: Новое издательство, 2009. – 398 с.
3. Русаева И.А. Философские аспекты Я-концепции: корни психологических защит // Современные исследования социальных проблем [Электронный научный журнал]. – 2012. – № 11(19). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/filosofskie-aspekty-ya-kontseptsii-korni-psihologicheskikh-zaschit>.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ¹⁰

*Зеленов Владимир Игоревич – аспирант
кафедры психологии и педагогики
Российского университета Дружбы Народов,
г. Москва
E-mail: zelenovvk@yandex.ru*

Аннотация: В данной статье рассматривается влияние образовательной среды высшего учебного заведения не только на формирование этнокультурных ценностей студентов, но и на становление их личности. Также сделан акцент на педагогических особенностях аксиологии студентов с этническими традициями; показана роль этнокультурного образования в формировании у студентов национального самосознания.

Ключевые слова: образовательная среда, студент, этнокультурные ценности, этнокультурное образование, этнокультурный потенциал личности.

INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON THE FORMATION OF THE ETHNOCULTURAL VALUES OF STUDENTS

*Zelenov Vladimir Igorevich – post-graduate student of the
Department of Psychology and Pedagogy of the Philological
Friendship University of Russia, Moscow*

Annotation: In this article, the role of the educational environment of a higher educational institution in shaping the ethno-cultural values of students is examined. At the same time, the influence of higher education and the formation of the personality of the student in the conditions of the educational environment is considered. And the emphasis is on the pedagogical features of the students' value attitude with ethnic traditions. The article also reflects the role of ethno-cultural education in the formation of national self-consciousness among students.

Key words: educational environment; student, ethno-cultural values, ethno-cultural education; ethno-cultural potential of the individual.

В настоящее время особую значимость приобретают формирование этнокультурных ценностей студентов в образовательной среде ВУЗа, вос-

¹⁰ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 16-36-00022 «Этнокультурные ценности личности в условиях вызовов современного общества».

питание подлинной духовной элиты общества. Все эти обстоятельства говорят о том, что система образования становится важнейшим фактором возрождения, сохранения и развития этнической культуры и самосознания. Особенность образования состоит в том, что шансы каждого на успех определяются в известной степени предшествующим опытом [1, с. 67]. Способы приобретения знаний и особенности мышления студента в образовательной среде ВУЗа составляют один из основных компонентов культуры и в значительной степени предопределяются наследственностью, формирующейся в пределах определенного этноса.

Поэтому одним из наиболее целесообразных путей формирования этнокультурных ценностей студента в образовательной среде ВУЗа необходимо рассматривать с позиции личностного и поликультурного подходов. Этнокультурный потенциал личности студента в современном обществе обеспечивается органическим единством национального, интернационального, этнического и полиэтнического. Вместе с тем высшее образование, ориентированное на развитие студента, – это особый вид образования, более сложный по организационно-структурным характеристикам и психологическим механизмам [2, с. 98]. Поэтому выделяют следующие особенности формирования этнокультурных ценностей студентов в образовательной среде ВУЗа:

1. Консолидация студентов и накопление ими этнокультурного опыта в процессе коммуникации.
2. Умение договариваться и объединяться в межнациональные и культурные клубы.
3. Самоидентификация студентов как индивидуальная, так и групповая (общность интересов и индивидуальность личности).

Вышеизложенные особенности формирования этнокультурных ценностей студентов в образовательной среде ВУЗа предполагают, прежде всего, развитие ценностного отношения к этническим традициям.

Вместе с тем по данному направлению следует уделить внимание формированию культуры межнационального общения в студенческой среде и воспитанию молодого человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в этой среде, обладающего развитым чувством понимания других культур и уважения к ним, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей.

Более того, этнокультурное образование в решении различных задач играет важную роль в образовательной среде ВУЗа, так как студент, получая высшее образование в ВУЗе, изначально представляет соответствующий регион, который отличается неповторимыми особенностями системы образования, быта, культуры, языка, истории, так как отражает особенности бытия этноса, а также имеет много общих традиций в обучении и воспитании.

Поэтому образовательная среда ВУЗа должна рассматриваться как целостный процесс формирования у студентов национального самосо-

знания, который определяет нормы поведения человека и обуславливает активную деятельность в области бережного отношения к охране традиционной культуры, а также как процесс, возводящий человека – изначально носителя культуры соответствующего региона – к культуре российской и мировой.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1996. – 479 с.
2. Зеленов В.И. Сущность формирования этнокультурных ценностей студентов в системе высшего образования // Высшее гуманитарное образование 21 века: проблемы и перспективы: Материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции. – Самара: СГСПУ, 2016. – С. 97-100.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

*Знаменская Стояна Васильевна – кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, декан факультета
иностраннх студентов Ставропольского государственного медицин-
ского университета, г. Ставрополь
E-mail: foreign@stgmu.ru*

*Бирюкова Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Ставропольского государственного медицинского
университета, г. Ставрополь
E-mail: valina12@mail.ru*

*Шевченко Светлана Валерьевна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: svshevchenko08@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается работа с иноязычным текстом как информационно-содержательная основа профессионального общения, как средство языковой наглядности и моделирования иноязычной речи студентов-медиков. Чтение и аудирование текста при этом являются

способами формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, общеобразовательные навыки, коммуникативная компетенция, профессионально-ориентированное чтение

DEVELOPING OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS ON THE GROUNDS OF READING PROFESSION-ORIENTED TEXTS

Znamenskaya Stoyana Vasilievna – candidate of pedagogical sciences, associate professor, dean of the foreign students' faculty of the foreign language department of Stavropol state medical University, Stavropol

Biryukova Tatiana Ivanovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign language department of Stavropol state medical University, Stavropol

Shevchenko Svetlana Valerievna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign language department of Stavropol State Medical University, Stavropol

Annotation. The article deals with the foreign language text as an informative content of professional communication, as the means of linguistic approach and modeling of medical students' foreign speech. Reading and listening of the text is the way of developing the professional foreign language communicative competence for non-linguistic university students.

Keywords: profession-oriented education, general educational skills, communicative competence, profession-oriented reading.

Главное направление высшей школы при обучении иностранных студентов-медиков русскому языку заключается в формировании у них профессиональной направленности личности, которая связана с процессом формирования коммуникативной иноязычной компетенции.

Опыт преподавания в системе высшего профессионального образования показывает, что одной из основных причин, затрудняющих коммуникацию на иностранном языке в области медицины, является недостаточное знание и неадекватное употребление профессиональной лексики, включающей фразеологизмы различной направленности в их контекстно-ситуативной взаимосвязи.

Как правило, ошибки, связанные с употреблением медицинской лексики, выражаются в том, что при построении высказываний студенты неверно выбирают необходимые для достижения целей коммуникации

фразеологизмы, заменяя их несоответствующими синонимическими значениями, или компенсируют незнание лексических единиц с помощью привлечения лексико-грамматических средств и конструкций, не позволяющих решать поставленную перед ними задачу.

В данной статье мы будем рассматривать работу с иноязычным текстом как информационно-содержательную основу профессионального общения, как средство языковой наглядности и моделирования иноязычной речи студентов-медиков. Чтение и аудирование текста при этом являются способами формирования профессиональной коммуникативной готовности участников к реальному общению [4, с. 12].

В процессе обучения иностранному языку текст должен включаться в метатекст специальности и быть подчиненным задачам профессиональной деятельности. Мы выделяем три такие задачи:

- чтение данного текста для последующего информационного поиска;
- чтение в целях компетентного и эффективного профессионального общения;
- чтение для обобщенного изложения материала (доклад, реферат, научная статья).

В данном контексте важно реализовать принцип управления профессионально-ориентированным чтением. Основу такого управления составляет моделирование профессиональной деятельности и поиск информации и последующего обмена ее содержанием. Отсюда следует полагать, что профессиональная медицинская лексика, включающая соответствующие фразы, относится к целеполагающим факторам, обеспечивающим успешность формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Следовательно, данный лексический материал является, с одной стороны, целью и средством формирования профессиональной иноязычной компетенции, ее основным компонентом и одним из важнейших критериев оценки компетентности, с другой стороны – средством развития эффективности коммуникации на специальном иностранном языке. После изучения содержания текста профессиональной направленности студентам предлагается участие в ролевой игре, дискуссии в целях обмена информацией для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной деятельности. Методика моделирования ситуации профессионального общения является одним из путей активизации мыслительной деятельности студента, в частности, такая форма обучения, как ролевая игра, которая позволяет поставить студента в условия его будущей профессиональной деятельности [2, с. 32].

Овладение иностранным языком медицинской направленности предполагает формирование базовой иноязычной профессиональной фразеологической компетенции специалиста, который обеспечит дальнейшее развитие своей вторичной языковой личности. В этой связи огромное

значение придается отбору и организации лексического материала, которые занимают значительное место в методике обучения иностранному языку.

Фразеологизм, или фразеологический оборот, представляется как учебно-лексическая единица. При отборе необходимо учитывать реальные возможности студентов в отношении усвоения ими фразеологизмов, представленных на основе научно обоснованной методической типологии и соответствующих принципов.

В данной статье мы опираемся на утверждение, что фразеологизмы различной направленности являются единицами метаязыка профессии и, как показывает опыт, способствуют успешному развитию профессиональных навыков.

Таким образом, из вышесказанного следует, что формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции связано с решением практической задачи формирования фразеологической компетенции, что невозможно без рассмотрения теоретических аспектов самого понятия «фразеологическая компетенция», а также структуризации фразеологизмов в соответствии с их функциями и лексической ценностью в связи с профессиональной составляющей [4, с. 112].

Под фразеологической компетенцией подразумевается способность говорящего использовать как в устной, так и в письменной речи фразеологический минимум, то есть понимать идиоматические выражения иностранного языка и свободно употреблять их для выражения своих мыслей. Понятие фразеологической компетенции расширяется в связи с профессиональной составляющей данного феномена.

Таким образом, под фразеологической компетенцией мы понимаем способность обучаемого выбирать языковые средства – фразеологизмы различной направленности (в данном случае медицинской) как альтернативного средства связности для выражения образности и достижения взаимопонимания в профессиональной коммуникации.

Структура организации медицинских фразеологизмов может служить продуктивно-функциональной основой технологии формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов медицинских вузов.

Процессы формирования профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции и профессиональной иноязычной фразеологической компетенции студентов-медиков сводятся к проблеме соотношения и взаимопроникновения иноязычной и профессиональной лексики при обучении языку специальности и общего обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / Авторская версия

/ И.А. Зимняя. – М.: Московский исследовательский центр подготовки специалистов, 2004.

2. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2006.

3. Левитан К.М. О содержании понятия «коммуникативная компетентность». Перевод и межкультурная коммуникация / К.М. Левитан. – Екатеринбург: Издательство АБМ, 2001. – Вып. 2. – С. 89-91.

4. Пугачева Л.С. Вопросы формирования фразеологической компетенции иностранных учащихся: Материалы Всероссийской научной конференции молодых исследователей, посвящённой Дню славянской письменности и культуры. Московский государственный областной социально-гуманитарный институт. – Коломна: МГОСГИ, 2010. – С. 112-119.

ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

*Знаменская Стояна Васильевна – кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой иностранных языков,
декан факультета иностранных студентов
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: foreign@stgmu.ru*

*Шевченко Светлана Валерьевна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: svshevchenko08@mail.ru*

*Бирюкова Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: valinal2@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена методическим проблемам освоения латинского языка иностранными студентами через язык-посредник. Благодаря использованию английского языка в учебном процессе на этапе начальной подготовки будущих врачей существенно сокращаются сроки их социокультурной и профессиональной адаптации.

Ключевые слова: медицинское образование, коммуникация, язык-посредник, адаптация.

**FROM THE EXPERIENCE
OF FOREIGN STUDENTS TRAINING
TO LATIN LANGUAGE
IN THE MEDICAL UNIVERSITY**

*Znamenskaya Stoyana Vasilievna – candidate of pedagogical sciences,
associate professor, dean of the foreign students' faculty of the foreign
language department
of Stavropol state medical University, Stavropol*

*Biryukova Tatiana Ivanovna – candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the foreign language department
of Stavropol state medical University, Stavropol*

*Shevchenko Svetlana Valerievna – candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the foreign language department
of Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. The article deals with methodic problems of mastering Latin by foreign students through English language as a mediator. Thanks to the use of English in the teaching process at the stage of initial training of future doctors the terms of their socio-cultural and professional adaptation is significantly shortened.

Key words: medical education, communication, intermediate language, adaptation.

Получение медицинского образования в России с каждым годом стало популярным среди иностранных студентов. В большинстве медицинских вузов России контингент студентов представлен иностранными гражданами из стран ближнего и дальнего зарубежья. Согласно обнародованным данным Министерства образования и науки России, наша страна входит в десятку стран Европы (США, Канада, Великобритания, Австралия, Франция, Германия, Испания) в сфере предоставления образовательных услуг. Лидирующую позицию в обучении граждан дальнего и ближнего зарубежья занимают вузы Москвы (порядка 50 учебных заведений ведут международную деятельность) и Санкт-Петербурга (14 вузов осуществляют подготовку иностранных студентов) [1, с. 245].

Ставропольский государственный медицинский университет имеет большой опыт работы по подготовке высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов для зарубежных стран, начиная с 1961 года. Университет является членом Российско-Китайской Ассоциации медицинских университетов, имеет коллективное соглашение о сотрудничестве между 6 российскими и 7 японскими университетами, а также с медицинскими университетами Франции, Греции, США, Индии, Арме-

нии и Азербайджана, поддерживает тесные отношения с Всеиндийской ассоциацией выпускников зарубежных медицинских вузов, Ассоциацией русскоговорящих врачей Иордании.

Ежегодно количество иностранных абитуриентов в университете возрастает. В настоящее время в СтГМУ обучается более 1000 иностранных граждан из 42 стран мира – Индии, Сирии, Египта, Иордании, Палестины, Нигерии, Ганы, Греции, Узбекистана, Казахстана, Азербайджана и др. Преподавание ведется на русском и английском языках.

Однако обучение иностранных студентов в поликультурной среде медицинского вуза имеет свои особенности и трудности, многоаспектный характер и зависит от числа представителей разной этнокультуры в учебной группе; уровня базовой подготовки иностранных студентов; норм, традиций и культуры в сфере образования представителей конкретной этнической принадлежности; уровня владения языком-посредником, на котором ведется обучение иностранных студентов; психологического и социального барьеров в процессе адаптации представителей разных этнокультур к поликультурной образовательной среде медицинского вуза [3, с. 8].

В целях обучения и коммуникации с иностранными студентами в качестве языка-посредника используется английский язык, имеющий статус языка международного общения. Благодаря использованию английского языка в учебном процессе на этапе начальной подготовки будущих врачей существенно сокращаются сроки их социокультурной и профессиональной адаптации. Такой подход способствует решению целого комплекса методических задач: эффективной реализации профессиональной миссии преподавателя, точному пониманию им ценностных ориентиров и установок студентов на ранней стадии их обучения в вузе. Для большинства иностранных студентов, обучающихся в СтГМУ, английский язык становится одним из основных средств коммуникации наряду с родными языками. Именно высокий уровень владения английским языком представителей указанных стран является фактором, который преподаватели целенаправленно используют для оптимизации учебного процесса и освоения изучаемого материала.

Невозможно обучение в медицинском вузе без предмета «Латинский язык», который в системе медицинского образования является составным элементом профессии врача. Изучение латинского языка имеет принципиальное значение для общекультурного развития студентов, а также для их успешного освоения медицины. Латинский язык способствует подготовке терминологически грамотного врача, формированию его языковой структуры. Основы для овладения многопрофильной медицинской терминологией закладываются на занятиях по латинскому языку на первом курсе. Обучение латинскому языку стимулирует логическое мышление, расширяет общий кругозор студентов, нацеливает их на эффективное изучение базовых предметов. В медицинских вузах на занятиях по латинскому языку студенты изучают фонетический строй латинского языка

и основы латинской грамматики, а также циклы анатомической, клинической и фармацевтической терминологии. Параллельно с латинским языком студенты первого курса изучают анатомию, где хорошее знание латинского языка, его лексики и грамматики является необходимым.

В большинстве случаев англоговорящие иностранные студенты с легкостью усваивают медицинскую лексику на латинском языке, поскольку на формирование английского языка существенное влияние оказал именно латинский язык. Но в процессе изучения дисциплины «Латинский язык» возникают различные проблемы, связанные с реальным нарушением системы и норм латинского языка под влиянием английского. Основная задача преподавателя заключается в разработке методических приемов, помогающих смягчить интерферирующее влияние английского языка.

Уже на первых занятиях по латинскому языку (изучение алфавита, фонетических и орфоэпических норм) у студентов возникает ошибочное представление о том, что изучаемый материал им хорошо знаком и для его освоения не потребуются дополнительных усилий. Преподавателю приходится обращать внимание студентов на различие в названиях некоторых букв в латинском и английском алфавитах, на существенную разницу в произношении звуков и слов, а также уделять больше времени развитию навыков грамотного чтения на латинском языке. При знакомстве с новым лексическим материалом (общеупотребительная, специальная и терминологическая лексика) важно обратить внимание студентов на произносительные особенности однокоренных слов, так как именно в произношении таких словесных единиц проявляется наибольшее интерферирующее влияние английского языка.

Кроме того, у иностранных студентов встречаются грамматические ошибки, связанные с различием в системах латинского и английского языков – английский язык является аналитическим языком (грамматические отношения в нем передаются через отдельные служебные слова), а латинский язык признан синтетическим языком (грамматические отношения в нем выражаются в пределах слова). Таким образом, в латинском языке отношение существительного к другому слову передается посредством падежного окончания, а в английском языке – существительным в сочетании с определенным предлогом. Также в английском языке, в отличие от латинского, нельзя определить род по формальному показателю – его идентифицируют по лексическому значению слова или по контекстному окружению. Таким образом, перед иностранным студентом стоит задача точно определить род существительного, что необходимо для правильного склонения существительного и его согласования с прилагательным. Опыт преподавания латинского языка в группах иностранных студентов показывает, что при изучении лексического состава анатомической, клинической и фармацевтической терминологии студенты не испытывают серьезных затруднений, поскольку английский язык содержит большое количество заимствований из латинского языка [2 с.196].

Медицинские термины на английском языке зачастую имеют общий

корень с латинскими терминами, они во многом совпадают по своему звучанию и графическому оформлению. Сложности в процессе обучения иностранных студентов возникают при освоении словообразовательной системы латинского языка. Поэтому при изучении словообразовательных элементов латинского языка следует обращать внимание на наиболее регулярные префиксы и суффиксы греко-латинского происхождения.

В группах, обучающихся на русском языке, все усилия студентов направлены на запоминание терминологических соответствий: «латинское слово» – «русское слово». В области обучения лексического материала на дальнейших этапах иностранные студенты свободно запоминают лексические единицы не только по формальным показателям слов английского языка, но и по ассоциативным связям, отождествлению нового с уже известным в русском языке. Ключевым показателем в выработке отточенных навыков и умений в процессе освоения латинской медицинской терминологии является активное использование практических упражнений и тестовых заданий.

Оптимизация учебного процесса в курсе латинского языка тесно связана с проблемой выживаемости знаний и требует комплексного решения. Наряду с постоянной интенсификацией учебно-методической деятельности, совершенствованием форм и методов обучения, необходим интегративный подход к пониманию закономерностей сохранения накапливаемых студентами знаний и серьезная совместная работа с профильными кафедрами [4].

Библиографический список:

1. Гоманькова Н.Н. и др. Медицинские и фармацевтические вузы России / Н.Н. Гоманькова, Л.В. Левицкая, М.Я. Ледаев, С.М. Семёнов, Е.В. Уварова, Т.А. Федорина, Б.М. Чекнёв, М.И. Якубович // Международный Объединенный биографический центр. – М.: ЗАО СП «Контакт РЛ», 2011. – 445 с.

2. Маталова С.В. Интенсивное обучение иностранных студентов-медиков в НижГМА / С.В. Маталова // Языковая личность и социокультурное сообщество: материалы межрегион, науч.-практ. конф. – Рязань: РязГМУ, 2007. – С. 194-199.

3. Маркова Н.И. Латинский язык, как дисциплина, обеспечивающая междисциплинарную интеграцию // Инновационные методики преподавания латинского языка и медицинской терминологии / В кн.: Язык медицины: международный межвузовский сборник научных трудов в честь юбилея В.Ф. Новодрановой. – Самара, СамГМУ: Изд-во Кругтеп-Волга, 2015. – С. 243-249.

4. Фомина Т.К. Адаптация как необходимое условие интериоризации профессиональной роли в инонациональной среде // Проблемы качества обучения зарубежных граждан в медицинских вузах / Материалы IV Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием. – Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2012. – С. 7-9.

**ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Калмыкова Дарья Сергеевна – студентка 1 курса магистратуры
кафедры дефектологии и русского языка
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: daryakalmykova23@gmail.com*

*Оганын Карина Михайловна – кандидат психологических наук, доцент
кафедры дефектологии и русского языка
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: Ogany-karina@yandex.ru*

Аннотация. У детей младшего школьного возраста с системным недоразвитием речи и стойким снижением познавательной деятельности было изучено состояние связной монологической речи. Рассказы школьников показали несформированность лексико-грамматического и синтаксического строя речи. Недоразвитие грамматического строя выражалось в пропуске предлогов, искажении окончаний, что доказывает необходимость поиска более эффективных форм работы, направленных на формирование монологической речи у детей с нарушенным интеллектом.

Ключевые слова: младший школьный возраст, системное недоразвитие речи, нарушение интеллекта.

**FORMATION OF THE CONNECTIVE
MONOLOGICAL SPEECH
IN CHILDREN OF THE YOUNG SCHOOL AGE
WITH SYSTEMIC MISSILE OF SPEECH**

*Kalmykova Darya Sergeevna – a student of the first year of magistracy
Department of Defectology and Russian Language
Stavropol state medical University, Stavropol*

*Oganyan Karina Mikhailovna – candidate of psychological Sciences,
Associate Professor Department of Defectology and Russian Language
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. In children of primary school age with systemic speech underdevelopment and persistent decline in cognitive activity, the state of connected monologic speech was studied. Stories of schoolchildren showed the unformed lexico-grammatical and syntactic standing of speech.

Underdevelopment of the grammatical system was expressed in the omission of prepositions, the distortion of the endings, which proves the need to search for more effective forms of work aimed at the formation of monologic speech in children with impaired intellect.

Key words: primary school age, immaturity, a violation of the speech system intelligence.

Известно, что речь является одним из главных показателей развития ребенка. Она реализует несколько потребностей человека: коммуникативную, информативную, познавательную (развивающую), что говорит о ее большой значимости. Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательно-го систематического развернутого изложения. В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности [3,4,5].

В то же время соответствующий возрасту уровень развития речи определяет возможности ребенка в познании окружающей действительности, обуславливает характер отношений со сверстниками и взрослыми, характеризует психическое развитие. Одним из показателей уровня речевого развития ребенка является сформированность лексико-грамматической стороны речи, поскольку речь служит основным проводником приобщения ребёнка к ценностям культуры и необходимым условием воспитания и обучения. Развитие связной речи в дошкольном детстве и дальнейшее совершенствование в младшем школьном возрасте закладывает основы успешного обучения [1, 2, 4, 8].

Актуальность и значимость изучения нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальным недоразвитием определяется, прежде всего, когнитивной функцией речи, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка.

Знание особенностей речевого развития, выявление специфики недоразвития речи у детей с интеллектуальной недостаточностью являются непременным условием коррекционно-педагогических воздействий на развитие детей этой категории.

Одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению является уровень сформированности связной речи, в особенности её компонента – монологической речи. При системном недоразвитии монологической речи наблюдаются различные сложные речевые расстройства, когда у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. Нарушение звукопроизношения может проявляться по-разному: отсутствием в речи ребенка тех или иных звуков, их искажением или заменой в пределах одной или разных групп, смешением согласных, нарушением слоговой структуры слова [2, 4, 7, 8]. Таким образом, мы считаем актуальной проблему

изучения особенностей связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Цель нашего исследования: выявить уровень сформированности связной речи у детей младшего школьного возраста с системными недоразвитиями речи, возникшими на фоне интеллектуальной недостаточности. Для решения поставленных задач мы провели обследование в два этапа. На первом этапе в процессе обследования связной речи детям предлагалось выполнить три задания (составить рассказы по серии сюжетных картин и по одной сюжетной картине), после чего данные рассказы анализировались по следующим критериям: употребление простых предложений (распространённых и нераспространённых); употребление сложных предложений; употребление различных частей речи.

На следующем этапе обследования связной речи школьников с нарушением интеллекта выявлялось умение пересказывать текст, сохраняя последовательность событий (четвёртое задание). Пересказ оценивался следующим образом: понимание содержания текста, полнота содержания текста, логическая последовательность, плавность речи, выразительность речи.

Первую группу детей составили пятнадцать учеников младшего школьного возраста 8-9 лет с системным недоразвитием речи, с которыми проводилось изучение состояния связной монологической речи. У всех детей наблюдалось стойкое снижение познавательной деятельности в виде лёгкой степени умственной отсталости. Перед процедурой обследования была изучена документация на каждого ребёнка, проведено невключенное наблюдение за работой на логопедических и общеобразовательных занятиях, с помощью которых удалось получить информацию об испытуемых, в частности: их индивидуальные возможности, способности и интересы, а также особенности личностно-волевой сферы и поведения. Обследование проводилось на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 33 города Ставрополя».

Контрольную (вторую) группу составили 10 детей того же возраста.

Для статистической оценки результатов использовались методы: параметрический t-критерий Стьюдента, метод углового преобразования Фишера (для определения доверительных границ долей/процентов). Достоверными считали различия при $p < 0,05$.

Младшие школьники I группы справились с первым и вторым заданием, где требовалось составить рассказ по серии сюжетных картин («На мостике», «Девочка и ёжик»), которые демонстрируют последовательность развития событий, что облегчает составление рассказа. Данное задание показало, что дети при составлении рассказа в основном используют простые распространённые предложения. Длина этих предложений 3-4 (реже 5-6) слов.

Эти предложения школьники распространяют только с помощью дополнений и обстоятельств, выраженных существительными. Хотя есть дети, использующие в своей речи только простые предложения, большинство из которых нераспространенные, другие же предложения они распространяют 1-2 словами.

Процент употребления сложных предложений очень мал. Так, при выполнении первого задания (составление рассказов по серии сюжетных картин) было замечено, что 73,3% детей I группы использовали простые распространенные предложения, 26,7% детей – простые нераспространенные предложения. Только 33,3% детей использовали сложносочиненные предложения, а сложноподчиненные не встречались в рассказах вообще (рис. 1).

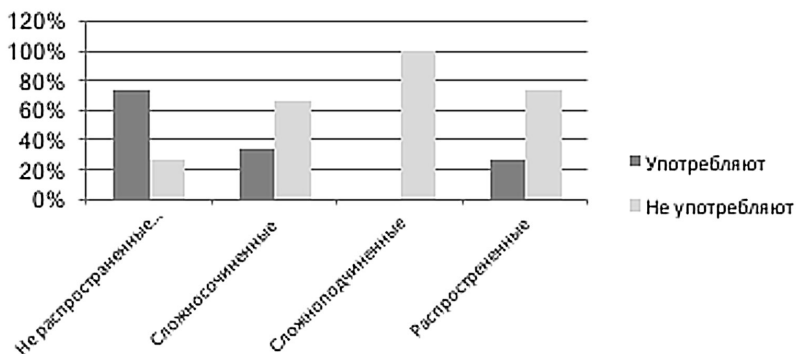


Рис. 1. Употребление различных видов предложений учащимися младших классов (по результатам 4 заданий).

Анализ полученных результатов показал, что в рассказах многих детей предложения не согласуются друг с другом, из-за чего теряется общий смысл рассказа. А большинство предложений неправильно составлены, они неполные, во многих из них пропущены главные смысловые единицы.

При составлении рассказов по серии сюжетных картинок дети I группы употребляют в основном имена существительные, глаголы и местоимения, а имена прилагательные были замечены в рассказах 33,4% испытуемых этой группы, союзы присутствовали также у 20,0% детей (чаще всего встречаются союзы и, но, а) (рис. 2).

Количество слов, используемых детьми при построении предложений, колеблется от 2 до 7. Многим детям понадобилась помощь в виде наводящих вопросов. Во многих рассказах детей I группы была нарушена логическая последовательность повествования, хотя сюжетные картинки они раскладывали правильно, замечая развитие изображенных действий.

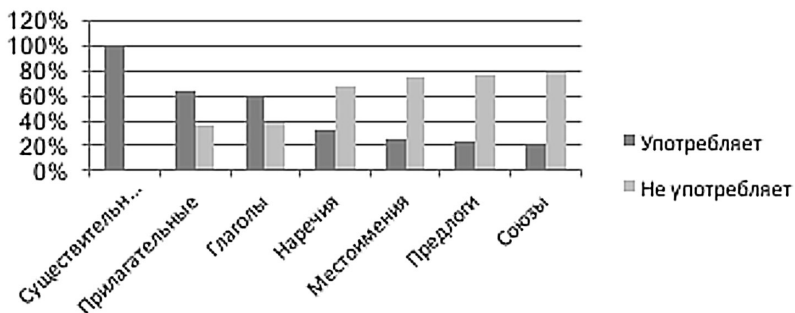


Рис. 2. Употребление различных частей речи учащимися младших классов

Выполнение 3-го задания (составление рассказа по сюжетной картинке) вызывало у детей I группы массу затруднений, которые были связаны с тем, что сюжет картины не задает определенной закономерности развития события. При выполнении данного задания учащиеся в основном описывали изображенные на картине предметы и действующих лиц, в то время как дети II группы составляли рассказ по сюжетной картинке, соблюдая логическую последовательность повествования.

Дети I группы, составляя рассказы по сюжетной картинке, использовали в основном имена существительные, глаголы и местоимения, процент употребления прилагательных, предлогов и союзов был очень мал, а наречия в рассказах испытуемых отсутствовали.

Сравнение результатов, полученных в процессе выполнения 1-го, 2-го и 3-го задания показало, что школьники первой группы используют в своей речи 40% простых нераспространенных предложений, 60% простых распространенных предложений. Словесное оформление их рассказов несовершенно, отличается чертами, обычно присущими ситуативной речи. При этом наблюдалось обеднение словаря, многократное, назойливое повторение одних и тех же слов. В своих рассказах школьники I группы, в основном, использовали имена существительные и глаголы (73,3%), во II группе – только 25,0%. Часто встречались неадекватные замены имен существительных личными и указательными местоимениями: I группа – 66,6%, II группа – 12,5%. В представленных текстах наблюдались несогласованность между предложениями и нарушение структуры текста: разрывы, пропуски слов, отсутствовали связующие элементы.

Рассказы детей I группы отличались краткостью и сжатостью изложения, очень часто они состояли из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, а вместо активного развертывания сюжета в них наблюдалось обычное перечисление отдельных элементов ситуации. Это наблюдалось при выполнении 3-го задания (составление рассказа по сю-

жетной картине), где детям приходилось домысливать, что происходило до и после изображенного события.

Наибольшие трудности вызвало выполнение 4-го задания (пересказ отрывка из рассказа). Пересказы всех детей I группы отличались краткостью, стереотипностью, примитивностью синтаксических конструкций, были неполными. В рассказах младших школьников I группы отмечалось нарушение логической последовательности, часто отсутствовала какая-либо часть текста (завязка, основная часть, развязка), таким образом, нарушалась структура повествования. Наиболее логически последовательными оказались пересказы 46,6% детей; 26,7% детей с пересказом не справились, так как не поняли содержания рассказа. У 73,3% детей отсутствовала плавность речи при пересказе и у 86,7% – выразительность.

Структурный анализ предложений позволил выделить наиболее распространенные синтаксические ошибки: инверсии; нарушение порядка слов; фрагментарность предложений с пропуском главных членов предложения (чаще всего опускается сказуемое); многократное повторение отдельных слов из частей предложения; незаконченность синтаксических конструкций; несогласованность предложений друг с другом, отчетливо нарушалась логика повествования. Пересказы школьников свидетельствовали о нарушении лексико-грамматического строя речи, также была очевидна бедность словаря у обследуемых детей. Предложения рассказов состояли преимущественно из имён существительных и обиходных глаголов.

Таким образом, рассказы школьников, имеющих нарушение интеллекта, показали несформированность лексико-грамматического и синтаксического строя речи. Испытуемые во время рассказа в основном использовали простые распространенные предложения, состоящие из 3-5 слов. Процент употребления сложных предложений очень мал. Дети хорошо понимали содержание, но не могли определить главную мысль рассказа. Рассказы отличались бедностью синтаксических конструкций и семантики. Недоразвитие грамматического строя выражалось в пропуске, замене предлогов, искажении окончаний.

Результаты проведенных исследований доказывают необходимость поиска более эффективных форм, приемов работы, направленных на формирование монологической речи у детей с нарушенным интеллектом.

Проведение с младшими школьниками с нарушением интеллекта целенаправленной, организованной комплексной коррекционной работы, направленной на развитие связной речи, будет способствовать активизации имеющихся у них потенциальных возможностей, развитию психических процессов в той мере, в какой это было бы возможно при органическом поражении ЦНС. Улучшение состояния связной речи данной категории детей после соответствующего коррекционного воздействия, как правило, проявляется в использовании ими разнообразия языковых средств, в появлении структурности и последовательности связного высказывания.

Библиографический список

1. Арушанова А.Л. Речь и речевое общение детей / А.Л. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 296 с.
2. Базарова Н.А. Развитие связной повествовательной речи у детей с системным недоразвитием речи посредством смысловой и языковой организации текста / Н. А. Базарова // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 201-204.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи/ В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзит-книга, 2006. – 158 с.
4. Глухов В.П. Развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М., 2006. – 221 с.
5. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие / О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 91 с.
6. Оганян К.М. Психологические особенности инклюзивного обучения Психологическое здоровье личности: теория и практика / Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – Ставрополь, СКФУ, 2014. – С. 316-319.
7. Сухарева Г.Е. Стойкие психические нарушения в отдаленном периоде органических поражений головного мозга. // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. – СПб., 2001.
8. Хвалина Е. Н. Исследование по развитию активного и пассивного словаря детей младшего школьного возраста с системным недоразвитием речи / Е. Н. Хвалина // Молодой ученый. – 2016. – № 4. – С. 846-850.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

*Коблева Анжела Лионтьевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры андрагогики Ставропольского государственного
педагогического института,
г. Ставрополь
E-mail: ankobleva@yandex.ru*

Аннотация. В условиях стремительных изменений, происходящих в системе образования неизбежной, становится трансформация личности педагога, что обуславливает новые требования к его профессиональному портрету. В этом контексте актуализируется роль профессиональной рефлексии педагога в развитии и реализации профессионального потенциала в роли субъекта образовательной деятельности.

Ключевые слова: педагог, субъект образовательной деятельности, профессионально-личностное развитие.

PROFESSIONAL REFLECTION AS A CONDITION OF DEVELOPMENT OF THE MODERN TEACHER

Koblev Angela Leontievna – candidate of psychological Sciences, associate Professor, Department of andragogy Stavropol state pedagogical Institute, Stavropol

Annotation. In the face of rapid changes in the education system is inevitable, is the transformation of the personality of the teacher that determines new demands to his professional portrait. In this context, actualizarea role orientation of the teacher for personal and professional development, readiness for realization of their professional potential the role of the subject of educational activities.

Key words: teacher, subject of educational activities, personal and professional development.

Отсутствие психологической культуры в обществе, в том числе и среди педагогов, говоря словами Ю.М. Забродина «делают необходимым создание национальной системы психологического сопровождения и поддержки индивида на его жизненном пути, прежде всего, в процессе формирования и реализации карьеры человека» [4, с. 124].

Многочисленные рассуждения о применении личностно-ориентированных принципов в ходе реализации целостного педагогического процесса характеризуются аддитивным подходом к рассмотрению личности педагога, а именно, рассматриваются как отдельно взятые характеристики, составляющие его профессиональный портрет. Однако, этого недостаточно. Нужен интегративный подход, обеспечивающий осознание роли корреляционных связей между личностными и профессиональными показателями, определяющими уровень профессиональной компетентности педагога.

В связи с чем, мы полагаем, что именно психологическая культура педагога, способность к рефлексии является отправной точкой начала пути к успешному личностному и профессиональному саморазвитию.

Ведущая идея развития способности к профессиональной рефлексии, обусловлена еще и миссией педагога, как человека культуры, непосредственно участвующего формировании ценностно-ориентационной базы обучающихся.

Рефлексия способствует глубокому осознанию педагогом, прежде всего, личной профессиональной принадлежности, причастности к культуре.

В рамках психодидактической парадигмы современного образования педагог включен в общественные и социокультурные процессы, связанные с человекообразованием. Выступая в качестве субъекта образовательной среды, педагог должен быть способен к непрерывному само-

образованию, и что особенно важно, к психическому самоуправлению и саморазвитию.

Итак, способность к профессиональной рефлексии, выступая субъективным потенциалом педагога обуславливает успешность его профессиональной деятельности, во многом определяясь готовностью к саморазвитию, наличием психологической культуры.

Анализ исследований по проблемам педагогической практики выявил весьма низкий уровень развития таких важных профессиональных качеств как направленность педагога на творчество, саморазвитие, готовность к оценочно-рефлексивной деятельности, низкая мотивация на личностный и профессиональный рост (Н.И. Сергеева, Ю.Н. Кулюткин, И.Ю. Кузнецова, С.М. Маркова, Л.В. Супрунук). Кроме того, выявлено, что в течении всей профессиональной деятельности педагог обрастает целым комплексом профессиональных штампов, к преодолению которых он не готов. Перед ним неизбежно возникает необходимость регулярного совершенствования профессиональной компетентности и готовности к саморазвитию [4, с. 49].

Таким образом, основной акцент в системе профессионального педагогического образования ставится на формировании у будущего педагога неугасающей потребности непрерывно находиться в ситуации творческого поиска, саморазвития, непрерывной профессиональной рефлексии (С.И. Змеев, Г.М. Коджаспирова, А.И. Кукуев, О.В. Тамарская и др.).

Новые требования к портрету педагога заставляют нас задуматься о ценностно-смысловых ориентирах в профессиональной педагогической деятельности. С помощью рефлексии педагог может успешно выявить свои сильные и слабые стороны и далее определить наиболее важные ориентиры его успешного личностного и профессионального роста.

Рефлексия является предметом исследования в самых различных науках, направленных на изучение природы человека: философия, психология, акмеология, педагогика, конфликтология, управление и др.

Так как мы затронули тему о саморазвитии и самообразовании педагога, посредством познания себя (Я-реального), то надо бы заметить, что очень сложно пробиться к самому себе. Не зря К. Юнг в свое время говорил, что одна из самых сложных, неприятных встреч может быть встреча с самим собой.

Общеизвестно, что та информация, которую мы получаем о себе (например, в рамках экспресс-диагностики) может ввести нас в некий когнитивный диссонанс, некое несоответствие представлений, ожидаемых о себе с тем что есть на самом деле. Объективное оценивание своих возможностей, своего потенциала позволяет выстраивать адекватные цели и задачи личностного и профессионального роста.

Все виды деятельности современного педагога влияют на формирование и дальнейшую трансформацию его профессионального самосознания, его индивидуальности. Педагог актуализирует, в первую очередь,

те ценностно-смысловые аспекты профессиональной деятельности, которые представляются, в его понимании, жизненно и профессионально значимыми, и необходимыми.

Профессиональные и личностные качества педагога, установки и убеждения составляют портрет его профессионального Я. Именно профессиональная рефлексия помогает учителю выйти на путь саморазвития, приблизиться от образа Я-реального к образу Я-идеального.

Образ Я-реальное, его динамичный характер стимулирует или, наоборот, тормозит процесс развития профессиональной компетентности и культуры педагога, так как отражает его самоорганизацию, самоконтроль, а также готовность к саморазвитию.

На нынешнем этапе развития современного образования вопрос готовности педагога к профессиональной рефлексии является весьма острым и популярным. В связи с чем разрабатываются различные модели и алгоритмы обучения педагога к организации и проведению профессиональной рефлексии.

Рефлексия – не столько определение наличия или отсутствия профессиональных качеств, сколько стимулирование способности к саморазвитию и самообразованию.

Наиболее эффективное формирование потребности к саморазвитию и готовности к рефлексивности достигается при использовании на всех ступенях профессионального образования рефлексивных практикумов. Кроме того, существенное влияние на профессиональный рост оказывает личностная включенность педагога в рефлексивный практикум, что значительно повышает его способность к саморазвитию.

В результате профессиональной рефлексии, наряду с потребностью в саморазвитии, проявляющейся в повышении профессиональной компетентности педагога, увеличиваются способности к самообразованию, эффективному взаимодействию с коллективом, стрессоустойчивость. Значимость рефлексивной компетентности для педагога усиливается еще и потому, что эта способность помогает формированию ценностно-ориентационной базы профессионала, стимулирует к непрерывному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности [2, с. 110].

Отличительная особенность профессиональной рефлексии педагога обнаруживается в ее смыслообразующем «ядре», которое наполнено отношением «педагог – ученик».

Для педагога рефлексивное мышление – это мышление, позволяющее соотносить свое профессиональное взаимодействие с субъектами образовательного пространства с позиции оценки достижений личностного и профессионального роста всех участников этого процесса.

Наиболее часто встречающимся условием возникновения профессиональной рефлексии являются затруднения в деятельности. Преодолеть затруднения возможно только при его вычленении и осознании. В педагогической профессии рефлексия занимает одну из важных ролей.

Очевидно, усвоение культуры профессиональной рефлексии своего социального и профессионального опыта в полной мере способствует развитию личностной и профессиональной зрелости педагога. К качествам мастерства педагога, сформированным в результате аналитико-рефлексивной деятельности относят: наблюдательность, сензитивность, объективность в оценке как своих знаний и поступков, так и своих воспитанников или коллег; умение принимать эффективные решения в различных педагогических ситуациях.

Таким образом, рефлексия как психологический феномен способствует достижению наивысших результатов в деятельности. Она является системообразующим элементом современной профессиональной компетентности, условием личностного саморазвития и приближения педагога к профессиональному «акме».

Библиографический список

1. Вульф В.З. Педагогика рефлексии: взгляд на профессиональную подготовку педагога / В.З. Вульф, В.Н. Харькин. – М.: Магистр, 1995. – 111 с.
2. Деркач А.А. Акмеология: Личностное и профессиональное развитие человека. – М.: РАГС, 2000. – 536с.
3. Волков А.А., Коблева А.Л., Мажаренко С.В., Маслова Т.Ф., Морозова Т.П., Назаров И.Н. и др. Андрагогический подход в системе дополнительного профессионального образования: практика и опыт развития. Коллективная монография // под ред. А.А. Волкова, Т.Ф. Масловой – Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «СЕКВОЙЯ». – Ставрополь. 2016. – 184 с., С.48-60.
4. Коблева А.Л. Роль профессиональной рефлексии в развитии педагога. // Современные технологии в мировом научном пространстве сборник статей Международной научно-практической конференции: в 6 частях. 2017. с. 123-125.

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

*Козырева Анастасия Владимировна – преподаватель кафедры физического воспитания и адаптивной физкультуры
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь*

E-mail: an.kozyreva93@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается развитие физических качеств у слабослышащих школьников на занятиях по адаптивной физической культуре посредством коррекционно-развивающих подвижных игр.

Ключевые слова: подвижные игры, адаптивная физическая культура, слабослышащие школьники, учебно-воспитательный процесс.

MOBILE GAMES AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES AT THE LESSONS OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

Kozyreva Anastasia Vladimirovna – teacher of the Department of Physical Education and Adaptive Physical Education, Stavropol state medical University, Stavropol

Annotation: the article discusses development of physical qualities of the hard-of-hearing students in the classroom adaptive physical education through correction and development of mobile games.

Key words: outdoor games, Adaptive physical education, hearing impaired students, the educational process.

Актуальность данной темы заключается в необходимости организации и проведения занятий по адаптивной физической культуре, требующих создания специальной научно-обоснованной методики их проведения со слабослышащими детьми.

Недостаточность речевой деятельности, уменьшение объема информации, получаемой детьми среднего школьного возраста вследствие поражения слуха, сказываются не только на развитии таких познавательных процессов, как мышление, память, восприятие, но и накладывают отпечаток на формирование двигательного анализатора, что отражается на овладении двигательными навыками и недостаточном развитии физических качеств [1].

Недостаточность научно-методического материала по изучению особенностей формирования двигательных действий и развития физических качеств, необходимость дальнейшего развития научных основ по вопросам коррекции двигательной сферы, разработка наиболее эффективных методических приемов, методик развития физических качеств у слабослышащих детей послужили основанием для разработки представленной методики.

Цель исследования: разработать и экспериментально обосновать методику развития физических качеств с преимущественной направленностью коррекционно-развивающих подвижных игр для слабослышащих детей 13-14 лет.

Педагогическое исследование проводилось в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате № г. Ставрополя. В педагогическом эксперименте приняли участие учащиеся шестых классов, из которых один класс относился к контрольной группе, другой – к экспериментальной, по 10 человек в каждой. Контрольная группа работала по программе образовательного учреждения для воспитанников с огра-

ниченными возможностями здоровья, а экспериментальная – по новой разработанной методике.

Для выявления уровня развития физических качеств у слабослышащих школьников было проведено тестирование: бег 30 м с высокого старта, челночный бег 3 по 10 м, прыжок в длину с места, наклон вперед из положения сидя, бег 1000 м, подтягивание из виса на высокой перекладине.

Разработанная экспериментальная методика развития физических качеств с преимущественной направленностью коррекционно-развивающих подвижных игр включает в себя распределение учебного материала по четвертям, классификацию подвижных игр по признакам их воздействия на физические качества и их применения в структуре урока с учетом поставленных задач.

Экспериментальная методика развития физических качеств с преимущественной направленностью коррекционно-развивающих подвижных игр для слабослышащих детей 13-14 лет включала занятия, которые проводились 2 раза с целью развития физических качеств посредством подвижных игр: в подготовительной части урока (5 мин), в основной части занятия (10 мин) и в заключительной части урока (6 мин). По окончании педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование по определению динамики развития физических качеств у слабослышащих детей.

Методика развития физических качеств с преимущественной направленностью коррекционно-развивающих подвижных игр включает в себя 68 часов по адаптивной физической культуре в год (2 часа в неделю). Всего было проведено 62 подвижные игры, направленные на развитие быстроты, силы, гибкости, выносливости и скоростно-силовых качеств [2].

В первой четверти на занятиях с легкоатлетической направленностью было проведено 18 часов по адаптивной физической культуре. В подготовительной и основной части урока было проведено 18 подвижных игр, направленных на развитие быстроты, выносливости и скоростно-силовых качеств, причем на каждом уроке проводили 2-3 подвижные игры.

Во второй четверти на занятиях с гимнастической направленностью было проведено 14 часов, в каждой части урока применяли подвижные игры, направленные на развитие силы, ловкости и гибкости (12 подвижных игр).

В третьей четверти на занятиях с игровой направленностью было проведено 20 часов; подвижные игры, развивающие ловкость, координационные способности, быстроту (всего 19 игр), применялись в основной и подготовительной частях занятия, причем на каждом занятии проводилось 2-3 игры с коррекционно-развивающей направленностью.

Четвертая четверть, направленная на кроссовую подготовку, включала проведение 16 часов по адаптивной физической культуре. 13 подвижных игр, направленных на развитие выносливости, проводились в основной и заключительной части урока [3].

В результате изучения изменений показателей динамики развития физических качеств отмечено, что результаты экспериментальной группы отличаются от показателей контрольной группы в конце эксперимента.

По завершении педагогического эксперимента достоверный прирост результатов в экспериментальной группе наблюдался в показателях быстроты (бег 30 м) – на 18% ($p \leq 0,01$), ловкости (челночный бег 3x10 м) – на 13% ($p \leq 0,01$), скоростно-силовых качеств (прыжок в длину с места) – на 11% ($p \leq 0,01$), гибкости (наклон вперед из положения сидя) – на 12% ($p \leq 0,01$), выносливости (бег 1000 м) – на 10% ($p \leq 0,01$) и силовых способностях (подтягивание из виса на высокой перекладине) на 40% ($p \leq 0,01$), что доказывает эффективность экспериментальной методики развития физических качеств с преимущественной направленностью коррекционно-развивающих подвижных игр для слабослышащих детей 13-14 лет.

Таким образом, получено подтверждение того, что применение специальной методики развития физических качеств с преимущественной направленностью коррекционно-развивающих подвижных игр является эффективным в процессе оптимизации физической подготовки слабослышащих школьников.

Библиографический список:

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. – Москва: Советский спорт, 2004. – 304 с.
2. Дергачев С. Н. Сборник подвижных игр для детей школьного возраста / С.Н. Дергачев. – Псков: МОУ Псковская СОШ, 2012. – 9 с.
3. Частные методики адаптивной физической культуры / под ред. Л.В. Шапковой. – Москва: Советский спорт, 2003. – 464 с.

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ И ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

*Криунова Виктория Борисовна – старший преподаватель кафедры
физического воспитания и адаптивной физкультуры
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: Kriunovavi@mail.ru*

*Ковалькова В.А. – студентка факультета гуманитарного
и медико-биологического образования
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь*

Аннотация. В данной работе проанализированы научно-методические материалы по проблеме использования подвижных игр и игровых

приемов в развитии двигательных возможностей у детей с церебральным параличом. Выявлены основные средства развития двигательных возможностей и коррекции недостатков физического развития у детей с церебральным параличом, а также определен уровень развития двигательных возможностей у детей 7-8 лет при спастической и гиперкинетической форме детского церебрального паралича.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, двигательные возможности, двигательные нарушения, мышечный тонус, подвижные игры, физические упражнения.

MOBILE GAMES AND GAME PRACTICES AS MEANS OF DEVELOPMENT OF ENGINE OPPORTUNITIES FOR CHILDREN WITH CHILDREN CYCLAL PALACE

*Kryunova Viktoria Borisovna – Senior Lecturer of the Department
of Physical Education and Adaptive Physical Education,
Stavropol state medical University, Stavropol*

*Kovalkova V.A. – student of the Faculty
of Humanitarian and Medical Biological Education,
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. In this paper, we analyzed scientific and methodological materials on the use of mobile games and gaming techniques in the development of motor abilities in children with cerebral palsy. The main means of development of motor abilities and correction of physical development deficiencies in children with cerebral palsy have been identified, as well as the level of development of motor abilities in children 7-8 years with spastic and hyperkinetic form of infantile cerebral palsy.

Key words: infantile cerebral palsy, motor abilities, motor disorders, muscle tone, moving games, physical exercises.

Раннее начало двигательной активности с ребенком-инвалидом позволяет укрепить сохранные двигательные функции, предупредить появление вторичных нарушений, приобрести двигательный опыт для самостоятельных занятий [1, 2]. Проведение лечебных физических мероприятий на ранних этапах возрастного развития обуславливает снижение патологических рефлексов. Использование подвижных игр и игровых приемов для больных детским церебральным параличом (далее ДЦП) имеет большое значение для раннего развития трудовых навыков, что невозможно без достаточного уровня наглядных форм мышления и двигательных возможностей [3, 4].

На современном этапе школьного образования, в частности, коррекции-

онной школы, физическое воспитание должно выступать как основной фактор повышения двигательных возможностей детей с ДЦП в подготовке их к жизни и, в последующем, к физическому труду. Недостаточная изученность вопроса по использованию подвижных игр и игровых приемов в развитии двигательных возможностей у детей с церебральным параличом является актуальной, особенно для специалистов в области адаптивной физической культуры, и служит основанием для проведения данных исследований.

Предметом исследования выступили подвижные игры и игровые приемы в развитии двигательных возможностей у детей с церебральным параличом.

Для решения основной задачи исследования необходимо было определить средства развития двигательных возможностей у детей с ДЦП и выявить уровень развития двигательных возможностей у детей с церебральным параличом в возрасте 7-8 лет.

Для продолжения исследования были подобраны коррекционно-развивающие игры для развития двигательных возможностей у детей, страдающих ДЦП.

В исследовании развитие двигательных возможностей посредством использования подвижных игр и игровых приемов у детей с диагнозом ДЦП определялось по тесту Trombly С.А. Оценка проводилась по пятибалльной системе.

Исследование проводилось на базе Ставропольского реабилитационного центра. В исследовании принимали участие дети в количестве 9 человек (девочки) со спастической и гиперкинетической формами ДЦП. Возраст испытуемых на момент исследования составил 7-8 лет. Нами применялись подвижные игры по методике И.С. Лопухиной: «По тропинке», «Акробат», «Мишка на бревне», «Петрушка», «Маятник», «Дерево на ветру», «Дворники», «Гармошка», «Волшебные мешочки» [5].

По завершении исследования мы провели анализ полученных результатов и выявили уровень развития двигательных возможностей детей с ДЦП посредством использования игровых приемов. Результаты тестирования представлены в таблице № 1.

Таблица 1
Развитие двигательных возможностей у детей с ДЦП (n=9)

№ теста	Наименование теста	Баллы
1	Лёжа на спине, поднимать голову	4,0
2	Лёжа на спине, руки и ноги вытянуть вдоль туловища	3,5

3	Лёжа на спине, подтягивать колени к груди, руками обхватив плечи крест на крест	4,1	
4	Лёжа на спине, поднять колено, согнуть тазобедренный сустав а) правую ногу (П) б) левую ногу (Л)	4,4	4,6
5	Лёжа на спине, согнуть ноги в коленях а) правую ногу (П) б) левую ногу (Л)	4,3	4,7
6	Лёжа на животе, руки положить перед собой, поднять голову	3,4	
7	Лёжа на животе, руки перед собой, приподняться на предплечьях	3,3	
8	Лёжа на животе, вытянуть руки вперед, приподнять грудную клетку	2,6	
9	Самостоятельно сидеть на полу, согнув ноги в коленях	3,7	
10	Сидя на полу, вытянуть ноги вперёд и взвесить на 90-100 гр.	3,5	
11	Сидя на полу, ноги вытянуть, переносить центр тяжести: а) правую ногу (П) б) левую ногу (Л)	2,5	2,6
12	Сидя на стуле, выпрямить ногу в колене и вытянуть перед собой. а) правую ногу (П) б) левую ногу (Л)	3,2	3,4
13	Стоя на четвереньках, перенести центр тяжести: а) на колени (К) б) на руки (Р)	3,5	3,7
14	Стойка на коленях	2,8	
15	Полуприседания	3,3	

В результате полученных данных дети были разделены на три группы. Результаты проверки уровня развития двигательных возможностей у детей с ДЦП внесены в таблицу 2.

Таблица 2

**Уровень развития двигательных возможностей
у детей с ДЦП (n=9)**

низкий (1,0-1,9 балл)	ниже среднего (2,0-2,9 балл)	средний (3,0-3,9 балл)	выше среднего (4,0-4,9 балл)	высокий (5,0 баллов)
-	3 теста (25%)	8 тестов (45%)	4 теста (30%)	-

В первую группу вошли дети, получившие 2,0-2,9 балла, – это уровень ниже среднего развития двигательных навыков, ко второй группе были отнесены дети, получившие 3,0-3,9 балла, – это средний уровень, третью группу составили дети с 4,0-4,9 баллами (уровень сформированности двигательных навыков выше среднего).

В результате исследования было выявлено, что 25% детей с ДЦП имеют низкий уровень развития двигательных возможностей, 30% – средний уровень и 45% детей имеют уровень выше среднего.

Таким образом, можно сделать вывод, что основным средством развития двигательных возможностей являются физические упражнения разной направленности, в том числе гимнастические упражнения, подвижные игры и игровые приемы с применением дополнительного оборудования, такого, как степ-платформы, фитболы, мягкие модули, ходунки, разрабатываемые с учетом индивидуальных особенностей ребенка-инвалида, а также тренажерные устройства.

В результате тестирования было выявлено, что 25% детей со спастической и гиперкинетической формами ДЦП, с различной степенью тяжести поражения имеют низкий уровень развития двигательных возможностей, 30% – средний уровень и 45% детей имеют уровень выше среднего.

Библиографический список:

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. – М., 2000.
2. Бушенева И.С., Сапронова З.В., Еремин И.В. Методики адаптивной физической культуры: учебное пособие / И.С. Бушенева, З.В. Сапронова, И.В. Еремин. – Ставрополь: Изд-во СтГМУ, 2017. – 120 с.
3. Гросс Н.А. Физическая реабилитация детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. – М., 2000. – 224 с.
4. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. В 2 т. Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Советский спорт, 2005. – С. 296.
5. Лопухина И.С. Логопедия. Речь, ритм, движение / И.С. Лопухина. – 2-е изд. – СПб. – 128 с.

ПОЗИЦИЯ БЕЗУСЛОВНОГО ПРИНЯТИЯ ДРУГОГО В Я-КОНЦЕПЦИИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

*Лещенко Светлана Геннадьевна – кандидат психологических наук,
доцент, заведующий кафедрой специальной психологии
Тульского государственного педагогического
университета им. Л.Н. Толстого,
г. Тула
E-mail: svet-lanal@mail.ru*

*Кокорева Оксана Ивановна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры специальной психологии
Тульского государственного педагогического
университета им. Л.Н. Толстого,
г. Тула
E-mail: oxiko@list.ru*

Аннотация. В статье рассмотрено место позиции безусловного принятия Другого в структуре Я-концепции учителя-дефектолога. Представлены критерии и показатели ее сформированности, описан профессиональный психолого-педагогический тренинг как метод формирования позиции безусловного принятия Другого в процессе подготовки будущих специалистов-дефектологов. Приведены результаты экспериментального исследования.

Ключевые слова: учитель-дефектолог, безусловное принятие Другого, психолого-педагогический тренинг.

THE POSITION OF UNCONDITIONAL ACCEPTANCE OF ANOTHER IN SELF-CONCEPT OF A TEACHER-PATHOLOGIST

*Leshchenko Svetlana Gennadievna – candidate of psychological Sciences,
Professor, head of Department of special psychology
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula*

*Kokoreva Oksana Ivanovna – candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor, Department of special psychology,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula*

Annotation. The article considers the place of the position of unconditional acceptance of Another in the structure of self-concept of teacher-pathologist. The criteria and indicators of its formation, the professional psychological and pedagogical training as a method of forming the position of unconditional acceptance of Another in the process of training of future specialists-pathologists. The results of the pilot study.

Key words – teacher-defectologist, unconditional acceptance of the Other, psycho-pedagogical training.

Подготовка специалиста в системе высшего образования должна способствовать формированию у него такой Я-концепции, которая сделает его успешным и эффективным в своей профессиональной деятельности. Применительно к профессиональному становлению учителя-дефектолога, работа которого непосредственно связана с особой категорией воспитанников – детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), особую актуальность имеет формирование у него гуманного отношения к тем, кто, в силу специфики своего развития, нуждается в особом подходе.

Профессиональная составляющая Я-концепции учителя-дефектолога выступает как совокупность его представлений о самом себе как профессионале, своих профессионально значимых качествах и характеристиках, уровне их развития. Одним из наиболее важных личностных качеств для человека, работающего с проблемными детьми, является безусловное принятие Другого. В структуре Я-концепции оно проявляется при межличностном взаимодействии как отношения уважения, понимания и безоценочности, не зависящие от специфики дизонтогенеза и обусловленных им проявлений ребенка, признание его права на самостоятельность и автономность, веру в его возможности и положительные изменения под влиянием педагогического воздействия.

Безусловное принятие Другого является составляющей каждого из уровней Я-концепции. На когнитивном уровне оно выступает как представления и убеждения учителя-дефектолога в равноправии всех людей, независимо от их физического состояния, в необходимости соблюдения прав ребенка с ОВЗ на образование и защиту. Учитель-дефектолог должен осознавать, что именно позиция безусловного принятия Другого, реализуемая в его профессиональной деятельности, с одной стороны, будет способствовать оптимальному раскрытию потенциала ребенка с ОВЗ, а с другой – является условием успешности этой деятельности во всех ее направлениях.

Оценочная составляющая представляет эмоционально окрашенную самооценку в русле этих представлений. Адекватная оценка своих профессионально значимых качеств, эмпатических способностей, социально-динамических характеристик, готовности к активной социальной деятельности, отношения к своей профессиональной педагогической деятельности, к детям с ограниченными возможностями здоровья обуславливают поведенческую составляющую, которая выступает как потенциальная поведенческая реакция, то есть конкретные действия в рамках профессиональной деятельности.

Такая составляющая Я-концепции формируется у студента под влиянием специально организованных внешних воздействий во время обучения в вузе и постепенно должна перейти к выполнению самостоятельной роли – оценки самого себя как профессионала: свою деятельность, социальный мир учитель-дефектолог начинает воспринимать под ее влиянием. Система профессиональной подготовки будущего специалиста по

работе с детьми с ОВЗ должна быть направлена на формирование позиции безусловного принятия Другого как составляющей его Я-концепции, через которую жизненный и профессиональный опыт педагога будет осмысливаться и получать то или иное значение [2, с. 12].

Поэтому проведенное нами исследование было направлено на изучение проблемы формирования позиции безусловного принятия Другого с точки зрения формирования Я-концепции в рамках профессиональной подготовки учителей-дефектологов в системе высшего образования и разработку соответствующего социально-психологического тренинга.

В качестве критериев сформированности позиции безусловного принятия были приняты: осознанность понятия безусловного принятия Другого (в нашем случае, ребенка с ОВЗ), межличностные отношения будущих учителей-дефектологов с ребенком с ОВЗ, сформированность личностных профессионально важных качеств и установок на реализацию педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Констатирующий эксперимент, в котором участвовали 112 студентов факультета психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого, показал следующее [1, с.2]. У подавляющего большинства будущих дефектологов был выявлен низкий показатель принятия других, а также слабая осознанность данной позиции. Анализ межличностных отношений позволил констатировать выраженную тенденцию к проявлению отчужденности, конфликтности и агрессивности.

Полученные нами данные свидетельствуют также о недостаточной сформированности профессионально важных личностных качеств, которые необходимы будущему специалисту для работы с детьми с ОВЗ. Особую озабоченность вызывает низкий уровень развития эмпатических способностей, выраженное снижение психодинамических показателей социальной активности, пластичности и адаптивности личности.

Для системы социально-психологических установок характерны доминирование стремления к свободе и слабая выраженность установок на труд, власть и деньги. Это свидетельствует о незрелости социальной позиции в целом, а также о неблагоприятных условиях реализации профессиональной деятельности, в частности.

Для формирования у студентов позиции безусловного принятия Другого в рамках нашего исследования был разработан и проведен профессиональный психолого-педагогический тренинг (ПППТ) в двух режимах: собственно тренинг, и интегрированно, в процессе изучения специальных дисциплин, по четырем направлениям.

Первое и второе направления рассматривались нами как когнитивные: осознание понятия безусловного принятия Другого и осознание позиции безусловного принятия Другого. Третье и четвертое носили практический характер и были направлены на формирование навыков установления благоприятных межличностных отношений будущего учителя-дефекто-

лога с детьми с ОВЗ и выработку качеств, способствующих формированию позиции безусловного принятия Другого.

В качестве методов работы ПППТ были выбраны групповая дискуссия, ролевая игра, психогимнастика, лекция, метод кейсов. В процессе проведения занятий были задействованы следующие организационные формы: групповая, работа в микрогруппах, работа в парах.

По окончании эксперимента была проведена оценка эффективности тренинга в соответствии с описанными выше критериями и показателями.

Для определения первого критерия «Осознанность понятия безусловного принятия Другого» сравнивались показатели принятия других (шкала Фейя), сформированности понятий позитивности, безусловности и спектра принятия Другого до и после проведения ПППТ. Мы установили увеличение процента студентов с высоким уровнем принятия в экспериментальной группе с 1,8% до 16,1%, а также доли студентов со средне-высоким показателем принятия – с 8,9% до 55,4%. Численность групп со средненизким и низким показателями уменьшилась соответственно до 21,4% и 7,1%.

Нами было выявлено, что после проведения тренинга студенты продемонстрировали высокий уровень осознанности понятия безусловного позитивного отношения к другому и достаточно широкий спектр его принятия, что является важным условием корректного и адекватного восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья и успешности коррекционно-развивающей деятельности.

По второму критерию «Межличностные отношения с Другим, имеющим ограниченные возможности здоровья» был выполнен сравнительный анализ показателей отношения будущих дефектологов к Другому, профессиональной деятельности, готовности к взаимодействию и трудностям в общении, для чего использовался тест неоконченных предложений Сакса-Сиднея и опросник СОМО. Мы констатировали, что занятия в рамках тренинга способствовали формированию у его участников положительного отношения к профессиональной деятельности, к детям с ОВЗ и готовности к взаимодействию с ними. Нами также было диагностировано выраженное снижение негативных проявлений в межличностных отношениях, а именно: проявление напряжённости, агрессивности, дисгармоничности, что очень важно в таких видах профессиональной деятельности, как психолого-педагогическое обследование и консультативная помощь детям с ОВЗ и их родителям.

Третий критерий «Сформированность личностных профессионально важных качеств учителя-дефектолога» предполагал анализ эмпатических способностей (методика В.В. Бойком) и социальных характеристик темперамента (методика В.М. Русалова). Было диагностировано значительное улучшение социальной эргичности и пластичности, а также повышение готовности к активной социально-педагогической деятельности. Можно отметить, что это будет способствовать повышению

мотивации к выполнению профессиональной деятельности и развитию эмпатии.

Четвёртым критерием выступала «Сформированность установок на реализацию педагогической деятельности с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья». Для его определения оценивались социально-психологические установки студентов (методика О.Ф. Потёмкиной). Было констатировано усиление установок на труд и альтруизм, что важно для осознания студентами социальной значимости выбранной профессии, повышению мотивации к выполнению профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Екимова В.И., Лещенко С.Г. Позиция безусловного принятия Другого как системное проявление профессионально важных качеств педагога / В.И. Екимова, С.Г. Лещенко // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – Июнь 2012. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1820.htm>.
2. Кокорева О.И. Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущих специалистов в области педагогики и психологии / О.И. Кокорева. – Мир педагогики и психологии. – 2016. – № 5. – С. 9-14.

ПОСТРОЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА С ВКЛЮЧЕНИЕМ В ПЛАН ЗАНЯТИЙ ЗАДАЧ С АКТУАЛИЗАЦИЕЙ РЕАЛЬНОГО-«Я» СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

*Литвинова Лариса Викторовна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики, психологии и специальных дисциплин,
Ставропольский государственный медицинский университет,
г. Ставрополь
E-mail: larisa-litva@yandex.ru*

Аннотация. Применение авторских «Задач с использованием внутри-предметных связей» (ЗИВС) и «Задач с использованием межпредметных связей» (ЗИМС) у студентов 2 курса педиатрического факультета СтГМУ (85 студентов) продемонстрировало высокую актуализацию реального-«Я». Поиск наиболее правильного решения с учетом личностных особенностей героев задачи помогает раскрыться реальному-«Я». Технология способствует развитию гармонически развитой личности с морально-этическими устоями, что является важным составляющим компонентом личности врача как профессионала.

Ключевые слова: студент, личность, реальное-«Я», технология ЗИМС и ЗИВС.

CONSTRUCTION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS WITH THE INCLUSION IN THE PLAN OF LESSONS TASKS WITH THE ACTUALIZATION OF THE REAL-SELF OF MEDICAL STUDENTS

*Litvinova Larisa Viktorovna – Ph.D. in Psychology,
Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. The use of author's "Problems using intrasubject connections" (PAC) and "Problems using intersubject connections" (PEC) in students of the 2nd year of Pediatric Faculty of StGMU (85 students) demonstrated a high actualization of the Real-Self. The search for the most correct solution, taking into account the personal characteristics of the heroes of the task, helps to reveal the Real-Self. Technology promotes the development of a harmoniously developed personality with moral and ethical values, which is an important component of the physician's personality as a professional.

Keywords: student, personality, Real-Self, PAC and PEC technology.

Введение: Современная психология раскрывает понятие «Я» как активно-творческое интегративное начало. Согласно исследованиям И. С. Кон, именно интегративное начало «Я» позволяет индивиду не только осознавать себя, но и сознательно направлять и регулировать свою деятельность [1]. Двойное «Я» раскрывается как: «Я» – субъект мышления (активное, действующее, субъектное, экзистенциальное «Я» или «Эго») и «Я» – объект восприятия и внутреннего чувства (объектное, рефлексивное, феноменальное, категориальное «Я»).

Обнаружено, что динамика изменения «Я»-концепции личности начинается с изменения отношения к себе и внешнему миру, которое служит толчком для сдвига всех взаимозависимых компонентов многоуровневой системы. Человеку свойственно иметь и строить не только теорию самого себя, такого, какой он есть сегодня в действительности, но и теорию идеального «Я», такого, каким человек хочет быть в будущем. Принято считать, что наличие такой концепции идеального «Я», или будущего «Я», является важнейшим мотивирующим фактором, побуждающим человека к действиям, направленным на саморазвитие, самореализацию, самоактуализацию, поиск подлинного смысла. Самореализация проявляется в построении и корректировке, перестройке «концепции-Я», включая «идеальное-Я», картины мира и жизненного плана, осознании результатов предшествующей деятельности (формирование концепции прошлого).

Данная теория достаточно гибко вписывается в план построения образовательного процесса при условии применения современной технологии построения ситуационных задач [3]. Технология предполагает

создание и формулировку «Задач с использованием внутрипредметных связей» – ЗИВС и «Задач с использованием межпредметных связей» – ЗИМС. Ключевым моментом в построении задач по данной технологии является внесение в формулировки исходных данных личностного компонента больного и самого преподавателя. Для актуализации реально-го-«Я» студентов в момент решения данных задач должны быть соблюдены следующие правила:

1. Главным героем задачи (пациентом) должен быть человек, которого можно идентифицировать как родственника, друга, коллегу или человека, которого преподаватель знает очень давно (близкий знакомый, сосед, консьерж в доме и т.п.). Это правило является наиболее важным, потому что оно стремительно повышает уровень доверия и интереса к описанной ситуации. Когда преподаватель употребляет в ситуационных задачах слово «пациент», то он говорит об этом как о чужом случае. И эмоционально болезнь такого пациента воспринимается как чужая, которая не имеет ничего общего со студентами, преподавателем и их близкими. Это может сформировать отстраненное отношение к некоторым болезням, и, как правило, дисциплинам, с которыми сам студент и его близкие никогда не столкнутся, что в свою очередь понижает включенность в изучаемый вопрос и актуализацию реального-«Я». Рассказывая случай про своего знакомого человека, преподаватель дает понять, что изучаемая тема близка всем присутствующим и каждый с ней может столкнуться. Дополнительный интерес вызывается тем, что преподаватель «приглашает» студентов в свою личную жизнь, делясь с ними информацией о своих родственниках и близких. Такой подход позволяет снизить психологическую дистанцию между преподавателем и студентами.

2. Задача должна быть составлена как художественный рассказ, полный мелких подробностей и деталей. Изобилие уточняющих деталей и эмоциональная окраска событий помогает студентам представить полную картину произошедшего с пациентом и визуализировать свое возможное поведение в подобной ситуации. В рамки данного правила включены также артистические способности преподавателя, которые способствуют большей заинтересованности студентов-медиков и включенности в изучаемую тему.

3. Задача должна быть правдоподобной. Естественно, что у большинства преподавателей, даже с большим опытом работы, не найдется столько родственников и знакомых, переболевших всеми известными болезнями. И в этом случае большинство применяемых в данном исследовании задач составлены по описаниям реальных пациентов из стационара. Но применение правил 1, 2 и 4 позволяют стандартный случай из жизни преобразовать в захватывающую историю, которая оставит неизгладимый след на долгие годы. Этот метод фиксирует решение сложной задачи не по пути «от теории – к практике», а по пути «от жизни – к практике, через теорию». При этом, даже наиболее сложные теоретические темы

запомнятся, потому что будут вспоминаться опосредованно через актуализацию идеального-«Я».

4. Задача должна иметь благополучный исход для пациента. Непременным условием всех задач должен быть такой вариант решения и развития событий, при котором врач или консилиум врачей способны спасти пациента. Данное требование формирует у студентов – будущих врачей надежду на благополучный исход лечения или оказания первой медицинской помощи и веру в то, что рядом с ними всегда находятся более опытные коллеги, которые обязательно помогут в трудной и неизвестной ситуации. Кроме того, преподаватель формирует у студентов волю, при обсуждении всех вариантов решения задачи и ожидает наиболее верный и подходящий в исполнении ответ.

Правила универсальны как для ЗИВС, так и для ЗИМС, но уровень сложности у каждого из типов разный [4]. ЗИВС предполагает такое внутреннее теоретическое содержание задачи, при решении которой студентам будут необходимы знания других медицинских дисциплин. Это могут быть смежные дисциплины, но желательно, чтобы это были наиболее отдаленные друг от друга теоретические и практические знания. Подобная практика позволяет восстановить знания из других областей медицины (если таковые имеются) и снять дополнительное напряжение перед неправильным решением задачи (преподаватель заведомо дает ситуацию не для оценивания знаний, а для обсуждения с присутствующими). Любая ЗИВС должна быть создана таким образом, чтобы в ее решение были использованы не менее 3 смежных медицинских дисциплин, кроме основной изучаемой темы.

После того, как со студентами была разобрана ЗИВС, может быть применена ЗИМС. Отличительной особенностью ЗИМС является то, что в решении задачи должны быть применены не менее 3-х дисциплин, не имеющих отношение к медицинским знаниям (география, история, юриспруденция, экономика и т.п.). Задачи составляются по тем же правилам, причем последний тип задач может быть представлен и как художественная история, и как вопрос на сообразительность (например: «Можно ли человеку принимать в пищу мясо коровы, болевшей туберкулезом?»). Однако последняя форма предполагает, что студенты будут задавать наводящие вопросы для всецелого понимания ситуации и сам вопрос – это всего лишь часть какой-либо интересной истории.

Применение авторских тематических задач у студентов 2 курса педиатрического факультета Ставропольского государственного медицинского университета (85 студентов СтГМУ) продемонстрировало высокую актуализацию реального-«Я» студентов. Это проявлялось в способности к рефлексии и сопоставлению своих чувств относительно той ситуации, в которой оказались все участники задачи. Через поиск наиболее правильного решения студент выражает себя как субъект познания души, тела и невротичности. Такое познание раскрывает реальное-«Я», которое яв-

ляется «изначальной» силой, действующей в направлении индивидуального роста и самореализации, с которой субъект может вновь достичь полной идентификации.

В отрочестве и юности самооценка принимает более отвлеченный характер, и у студентов появляется заметная озабоченность тем, как их воспринимают окружающие. Найти себя, собрать из мозаики знаний о себе собственную идентичность становится для юношей и девушек первостепенной задачей. Именно в этот период их интеллект достигает такого уровня развития, который позволяет им задумываться над тем, что представляет собой окружающий мир и каким ему следует быть [2]. Применение в образовательной практике ЗИВС и ЗИМС помогают студенту стать не только более внимательным к изучаемой проблеме, но и расти личностно. Через проработку целостного образа и формы поведения выявляются уникальные возможности студентов, неизвестные им самим [5].

Важную роль в формировании профессиональной компетентности будущего врача играет психологический фактор: представляет ли собой врач гармонически развитую личность с морально-этическими устоями, умеет ли входить в контакт с людьми и грамотно взаимодействовать с ними – все это является важным составляющим компонентом личности врача как профессионала. Расширяя рамки данного исследования, стоит отметить, что правила, по которым составляются ЗИВС и ЗИМС являются универсальными и это позволяет применять их в образовательном процессе не только медицинского, но и гуманитарного, технического вуза.

Библиографический список

1. Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 336 с.
2. Крайг Г. Развитие Я-концепции. <http://www.eti-deti.ru/obchie/133.html>
3. Литвинова Л.В. Современные методы повышения уровня эмоционального компонента профессиональной компетентности у студентов медицинского вуза // Психология XXI века: системный подход и междисциплинарные исследования. Сборник научных трудов участников международной научной конференции молодых ученых: В 2-х тт. – т. 1. – СПб.: Скифия-принт, 2017. —С. 68-72.
4. Литвинова Л.В. Способы повышения уровня мотивации у студентов вуза. // «Россия: от стагнации к развитию (региональные, федеральные, международные проблемы)»: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. (Институт Дружбы народов Кавказа, февраль 2017 г.). – Ставрополь: РИО ИДНК, 2017. С. 300-303.
5. Ротенберг В.С. «Образ Я» и поведение. – Иерусалим: Манахим, 2000.

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПО СЛУХУ

*Лютова Дарья Александровна – студентка факультета
гуманитарного и медико-биологического образования
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: lyutova.dar@yandex.ru*

*Трубцицина Анастасия Викторовна – студентка факультета
гуманитарного и медико-биологического образования
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: dtnastya@mail.ru*

*Шубхам Чокар – студент факультета иностранных языков
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь*

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы формирования двигательной функции, что проявляется в сенсомоторных нарушениях, снижении основных двигательных функций детей среднего школьного возраста, депривированных по слуху. У слабослышащих детей проявляются двигательные нарушения, выражающиеся в недостатке развития координационных способностей, таких, как способность к ориентированию в пространстве; способность к равновесию; способность к дифференцированию параметров движений; способность к ритму; способность к вестибулярной устойчивости. Выявлены среднегрупповые показатели кинестетической, динамической, статической и реагирующей координационных способностей, даны методические рекомендации.

Ключевые слова: координационные способности, слабослышащие дети среднего школьного возраста, двигательные навыки, тестирование координационных способностей, среднегрупповые показатели.

DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES IN CHILDREN OF AVERAGE SCHOOL AGE DEPRIVED BY HEARING

*Lyutova Darya Alexandrovna – faculty student
humanitarian and medical-biological education,
Stavropol state medical University, Stavropol*

*Trubitsyna Anastasiya Viktorovna faculty student
humanitarian and medical-biological education,
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. In this article, the problems of the formation of the motor function are considered, this is manifested in sensorimotor disorders, a decrease in the basic motor functions of children of secondary school age deprived by hearing. In children with hearing impairments, motor impairments manifest themselves in the lack of development of coordination abilities such as the ability to orientate in space; ability to balance; the ability to differentiate the parameters of movements; ability to rhythm; ability to vestibular stability. The average group indicators for kinesthetic, dynamic, static and reactive coordination abilities are revealed, and methodological recommendations are given.

Key words: coordination abilities, hard of hearing children of secondary school age, motor skills, testing of coordination abilities, average group indicators.

Практически у всех детей с потерей слуха и речи существуют проблемы формирования двигательной функции, что проявляется в сенсомоторных нарушениях, снижении основных двигательных функций. Ограниченный поток внешней информации из-за поражения слуха искажает восприятие её смысла, затрудняет общение, усложняет условия психомоторного развития. У детей среднего школьного возраста наиболее уязвима тонкая моторика и четко прослеживается снижение и нарушение координационных способностей [3].

Координационные способности лежат в основе двигательных навыков и умений человека, в связи с чем коррекция и развитие этих способностей у слабослышащих детей имеет большое значение для их адаптации в обществе [1].

Актуальность темы заключается в том, что развитие координационных способностей у слабослышащих детей среднего школьного возраста средствами адаптивной физической культуры повышает пластичность нервной системы и способность овладевать новыми, более сложными упражнениями в учебно-тренировочном процессе. Специфические координационные способности у детей с нарушением слуха и речи проходят процесс формирования и становления более сложно и длительно, чем у здоровых детей. У детей с нарушением слуха нарушены такие координационные способности, как способность к ориентированию в пространстве; способность к равновесию; способность к дифференцированию параметров движений; способность к ритму; способность к вестибулярной устойчивости.

Целью исследования являлось определение уровня развития динамической, статической и кинестетической координаций у слабослышащих детей среднего школьного возраста.

На базе ГБУ СК «Центр адаптивной физической культуры и спорта» было проведено исследование, в котором приняли участие 10 слабослышащих девочек в возрасте 12 лет.

Для выявления уровня развития координационных способностей было проведено контрольное тестирование, которое состояло из четырёх тестов: пробы Ромберга «Аист», «Ловля линейки», «Ходьба по гимнастической скамейке», «Фишки».

По результатам тестирования были выявлены следующие среднегрупповые показатели: в тесте Ромберга «Аист» – 5,3 сек; в тесте «Ловля линейки» – 22,8 см; в тесте «Ходьба по гимнастической скамейке» – 3,9 сек; в тесте «Фишки» – 13,7 сек. Оценка уровней развития координационных способностей в процентном соотношении представлена в таблице 1.

На основе проведенного контрольного тестирования на кинестетическую, динамическую, статическую и реагирующую координационные способности у слабослышащих девочек среднего школьного возраста было определено, что самый низкий показатель представлен в динамическом равновесии, а наиболее высокие – в кинестетической и динамической координации, а также в реагирующей способности.

Таблица 1

Показатели уровня развития координационных способностей у слабослышащих девочек среднего школьного возраста (%)

№	Тесты	Низкий уровень	Ниже среднего	Средний уровень	Выше среднего	Высокий уровень
1	Проба Ромберга «Аист»	30%	-	50%	-	20%
2	«Ловля линейки»	20%	-	60%	-	20%
3	«Ходьба по гимнастической скамейке»	50%	-	20%	-	30%
4	«Фишки»	30%	-	40%	-	30%

Таким образом, на уроках адаптивной физкультуры целесообразно соблюдать ряд методических рекомендаций:

- 1) подбирать упражнения, адекватные состоянию психофизических и двигательных способностей ребенка;
- 2) специальные коррекционные упражнения чередовать с общеразвивающими и профилактическими;
- 3) упражнения с изменениями положения головы в пространстве выполнять с постепенно возрастающей амплитудой;

- 4) упражнения на статическое и динамическое равновесие усложнять с обеспечением страховки;
- 5) упражнения с закрытыми глазами выполнять только после их освоения с открытыми глазами;
- 6) в процессе всего занятия активизировать мышление, познавательную деятельность, эмоции, мимику и понимание речи.

Библиографический список

1. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн; под ред. И.М. Фейгенберга. – М.: Физкультура и спорт. – 1991. – 287 с.
2. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: Учебник. Содержание и методики адаптивной физической культуры и характеристика ее основных видов / Под общей ред. проф. С. П. Евсеева. – В 2 т. Т. 2. – М.: Советский спорт, 2007. – 448 с.
3. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие / В.И. Лях. – М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.

СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И ГЕНЕЗИС МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

*Майборода Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии Северо-Кавказского
федерального университета, г. Ставрополь
E-mail: tia1234567@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей ведущих мотивов привлекательности профессии при ее выборе, генезиса мотивации профессионального обучения студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе, выявлению структуры мотивационно-целевых качеств студента, влияющих на успешность их учебной и научной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, структурная организация, генезис, мотивационно-целевые качества студентов вуза.

THE STRUCTURAL ORGANIZATION AND GENESIS OF MOTIVATIONAL AND TARGET QUALITIES OF THE STUDENT IN EDUCATIONAL SPACE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

*Mayboroda Tatiana Aleksandrovna – candidate of pedagogical Sciences,
associate professor, associate professor of psychology of the
North Caucasian federal university, Stavropol*

Annotation. Article is devoted to research of features of the leading motives of appeal of a profession at its choice, genesis of motivation of a

vocational education of students in the course of their vocational training in higher education institution, to identification of structure of the motivational and target qualities of the student influencing success of their educational and scientific activity.

Keywords: motivation, structural organization, genesis, motivational and target qualities of students of higher education institution.

Специфика будущей профессиональной деятельности студентов находит свое отражение в структуре их мотивации профессионального обучения.

В работах ряда авторов (Н.Ц. Бадмаева, М.В. Вовчик-Блажитная, Л.А. Коростылева, В.А. Меньшов, Г.А. Мухина, А.Н. Печников, Ф.М. Рахматуллина, А.А. Реан, В.А. Якунин и др.) показана роль мотивации в успешности обучения студентов. В исследованиях Н.Ц. Бадмаевой, Г.А. Мухиной, А.Н. Печникова, Ф. М. Рахматуллиной отмечается, что одними из ведущих мотивов учебной деятельности студентов являются профессиональные мотивы.

Социологические исследования жизненных стратегий и моделей поведения современного студенчества, мотивов получения профессионального образования свидетельствуют о том, что в области базовых ценностей формируется девиантное поведение и ориентация личности на профессиональную деятельность, для которой характерны нарушения норм права, отсутствие уважения к персоналу на рынке труда. Смещения психологических качеств личности в сторону ее дегуманизации уже проявляются в практической деятельности в виде институционализации неправовых практик, вызывая социальные напряжения и конфликты в малых группах, что не способствует качеству труда и не обеспечивает его безопасность [6]. Результаты исследования О. Н. Мартыновой показывают преобладание ситуативного и конформистского мотивов выбора профессии студентами инженерных специальностей (57,5%), что выявляет необходимость продолжения профориентационных мероприятий в рамках дисциплин, изучаемых на младших курсах.

Проведенное нами исследование ведущих мотивов и основных факторов, определяющих привлекательность будущей профессии студентов инженерных специальностей, позволяет говорить о том, что для студентов наиболее значимыми являются следующие факторы:

1. Сам процесс трудовой деятельности – 69,64% (156 чел.);
2. Высокая материальная обеспеченность – 57,14% (128чел.);
3. Контакты с людьми – 51,79% (116 чел.);
4. Перспективность – 37,50% (21 чел.);
5. Полезность результатов – 32,14% (18 чел.);
6. Независимость – 37,50% (17 чел.).

При выявлении ведущих мотивов профессионального выбора были по-

лучены данные, свидетельствующие о том, что в мотивационной структуре студентов преобладают мотивы самоутверждения – 50% (112 чел.) и мотивы социальной значимости – 37,5% (84 чел.). Мотивы собственного труда и мотивы профессионального мастерства были оценены как менее значимые: 7,14% (16 чел.) и 5,36% (12 чел.) соответственно [4].

Результаты приведенных выше исследований свидетельствуют о том, что в мотивационной структуре студентов произошел сдвиг мотивов в направлении утилитарных и прагматических мотивов. Однако, как показал анализ мотивов профессиональной деятельности, мотивами, определяющими ее успешность, являются возможность творчества, стремление к самореализации, свободе и независимости в профессии, в связи с чем одним из приоритетных направлений подготовки специалистов является формирование у студентов мотивации профессионального обучения.

Учебная мотивация, представляя собой особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (на процесс и результат) и внешней (награда, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности. Учебная деятельность мотивируется, прежде всего, внутренним мотивом. Наибольшее влияние на эффективность учебной деятельности оказывала потребность в достижении, под которой понимается стремление человека к улучшению результатов своей деятельности. Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворенности этой потребности. Эта потребность заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность.

Для уточнения структурной организации мотивационно-целевых качеств нами была проведена оценка соотношения уровня сформированности этих качеств у студентов с уровнем эффективности их учебной и научной деятельности [5]. В качестве оцениваемых принимали участие 267 студента СКФУ, обучающихся на 2-3 курсах, в качестве экспертов выступали их преподаватели (30 человек).

Показатели эффективности учебной и научной деятельности коррелируют с вероятностью допустимой ошибки 0,01 при $r_{\text{крит.}}=0,18$ для $n=267$ (прямая корреляционная связь) с такими качествами, как целеустремленность ($r_{\text{эмп.}}=0,324$), стремление к достижению успеха ($r_{\text{эмп.}}=0,563$) и стремление к независимости, и стремление к созданию образов, предметов, идей, непохожих на существующие ($r_{\text{эмп.}}=0,237$).

Полученные в эксперименте результаты подтверждаются другими данными психологических исследований. Большинство ученых считают, что наличие мотивации и личностной увлеченности является главным признаком творческой личности, который может компенсировать отсутствие

творческой среды. Если интеллект подкреплён мотивацией, то значительно повышается уровень креативности личности. Часто к мотивационным качествам личности относят такие особенности, как независимость, убежденность, способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, готовность противостоять мнению окружающих и др. (Р. Стернберг и др.). Ряд исследователей отмечает роль дивергентного мышления в творческом процессе (Дж. Гилфорд, Дж. Монета и др.), значимость для креативного процесса воображения (Ф. Барон и др.) и памяти (Р. Джонс, П. Ленгли и др.), аргументируя это положением о том, что доступность информации позволяет создавать неочевидные ассоциации и приходить к оригинальным решениям проблемы.

Поскольку одной из основных характеристик мотивации является ее динамичность, рассмотрим специфику динамики мотивации профессионального обучения студентов на различных этапах овладения профессией.

Формирование мотивации профессиональной деятельности находится в тесной взаимосвязи с содержанием и спецификой процесса профессиональной подготовки [3].

Так, первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям. Поскольку основной целью на этапе адаптации является приспособление к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, освоение новой социальной роли, установление системы отношений со студентами и преподавателями, то об успешном прохождении данной стадии свидетельствует сформированность познавательных мотивов и мотивов личностного самоопределения.

Второй курс – период самой напряженной учебной деятельности студентов. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен.

Третий курс – начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности. На этапе интенсификации студенты, как правило, адаптировались в учебной деятельности, в связи с чем на первый план выходят мотивы личностного развития, построения семьи и т.д. Именно в этот период наиболее часто у студентов меняется отношение к процессу овладения профессией. В исследованиях В. Н. Дружилина, М. И. Магура, Т. М. Щегловой показана большая изменчивость мотивов профессионально-деятельностного уровня по сравнению с другими мотивами и потеря

интереса к профессиональной деятельности у студентов 3-го курса. Данный феномен получил название «отрицательный синдром» 2-3-го года профессиональной подготовки. Многие студенты переживают разочарование в получаемой профессии. Возникает недовольство отдельными учебными предметами, появляются сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе. На данном этапе происходит переосмысление мотивов и целей выбора профессии, результатом чего является перестройка всей смысловой сферы личности. Однако увеличивающаяся год от года профессиональная направленность учебных дисциплин снижает эту неудовлетворенность [1].

Четвертый, пятый курс – реальное знакомство со специальностью в период прохождения разного рода практик. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры. Перспектива скорого окончания вуза формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.п. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза [2]. Целью данного этапа является профессиональная идентификация, в связи с чем важное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, устойчивой системы профессиональных мотивов, готовности к будущей практической деятельности по получаемой специальности. Таким образом, на данном этапе необходимой является поддержка в нахождении студентами профессионального поля для самореализации, формирования устойчивой системы профессиональных мотивов.

Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для вузов. Изд. 3-е, перераб., доп. / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект, 2005.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы /Е.П. Ильин. – СПб, 2004.
3. Кетько, С.М. Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности: Коллективная монография / С.М. Кетько, С.А. Пакулина, А.В. Поминов– М., 2005. – 231 с.
4. Майборода, Т.А. Личностно-профессиональный потенциал инженера-новатора / Т.А. Майборода, О.А. Кудряшов, Е.В. Селезнева // Вестник АПК Ставрополя, № 3 (11), 2013. – С. 10-14.
5. Майборода, Т.А. Критерии и показатели развития интеллектуально-го «Я» будущего инженера / Т.А. Майборода // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2016. № 6(57). – С. 188-193.
6. Поваренков, Ю. П. Психология профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков. – Курск, 1991.

**ПРОФИЛАКТИКА ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЯ
НАРКОТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ
И ПСИХОТРОПНЫМИ ВЕЩЕСТВАМИ КАК КОМПОНЕНТ
ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ**

*Макаренко Инна Петровна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии,
Невинномысского государственного гуманитарно-технического
института, г. Невинномысск
E-mail: makarenko.nggti@yandex.ru*

Аннотация. В статье проведен анализ проблемы распространения наркотических средств в России. Рассматривается необходимость организации профилактики злоупотребления наркотическими средствами и психотропными веществами. Предложены рекомендации, направленные на совершенствование антинаркотической профилактической работы в семье и в образовательной среде.

Ключевые слова: профилактика, наркотические средства, психотропные вещества, здоровый образ жизни.

**PREVENTION OF ABUSE OF NARCOTIC DRUGS
AND PSYCHOTROPIC SUBSTANCES AS A COMPONENT
OF FORMATION OF THE HEALTHY LIFESTYLE**

*Makarenko Inna Petrovna – candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Nevinnomyssk State humanitory-technical Institute,
Nevinnomyssk*

Annotation. In the article the analysis of problems of distribution of narcotic drugs in Russia. Discusses the need of the organization of prevention of abuse of narcotic drugs and psychotropic substances. Proposed recommendations submitted on improvement of anti-drug preventive work in family and educational environment.

Keywords: prevention, narcotic drugs, psychotropic substances, healthy lifestyle.

Распространение психотропных веществ и наркотических средств является существенной угрозой здоровью нации, оказывает негативное влияние на демографическую ситуацию в стране, подрывает экономический потенциал и правопорядок в государстве. Поэтому одна из главенствующих задач государства и всех структур гражданского общества России – борьба с незаконным оборотом наркотиков, являющимся важнейшей криминологической проблемой.

Государством, реагирующим на вызов мировой наркосистемы, пред-

принят ряд определенных шагов, внесший существенные изменения в приоритеты государственной политики, в международное сотрудничество. Основные направления борьбы с незаконным оборотом психотропных веществ и наркотических средств характеризуются:

- активизацией правоприменительных мер;
- созданием заслонов между наркотическими средствами и наркоманами;
- ликвидацией подпольных производств, борьбой с незаконными посевами и уничтожением дикорастущих зарослей растений, содержащих наркотики.

Однако попытка решить проблему преимущественно силовыми методами оказалась несостоятельной. Поэтому сегодня приоритетным направлением государственной политики противодействия наркопреступности является профилактика злоупотребления наркотическими средствами и психотропными веществами.

Система профилактики наркопреступности в целом – это совокупность взаимосвязанных социальных, правовых, педагогических и медицинских мер, которые осуществляются с помощью тактически самостоятельных субъектов системы профилактики и направлены на выявление, предупреждение и устранение причин и условий, способствующих распространению наркомании.

Под профилактикой злоупотребления наркотическими средствами и психотропными веществами следует понимать специфический вид социальной деятельности, которая направлена на устранение или нейтрализацию выявленных причин, а также условий, способствующих распространению данного отрицательного социального явления, и осуществляется государственными и негосударственными органами, организациями и учреждениями.

К объектам профилактики относятся несовершеннолетние, молодежь, трудовой коллектив, различные неформальные объединения молодежи, образовательные и досуговые организации, семьи несовершеннолетних и др. Основные объекты – это индивиды, которые, в силу сложившихся жизненных обстоятельств, наиболее подвержены риску вовлечения в незаконное потребление психотропных веществ или наркотических средств.

К субъектам профилактики относятся: федеральный орган исполнительной власти по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ; органы исполнительной власти в области образования и науки; органы исполнительной власти в области здравоохранения и социального развития; органы внутренних дел; органы исполнительной власти в области физической культуры, спорта и туризма; органы исполнительной власти в области культуры, печати и массовых коммуникаций;

органы юстиции; другие органы исполнительной власти в пределах полномочий, предоставленных им Правительством РФ [2].

Традиционно вышеозначенную профилактическую деятельность разделяют на две составные части:

- 1) общую профилактику;
- 2) индивидуальную профилактику.

Общая профилактика своей целью ставит мобилизацию всех членов гражданского общества на борьбу с наркопреступлениями в целом. Наивысший результат достигается при правильной организации и постоянном совершенствовании данной профилактической деятельности.

К основным составным элементам индивидуальной профилактики относят:

1) выявление граждан, злоупотребляющих наркотическими средствами и психотропными веществами и находящихся в «группе повышенного риска»: среди несовершеннолетних, среди лиц, которые по роду занятий, профессии постоянно соприкасаются с наркотическими средствами и др.;

2) проведение комплекса профилактических мероприятий, носящих воспитательный, правовой, медицинский характер в отношении лиц, указанных в пункте «а», с целью побудить их отказаться от потребления наркотиков, помочь им адаптироваться в социальную среду и возвратиться к здоровому образу жизни [1].

Индивидуально-профилактическая работа является сложным, многогранным процессом. Для того чтобы добиться успеха, необходимо для каждого конкретного случая определить наиболее рациональные действия, отобрать из обширного арсенала средств, методов и приемов индивидуальной профилактики те, которые станут эффективными в сложившейся ситуации. Это значит, что в индивидуально-профилактической работе существует своя тактика, т. е. наиболее целесообразная система, позволяющая осуществить правомерные и научно обоснованные, воспитательные и иные меры воздействия, обеспечивающие достижение цели.

Индивидуальная работа предполагает организацию частых встреч и бесед с профилактируемым, направленных на формирование (с помощью методов разъяснения, убеждения и внушения) понимания того, что злоупотребление наркотическими средствами и психотропными веществами – это путьсамоуничтожения личности, разрушающий жизненные планы, наносящий моральные травмы родителям и близким людям.

Таким образом, залогом успеха решения задач, возникающих в ходе организации и осуществления профилактики злоупотребления наркотическими средствами и психотропными веществами, является дифферен-

цированный подход к профилактическим мерам, учет субъектами профилактики всех особенностей социальных процессов и явлений, на которые эти меры должны оказать воздействие.

С учетом социальной значимости охраны здоровья детей и подростков необходимы к реализации следующие предложения по совершенствованию деятельности в сфере антинаркотической профилактической работы в семье и в образовательной среде:

- разработка комплекса мероприятий, направленного на проведение мониторинга распространенности употребления наркотических средств и ПАВ в детско-подростковой среде;

- разработка комплекса обучающих программ-тренингов для специалистов образовательной организации. Данный комплекс программ должен включать информацию по общим вопросам наркологии, в частности о признаках начала потребления ПАВ подростком; по оптимальной тактике поведения с ребенком и подростком, имеющим склонность к разнообразным формам зависимого поведения; по формам работы с семьей при оказании первичной профилактической помощи и др.;

- разработка комплекса образовательных программ для обучающихся, ориентированных на формирование у подрастающего поколения ценностного отношения к здоровому образу жизни, с обязательным включением тренингов противодействия первой пробе алкоголя и ПАВ;

- разработка комплекса информационно-пропагандистских мероприятий, целью которых является разъяснительная работа с родителями (законными представителями) о формах и методах предупреждения злоупотребления наркотическими средствами и психотропными веществами;

- разработка комплекса мероприятий, направленных на процесс совершенствования взаимодействий социальных служб, общественных организаций, лечебных учреждений и семей лиц, злоупотребляющих наркотиками с целью оказания им наркологической помощи, а также социальной поддержки и помощи;

- разработка нормативно-правовой базы, регламентирующей организацию психолого-педагогической и правовой поддержки детям и подросткам, прошедшим реабилитационные программы.

Библиографический список

1. Организация профилактической антинаркотической работы в вузах: Методические рекомендации / Составители А.В. Петров, А.В. Федюшин. Н. Новгород. 2007.

2. Кузьминых К. С. Наркологическая безопасность: некоторые вопросы организации работы по противодействию наркомании и наркобизнесу // режим доступа: <http://www.narcom.ru/law/system/45.html>

**РОЛЬ НАГЛЯДНО-ИГРОВЫХ СРЕДСТВ
В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

*Малахова Юлия Алексеевна – студентка 1 курса магистратуры
кафедры дефектологии и русского языка
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: yuliyamalakhova94@yandex.ru*

*Маяцкая Наталья Константиновна – кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой дефектологии и русского языка
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: mayatskaya_nata@mail.ru*

Аннотация. В данной статье рассмотрен комплекс условий, максимально способствующих формированию и развитию грамматической стороны речи старших дошкольников. Особое внимание уделено особенностям, возникающим при формировании грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией, а также коррекции на основе применения наглядно-игровых средств.

Ключевые слова: наглядно-игровые средства, грамматический строй речи, стертая дизартрия.

**THE ROLE OF VISUAL-GAMING FUNDS IN THE FORMATION OF
THE GRAMMATICAL SYSTEM OF SPEECH AT CHILDREN
OF PRE-SCHOOL AGE WITH ERASED DYSPARTHRIA**

*Malakhova Julia A.-Student 1 masters course of the
Department of special needs education and Russian
Stavropol state medical University, Stavropol
E-mail: yuliyamalakhova94@yandex.ru*

*Mayaki Natalia Konstantinovna – candidate of pedagogical Sciences,
docent, head of chair of defectology and Russian language
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. In this article, a set of conditions that maximally contribute to the formation and development of the grammatical aspect of the speech of older preschool children are considered. Particular attention is paid to the peculiarities arising in the formation of the grammatical side of speech in children of older preschool age with an erased dysarthria, as well as correction

based on the use of visual-game media.

Key words: visual-game means, grammatical structure of speech, erased dysarthria.

Вопросы развития грамматической стороны речи детей –закономерности, последовательность и этапы её становления – всегда были в центре внимания лингвистов, педагогов, психологов, психолингвистов. Данной проблемой в разное время занимались ученые и практики Т.В. Ахутина, А.Н. Леонтьев, Н.И. Лепская, В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев, М.М. Кольцова, Н.М. Красногорский, Ф.А. Сохин, Е.И. Негневицкая, А.Г. Тамбовцева, Т.Н. Ушакова, О.С. Ушакова, С.Н. Цейтлин, А.Н. Шахнорович, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин и др.

Формирование грамматической стороны речи является одной из приоритетных задач дошкольной педагогики и логопедии в частности. Успех человека в обществе зависит, в том числе, от уровня развития его речевых способностей. Грамматическая сторона речи особенно важна для социализации, поскольку оказывает существенное влияние на развитие языковой компетенции и речевой коммуникации в целом [1]. На современном этапе значимым становится отбор технологий, которые могут использоваться дошкольными педагогами, воспитателями, учителями-логопедами для преодоления недоразвития грамматической стороны речи.

В настоящее время отмечается рост числа старших дошкольников, имеющих стертую дизартрию, рассматриваемую как системное недоразвитие речи, при котором оказываются несформированными все её стороны, в том числе грамматическая. Стертая дизартрия определяется как нарушение не только звукопроизношения, но и просодической стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата [4]. Стертая дизартрия по своим проявлениям характеризуется сглаженностью симптоматики, неоднородностью симптомов, различным соотношением неречевой и речевой симптоматики. Для стертой дизартрии характерно наличие симптомов микроорганического поражения центральной нервной системы: недостаточная иннервация органов речи – головного, артикуляционного и дыхательного отделов; нарушение мышечного тонуса артикуляционной и мимической мускулатуры [2]. При стёртой дизартрии имеются особенности развития грамматического строя речи, от незначительного отставания формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи [3].

Развитие речи дошкольников в норме и при стертой дизартрии подчиняется общим законам. Но дошкольники со стертой дизартрией в отличие от детей с нормально развивающейся речью не могут овладеть ею спонтанно, что обуславливает необходимость организации специальных

коррекционных занятий [6]. Вместе с этим необходимо учитывать, что работа по формированию правильного грамматического строя речи – это длительный и трудоемкий процесс, включающий различные направления и разнообразные виды работы, необходимые для достижения коррекционных, воспитательных, обучающих, развивающих целей: формирования синтаксических навыков, навыков словообразования и словоизменения, а также общего развития интеллекта, обогащения представлений об окружающем мире и многое другое.

В связи с тем, что в старшем дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игровая деятельность, мы видим возможность эффективной коррекции грамматических конструкций у детей со стертой дизартрией путем наглядно-игровых средств.

Игровая деятельность точно и продуктивно отражает структуру реальной познавательной деятельности – необходимой предпосылки того, чтобы приобретенные детьми знания, умения и навыки на основе игровой формы применялись в реальном познавательном процессе [5]. Конкретная дидактическая задача реализуется через игровую деятельность, а занимательность облегчает выполнение этой задачи. В практике коррекционно-логопедической работы игра часто оказывается обычным упражнением с использованием наглядных пособий. Смещение дидактической игры и упражнений возникает в связи с общностью цели и задач, которые решают и те, и другие методы обучения [8].

При разработке комплекса наглядно-игровых средств по формированию грамматического строя речи необходимо опираться на знания закономерностей развития речевой функции детей.

Несмотря на большое разнообразие наглядно-игровых средств в коррекционно-логопедической работе по формированию грамматического строя речи, не исключается поиск новых более эффективных [7]. Именно использование разнообразных наглядно-игровых средств, приводит к эффективности формирования грамматического строя речи. Наглядно-игровые средства представляют, с одной стороны, наглядное пособие, с другой – дидактическую игру со своим содержанием, организацией и методикой проведения. Игра в этом случае преследует учебные цели и является учебно-игровой ситуацией, и представляет собой по выражению А.М. Новиковой, «симбиоз игровой и учебной деятельности».

Наглядно-игровые средства дают возможность дошкольникам со стертой дизартрией, у которых не развито словесно-логическое мышление, наглядно представить конкретную ситуацию, необходимую для прохождения определенного речевого высказывания. Содержание каждого наглядно-игрового средства способствует решению максимального количества задач, связанных с формированием грамматического строя речи.

Для подтверждения эффективности коррекции формирования грамматических конструкций у детей со стертой дизартрией с применением на-

глядно-игровых средств было проведено исследование, целью которого стало изучение экспериментального состояния грамматической стороны речи старших дошкольников со стертой дизартрией после проведения занятий в специальной логопедической группе и их сверстников с нормально развивающейся речью. В ходе исследования в качестве коррекционного инструмента была использована методика Т.Б. Уваровой «Наглядно-игровые средства в логопедической работе с дошкольниками».

В ходе проведенных исследований было установлено, что у детей со стертой дизартрией, проходивших коррекционное обучение с применением наглядно-игровых средств, наблюдалась более высокая положительная динамика формирования грамматического строя речи, чем у детей с аналогичными нарушениями, обучавшихся по обычной коррекционной программе. Так, у дошкольников, проходивших коррекционное обучение с применением наглядно-игровых средств, почти не было отказов от выполнения задания и обычных повторов. Дети с большим интересом выполняли задания. Их ответы были более эмоциональными. У дошкольников исследуемой группы даже при неверной, с точки зрения нормы, грамматической формы наблюдалось так называемое словотворчество, что свидетельствует о неформальном усвоении языка на более высоком качественном уровне.

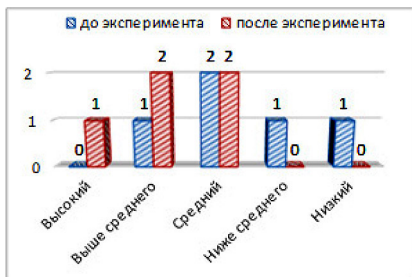
Необходимо отметить, что в ходе проведения исследования было проведено статистическое сравнение детей со стертой дизартрией, проходивших коррекционное обучение с применением наглядно-игровых средств, и детей с аналогичными нарушениями, обучавшихся по обычной коррекционной программе.

Сравнение показало, что до начала проведения исследования уровень сформированности грамматического строя речи детей со стертой дизартрией был практически идентичен, а их уровень после окончания коррекционного обучения с применением наглядно-игровых средств различается достаточно сильно. Данное исследование однозначно показало, что эффект изменений обусловлен применением методик с использованием наглядно-игровых средств, а полученные результаты в полной мере подтвердили эффективность применения коррекционно-развивающей программы на основе наглядно-игровых средств по формированию грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

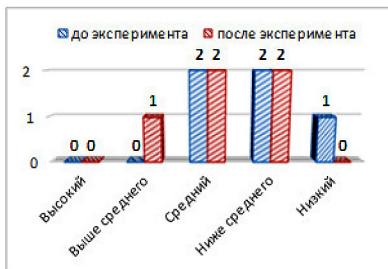
Сравнительные результаты динамики формирования грамматических конструкций приведены в диаграммах.

Работа по формированию грамматических конструкций с применением наглядно-игровых средств у дошкольников со стертой дизартрией способствует достижению высокого качества освоения грамматического строя и максимально приближает уровень владения грамматическими навыками таких детей к уровню дошкольников с нормально развивающейся речью.

Дети, проходившие коррекционное обучение с применением наглядно-игровых средств



Дети, проходившие обычное коррекционное обучение



Таким образом, в коррекционно-логопедической работе по формированию грамматического строя речи у детей со стертой дизартрией наиболее эффективными средствами достижения развития речевой функции являются наглядно-игровые средства. При этом наглядно-игровые средства следует использовать комплексно, комбинируя различные дидактические игры в зависимости от индивидуального уровня развития ребенка и степени развития заболевания. Индивидуальный подход и использование тщательно подобранного комплекса наглядно-игровых средств позволит решить максимальное количество задач, связанных с формированием грамматического строя речи.

Библиографический список

1. Алексеева М. М., Яшина В.И. Овладение оценочной лексикой как условие формирования социальной активности старшего дошкольника // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2012. – 180 с.
2. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей со стертой дизартрией. // Логопед, 2007., № 1, с. 111.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – СПб.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2006. – 189 с.
4. Гуровец Г.В., Маевская С.И. К вопросу диагностики стертых форм псевдобульбарной дизартрии// Вопросы логопедии. – М., 2008. – 345 с.
5. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребёнка. /О.А.Карабанова. -М.: Рос. пед. агентство, 2007. – 191с.
6. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: Академия, 2007. – 150 с.
7. Токарева О. В. Дизартрия. // Расстройства речи у детей и подростков. Под ред. проф. С. С. Ляпидевского. – М., 2009. – 432.
8. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2014. – 321 с.

**УЧЕТ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

*Маяцкая Наталья Константиновна – кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой дефектологии и русского языка,
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: mayatskaya_nata@mail.ru*

*Данильченко Ксения Сергеевна – преподаватель кафедры
дефектологии и русского языка,
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: ksyu.sapphire@yandex.ru*

Аннотация. В статье определены педагогические условия и задачи формирования поликультурной компетенции, эффективность использования поликультурного компонента при обучении иностранных студентов, адаптации студента в условиях естественного языкового окружения. Выделены особенности обучения иностранных студентов русскому языку.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, билингвизм, психофизиологические особенности, этнические группы, коммуникация, диалог культур.

**THE USE OF MULTICULTURAL
COMPONENT IN TEACHING FOREIGN STUDENTS
THE RUSSIAN LANGUAGE**

*Mayatskaya Nataliya Konstantinovna – associate Professor,
candidate of pedagogical sciences, head defectology
and russian language of the Department
Stavropol state medical University, Stavropol*

*Danilchenko Ksenia Sergeevna – lecturer defectology
and the russian language
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. The article defines the pedagogical conditions and objectives of the formation of polycultural competence, the effectiveness of the use of multicultural component in teaching foreign students, adaptation of students in the natural linguistic environment. The features of training foreign students Russian language are determined.

Key words: multicultural competence, bilingualism, physiological characteristics, ethnic group, communication, dialogue of cultures.

Изучение русского языка как иностранного формирует у студентов умение общаться с людьми разных этнических групп, а также способствует накоплению опыта социально-культурного взаимодействия.

Поликультурная компетентность и толерантность являются важными педагогическими принципами при обучении иностранных студентов. Можно выделить основные критерии: толерантное отношение к другим культурам, уважение к религии, знание своих прав и обязанностей, стремление взаимодействовать с представителями других этнических групп, обогащение культурных и духовных ценностей, уровень этической культуры. Другая страна дает возможность изучить многообразие народов, ориентировать студентов на диалог культур. Главными компонентами формирования данной компетенции являются обмен информацией, взаимодействие и восприятие.

Поликультурная компетенция – это совокупность качеств личности, а также достаточно высокий уровень интеллектуальных знаний, профессиональных умений и навыков, позволяющих осуществить разные виды деятельности в ракурсе задач поликультурного образования [1, с.89].

Согласно мнению В.В.Сафоновой, выделяют следующие задачи поликультурного образования:

1. Развитие культуры восприятия современного, многоязычного мира.
2. Комплексное билингвистическое и поликультурное развитие языковой личности обучающихся.
3. Развитие у обучаемых полифункциональной социокультурной компетенции, которая является одним из компонентов коммуникативной компетенции, помогающей им ориентироваться в изучаемых типах культуры и соотносимых с ними норм коммуникации и форм общения.
4. Обучение технологиям защиты от культурной дискриминации и ассимиляции.
5. Создание условий для культурного творчества, в том числе и речетворчества.

Реализация данных задач готовит студентов к становлению их как субъектов диалога в межкультурном общении. Под межкультурным общением понимается функционально-обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным национально-этническим сообществам, а также социальным субкультурам [3, с.17].

Эффективность процесса поликультурного образования в процессе преподавания русского языка обусловлена следующими принципами:

– *принципом дидактической культуросообразности*. Учет данного принципа предполагает отбор материала для учебных целей, определение ценностного смысла и значимости отбираемого материала, целесообразность использования данного материала с учетом возрастной категории обучающихся;

– *принципом диалога культур*. Он отображается в необходимости анализа аутентичных материалов с точки зрения возможности их использования при моделировании культурного пространства; апеллирование страноведческим материалом.

– *принципом доминирования культуроведческих заданий*. Он находит свое отражение в серии постепенно усложняющихся задач, среди которых выделяются задания, направленные на сбор, интерпретацию и обобщение информации о стране пребывания; в развитии поликультурной компетенции, помогающей ориентироваться в коммуникативных нормах.

Важная роль в освоении профессии иностранными студентами отводится овладению русским языком. Студенты-иностранцы находятся в ситуации полилингвизма, так как для большинства обучаемых русский язык является вторым иностранным. Овладение русским языком помогает быстрой и успешной адаптации студента в условиях естественного языкового окружения. Ряд исследователей (Верецагин Е.М., Колобова Л.В., Гальскова Н.Д. и др.) выделили следующие составляющие этого процесса:

– русский язык используется в ситуациях повседневного общения в различных сферах жизни общества. Таким образом у студента формируется социальная потребность в изучаемом языке;

– в процессе общения с носителями изучаемого языка иностранный студент использует все возможные средства общения. Изначально его речевая активность минимальная: чаще всего используется невербальная коммуникация, но постепенно усваивается минимум языкового опыта.

– процессе освоения русского языка учитываются психофизиологические особенности: чем старше возраст человека, тем сложнее процесс усвоения нового языка [2, с.37].

При обучении русскому языку как иностранному в современных социальных условиях можно выделить следующие составляющие:

1. Формирование ценностных ориентаций, что предполагает отбор материала, при котором осуществляется обращение студентов к личному опыту, чувствам, эмоциям, что побуждает к выражению собственного мнения. Данный процесс способствует реализации активного применения и практической направленности полученных знаний.

2. При подборе тем обсуждения, аудио и видео материалов важен учет интересующих студентов проблем, что вызывает необходимость продуцирования диалога учащихся в дискуссии.

3. Применение проблемной подачи материала, упражнений на рефлексию, на развитие самооценки.

4. Использование технологий обучения, при которых студент находится в центре учебного процесса.

Таким образом, педагогические условия должны ориентировать будущих специалистов на формирование поликультурной составляющей, которая находит свое отражение в оценочном, мотивационном и поисковом компонентах.

Библиографический список

1. Дихуа Ху. Педагогические условия формирования поликультурной компетенции иностранных студентов в условиях профессиональной подготовки / Дихуа Ху, // Вектор науки ТГУ. № 4. 2012. № 4. С.89.

2. Маяцкая Н.К. Научно-педагогическое обеспечение аккультурации иностранных студентов в российских вузах: Дис. ...канд. педагог. наук: 13.00.08 /Маяцкая Наталья Константиновна.– Ставрополь, 2003.– 175 с.

3. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования /В.В.Сафонова, // ИЯШ. № 3. 2001. № 3. С.17-24.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Маяцкая Наталья Константиновна – кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой дефектологии и русского языка
Ставропольского государственного медицинского университета
г. Ставрополь*

E-mail: mayatskaya_nata@mail.ru

*Сахарова Виктория Михайловна – кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры дефектологии и русского языка
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь*

Аннотация. В статье рассматриваются основные компоненты профессиональной Я-концепции как социально-психологического феномена, раскрывается воспитательный гуманистический потенциал дисциплины «Русский язык как иностранный» и ее роль в формировании нравственных качеств будущего специалиста-медика.

Ключевые слова: профессиональная Я-концепция, гуманитарная парадигма, студент-инофн, духовно-нравственные качества, коммуникативная компетентность.

THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-CONCEPT OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS IN THE CLASSROOM FOR THE RUSSIAN LANGUAGE

*Mayatskaya Natalia Konstantinovna – candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor,
head of the Defectology and Russian language Department
Stavropol state medical University, Stavropol*

*Sakharova Victoria Mikhailovna – candidate of philological Sciences
senior lecturer of the Defectology and Russian language Department
Stavropol state medical University, Stavropol*

Abstract. The article discusses the main components of professional self-concept as a socio-psychological phenomenon, reveals the humanistic educational potential of the discipline “Russian as a foreign language” and its role in the formation of moral qualities of the future specialist doctor.

Key words: professional self-concept, the humanitarian paradigm, foreign students, spiritually-moral qualities, communicative competence.

Профессиональная Я-концепция является частью общей Я-концепции личности. Вслед за российской исследовательницей С.Т.Джанерьян будем понимать ее как «систему сопряженных с оценкой представлений человека о себе как субъекте профессиональной деятельности и как личности, предназначенной для реализации тех или иных по содержанию смысловых отношений человека к профессии, и через это для обеспечения его собственного функционирования и саморазвития/самореализации в профессии» [2, с.162]. Данный социально-психологический феномен традиционно принято рассматривать с точки зрения трех структурных компонентов: когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого. Ощущение профессиональной востребованности, осознание личности как субъекта конкретной профессиональной деятельности невозможно без познания профессионально-значимых качеств, нормативно-этических эталонов профессии, которым он должен следовать на практике.

Медицина, как одна из наук о человеке, принципиально связана с понятием гуманности. Третьяк С.В. справедливо отмечает особую позицию в **социально-психологическом портрете врача** – «позицию оказания помощи, личной ответственности и участия в судьбе пациента» [3, с.3]. Несомненно, регулирующую роль в деятельности врача играют духовно-нравственные качества. В традициях отечественной медицины врач – человек широко образованный, интеллигентный, сочетающий профессиональные знания с такими положительными чертами личности, как

патриотизм, трудолюбие, честность, самоотверженность, сочувствие, сострадание, сопереживание, твёрдость духа, верность убеждениям, долг, благородство, порядочность, достоинство, добросовестность, толерантность, вежливость, мужество, милосердие, инициативность, ответственность, открытость, доброжелательность.

Наиболее целенаправленно раскрытие духовных и нравственных способностей личности происходит в гуманитарной парадигме медицинского образования. Неслучайно ведущая роль при формировании гуманистических ценностей у студентов-медиков отводится языку и литературе. Педагогический потенциал этих предметов не подвергается сомнению. В широком понимании «язык является составной частью культуры, удерживает культуру как системную целостность, концентрирует культурные смыслы на всех уровнях бытия – от нации в целом до отдельной личности» [1, с.4].

Традиционно в медицинских вузах России обучаются студенты, приехавшие из разных стран. Русский язык является для них не просто условием успешной жизнедеятельности в новой социокультурной среде, но и средством профессиональной подготовки. На занятиях по русскому языку студент-инофон, осознавая свои национальные ценности, учится понимать и уважать ценности другой культуры, преодолевает предвзятое отношение к «чужому» образу жизни. Происходит актуализация лучших личностных качеств: открытости, терпимости, готовности к общению.

В процессе обучения русскому языку как иностранному решается также ряд других задач, направленных на развитие психологического антропоцентрического мировоззрения и достаточного уровня социально-психологической культуры студентов-медиков. Разнообразие видов учебной и внеучебной деятельности способствует формированию коммуникативной компетентности, навыков оптимального медицинского общения и главного показателя коммуникативной культуры будущего врача – эмпатии (способности к сочувствию, сопереживанию).

Так, например, кафедра дефектологии и русского языка проводит в иностранной аудитории целенаправленную работу по ознакомлению с деятельностью персоналий, которые занимают определенное место в национальной картине мира, отражают особенности национального характера. Проблема отбора и презентации персоналий имеет большое практическое значение и ориентирована, в первую очередь, на студентов-медиков. Короткие рассказы, стихотворения, адаптированные отрывки из художественных произведений, а также тексты научно-популярного характера о врачах включены как в основной курс русского языка как иностранного, так и в спецкурс по литературе на четвертом курсе. Работа с ними предполагает традиционные предтекстовые, притекстовые и по-

слетекстовые задания, направленные на понимание содержания и высказывание своей точки зрения. Литература такого плана вводит учащихся в сферу их будущей профессиональной деятельности. Она описывает ситуации, близкие к тем, с которыми сталкивается выпускник медицинского вуза. И, как результат, даёт возможность прочувствовать будущие сомнения, эмоции, свойственные врачам, проанализировать поступки, принципы, которыми должен руководствоваться представитель медицинской профессии в своей жизни и практике.

На занятиях по научному стилю речи активно используется метод деловой игры («врач – больной», «консилиум», «палатный врач»). Он является одним из эффективных для развития навыков профессионального общения и укрепления образа профессии в этносознании иностранного студента-медика. Учащиеся «проигрывают» эмоциональные состояния, используя соответствующую интонацию, мимику, жесты. В этом процессе задействованы не только интеллектуальные возможности, память, но и эмоционально-волевая сфера: выражение различных интенций – согласия, несогласия, заинтересованности, уточнения; различных состояний человека – удивление, неудовольствие, волнение и другие.

Специфика когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов профессиональной Я-концепции медицинского работника обусловлена установкой на гуманистические детерминанты, тем более в условиях инновационной модели общества. Любая профессиональная задача, стоящая перед врачом, требует знания и понимания духовно-нравственного состояния человека. В этом смысле дисциплина «Русский язык как иностранный» содержит поистине неисчерпаемый воспитательный потенциал, раскрытие и использование которого на занятиях способствует формированию общечеловеческих ценностей у студентов медицинских вузов, в том числе иностранных.

Библиографический список

1. Лихачев Д.С. Культура как целостная среда // Новый мир. 1994. № 8. С. 3-8.
2. Джанерьян С.Т. Системный подход к изучению профессиональной Я-концепции // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 4. Приложение «Гуманитарные науки». С. 162–169.
3. Третьяк Светлана Владимировна. Формирование у студентов ценностного отношения к гуманитарному компоненту профессионального образования (На материале преподавания иностранного языка в медицинском вузе): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Волгоград, 2002. 153 с.

СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Мельникова Майя Ивановна – кандидат психологических наук,
доцент, Ставропольского государственного
педагогического института,
г. Ставрополь
E-mail: maia59@list.ru*

*Мельникова Дарья Михайловна – менеджер по персоналу,
Торговый Дом «ТСМ» Авто, г. Михайловск,
E-mail: dashootka89@mail.ru*

Аннотация. Анализируется специфика ценностно-смысловых ориентаций в содержательном и технологическом аспектах личностно-профессионального развития будущих педагогов-психологов в системе высшего педагогического образования. Обосновывается идея необходимости изменений в профессиональной подготовке, направленной на разработку образовательных технологий развития личностного потенциала будущих педагогов-психологов и их готовности к успешной самореализации на основе согласования личностных ценностных ориентаций и ценностей, обусловленных спецификой профессиональной деятельности.

Ключевые слова: ценностно-смысловые ориентации, личностно-профессиональное развитие, образовательные технологии.

FORMATION OF VALUABLE-MEANING ORIENTATIONS OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS TO ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

*Melnikova Maya Ivanovna, PhD (Psychology), associate professor,
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol*

*Melnikova Darya Mikhailovna, manager of personnel,
Trade House "TCM" Auto, Stavropol*

Annotation. The specificity of the value-semantic orientations in the content and technological aspects of the personal and professional development of future pedagogical psychologists in the system of higher pedagogical education is analyzed. The idea of the necessity of changes in vocational training aimed at developing educational technologies for developing the personal potential of future teachers and psychologists and their readiness for successful self-realization on the basis of personal values and values based on the specifics of professional activity is substantiated.

Key words: value-semantic orientations, personal-professional development, educational technologies

Одним из приоритетных направлений социальных инноваций в современном российском обществе является внедрение инклюзивного образования и подготовка специалистов, способных к комплексному психолого-педагогическому сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с различными образовательными потребностями и особенностями психофизиологического развития [1, 5]. Опыт внедрения инклюзии в общеобразовательные учреждения страны высветил целый ряд материально-технических, экономических, социально-психологических проблем. Одной из таких проблем является недостаточная психологическая готовность молодых специалистов (педагогов, психологов) к профессиональной деятельности на основе ценностей гуманизма и толерантности к лицам с ОВЗ, что проявляет себя в нарастании признаков профессионального выгорания, неудовлетворенности избранной профессией, вплоть до желания сменить ее (С.В. Алехина, Т.С. Морозова, М.М. Семаго, Ю.В. Шумиловская, В.В. Хитрюк, И.М. Яковлева). Применительно к студенческому возрасту указанную проблему можно конкретизировать на примере следующих наблюдаемых негативных тенденций. Во-первых, в научных исследованиях отмечается снижение учебно-профессиональной мотивации к третьему курсу, неконструктивное прохождение студенческой молодежью возрастного и образовательных кризисов, переживание неудовлетворенности избранной профессией из-за доминирования узко индивидуалистических ориентаций, (Е.А. Александрова, Э.Ф. Зеер, Н.Ю. Чижо и др.). Во-вторых, профессиональная деятельность специального психолога и педагога предполагает доминирование в профессиональной направленности ценностного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и понимания своих возможностей и ограничений для успешной самореализации в рамках избранной профессии. Данный тип направленности личности обеспечивается при создании психологически грамотных моделей сопровождения процесса личностного развития профессионала [2,4].

Между тем в основе профессиональной подготовки будущих специальных психологов и педагогов все еще лежит предметно-методическая ориентация, которая предполагает усвоение отдельных профессионально значимых компетенций, слабо представлены программы и модели психолого-педагогического сопровождения развития ценностно-смысловых ориентаций, адекватных получаемой специальности.

На значимость духовно-нравственного развития студенческой молодежи на этапе первичного профессионального образования указывается в педагогике развития и личностно-развивающего обучения (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, В.А. Петровский, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков и др.). Обращается внимание на значимость целенаправленной работы по формированию ценностно-смысловых ориентаций у будущих специальных педагогов и психологов в связи с разработкой проблемы психологической готовности к профессиональной деятельности (С.В. Алехина, Ю.В. Шумиловская, В.В. Хитрюк, И.М. Яковлева).

Развитая система ценностно-смысловых ориентаций становится важнейшим условием профессиональной эффективности, средством противодействия профессиональному выгоранию, фактором эмоциональной устойчивости, толерантности, удовлетворенности собственной деятельностью (Р. О. Агавелян, С.В. Алёхина, В.К. Зарецкий, М.М. Гордон, И. А. Коробейников, Е.Н. Кутепова, И. Ю. Левченко, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Н.Я. Семаго и др.).

Вместе с тем анализ исследований показал, что проблема становления ценностно-смысловых ориентаций у будущих дефектологов все еще остается на периферии научных изысканий. В сложившейся практике подготовки студентов слабо представлены формы, методы, психолого-педагогические технологии, направленные на диагностику и развитие личностных ориентаций будущих дефектологов и специальных психологов, соответствующие требованиям, предъявляемым к работе с учащимися с ОВЗ.

На факультете специальной педагогики в течение последних трех лет выполняются выпускные дипломные работы, научно-исследовательские статьи студентов и аспирантов, направленные на выявление складывающихся в процессе обучения ценностно-смысловых ориентаций у будущих педагогов-психологов. В основу проведенных под нашим руководством исследований были положены следующие идеи:

- под ценностно-смысловыми ориентациями понимается система психологических регуляторов деятельности, выполняющих функцию отношения к значимым аспектам профессиональной деятельности, а также функции целеполагания, самоопределения и осмысленного ценностного выбора в условиях неопределенности и многозадачности;

- ценностно-смысловые ориентации будущих дефектологов и специальных психологов являются важнейшей детерминантой их личностно-профессионального развития;

- успешность личностно-профессионального развития будущих специалистов будет определяться соответствием индивидуально-личностных ориентаций ценностям и требованиям избранной профессии;

- своевременно диагностируемые личностные ценностные ориентации и определение их соответствия/несоответствия профессионально значимым ценностно-смысловым ориентациям являются материалом для проведения управляющих воздействий (обучающих, коррекционных, психотерапевтических), направленных на гармонизацию индивидуальности будущего специалиста, способствуют успешной профессиональной и личностной самореализации.

В одной из выполненных под нашим руководством дипломных работ выявлялись связи между ценностно-смысловыми ориентациями студентов-специальных психологов старших курсов и их соответствием/несоответствием требованиям будущей профессиональной деятельности. Полученные результаты показали доминирование эгоистического варианта ценностных ориентаций, связанных с личным благополучием, у 60%

студентов. К их числу относились: здоровье, активная жизнь, счастливая семейная жизнь, интересная работа, наличие хороших и верных друзей, материально обеспеченная жизнь, любовь и развлечения. Наименьшее предпочтение студенты отдавали таким ценностям, как красота природы и искусства, жизненная мудрость, познание, счастье других, творчество. Среди инструментальных ценностей наибольшей значимостью у этой группы студентов были смелость в отстаивании своего мнения, взглядов, жизнерадостность, ответственность, образованность, независимость. Низкую значимость имели такие нравственные, значимые для будущей профессии ценности, как честность, умение понять чужую точку зрения, самоконтроль, аккуратность, рационализм, исполнительность.

У 20% студентов был выявлен адекватный будущей профессии профиль ценностно-смысловых ориентаций («гуманистическая центрация» по А.Б. Орлову). В числе предпочитаемых терминальных ценностей у этой группы студентов были следующие: развитие, общественное признание, счастье других, интересная работа, познание. К числу значимых инструментальных ценностей студенты отнесли терпимость (к точке зрения и предпочтениям других), широту взглядов (умение понять другого человека, осознать значимые для него ценности), ответственность, образованность. У 20% специальных психологов выявлен «смешанный» вариант ценностно-смысловой направленности личности, свидетельствующий о равноправном предпочтении индивидуалистических ценностных ориентаций и ценностей, значимых для будущей профессиональной деятельности.

Преобладание индивидуалистических ценностно-смысловых ориентаций у будущих педагогов-психологов старших курсов может отрицательно влиять на профессиональную эффективность и личностную удовлетворенность избранной профессией, приводить к профессиональным деформациям. Следовательно, возникает необходимость в разработке дополнительных мер воздействия: психотехнологий, образовательных стратегий, направленных на коррекцию и развитие данных личностно значимых ценностно-смысловых ориентаций.

В другом исследовании обращалось внимание на сопоставление сложившейся системы представлений о ценностях, нормах и требованиях, значимых для инклюзивного образования, и имеющегося собственного практического опыта. Несмотря на то, что все опрошенные студенты отметили, что имеют представления о различных категориях детей с ОВЗ, только 35% продемонстрировали знание принципов, задач и философии инклюзивного образования. Остальные показали ограниченные представления. 60% отметили, что имели небольшой практический опыт работы с этими детьми (проводили индивидуальную психодиагностику развития отдельных психических процессов или коррекционно-развивающие занятия). При этом ценностное отношение и желание работать с детьми с ОВЗ проявили только 35% опрошенных из числа имеющих практический опыт работы. Но осознание необходимости обучения детей с ОВЗ в общеобразо-

вательных учреждениях и положительное восприятие инклюзии показали 70% студентов. Объясняя свою неготовность к деятельности педагога-психолога в системе инклюзивного образования, студенты давали следующие ответы: «Мне еще не хватает знаний, чтобы правильно организовывать и проводить коррекционные занятия, учить терпимости нормальных детей»; «Я бы хотел (а), чтобы мне показали опытные специалисты как можно больше различных приемов, упражнений в работе с детьми, имеющими различные нарушения»; «Я не хотел (а) бы работать с детьми, имеющими тяжелые комплексные нарушения развития».

Полученные результаты послужили основанием для разработки тренингов личностно-профессионального развития, цели которых – развитие общепрофессиональных и общекультурных компетенций, способствующих умению сотрудничать, договариваться с другими людьми, со своими однокурсниками; принятие гуманистических ценностей; формирование чувствительности к переживаниям другого человека, эмпатии, положительной самооценки. В структуру тренингов входили упражнения, связанные с анализом и оценкой критических ситуаций, проигрывание конфликтного и бесконфликтного взаимодействия. На учебных занятиях также отработывалась стратегия обучения, опирающаяся на жизненный опыт студентов, отражающий значимые стороны профессиональной деятельности.

На основе анализа проведенных исследований и личного опыта организации дополнительных мер психолого-педагогического воздействия на развитие ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов-психологов можно сделать следующие выводы:

- развитие ценностно-смысловых ориентаций – динамический процесс, в ходе которого формируются значимые для профессиональной деятельности ценностные ориентиры, их согласованность требованиям и нормам специального (дефектологического) и инклюзивного образования;
- оптимизации развития ценностно-смысловых ориентаций студентов по линии их согласования с требованиями профессиональной деятельности способствуют специализированные тренинги с включением коррекционно-развивающих упражнений, моделирования практических ситуаций, организации на практических занятиях в учебно-воспитательном процессе деятельности по анализу и самоанализу критических случаев из реального опыта специальных психологов и дефектологов.

Библиографический список

1. Алехина С.В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 3. – С. 70-78.
2. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 42-49.
3. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: пара-

дигмы, проекции, практики: уч. пособие. – М.: «Академия». – 2000.

4. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-историческая психология. – 2005. – № 1. – С. 14-24.

5. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования // автореф. дис. канд пед. наук: 13.00.08. – 2011. – Шуя.

ВООБРАЖЕНИЕ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО МИРА Я-КОНЦЕПЦИИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА

*Мишина Марина Михайловна – доктор психологических наук,
профессор кафедры педагогической психологии
Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, г. Москва,*

*Фаттахова Диана Илфатовна – аспирант
Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, г. Москва
E-mail: dianasamaya@gmail.com*

Аннотация: в данной статье представлен анализ функции воображения в системе формирования социального мира Я-концепции старшего дошкольника, необходимые для включения ребенка в новую социальную ситуацию развития, которая характеризует начало младшего школьного возраста. Новая социальная ситуация развития, с которой предстоит столкнуться дошкольнику, – это прежде всего новые формы общения ребенка со взрослым и другими детьми внутри новой ведущей деятельности – учебной.

Ключевые слова: воображение, Я-концепция, дошкольный возраст, социальная ситуация развития, новообразование, самосознание.

IMAGINATION IN THE SYSTEM OF FORMING THE SOCIAL WORLD OF THE I-CONCEPT OF A PRESCHOOL CHILD

*Mishina Marina Mikhailovna – Doctor of Psychology,
Professor of the Department of Pedagogical Psychology
Institute of Psychology. L.S. Vygotsky
Russian State University for the Humanities, Moscow*

*Fattahova Diana Ilfatovna – graduate student
Institute of Psychology. L.S. Vygotsky
Russian State University for the Humanities, Moscow
E-mail: dianasamaya@gmail.com.*

Annotation. This article presents an analysis of the function of the imagination in the system of forming the social world of the I-concept

of the senior preschooler, necessary for including the child in a new social development situation that characterizes the beginning of the younger school age. A new social development situation, which the preschooler will face. it is first of all new forms of communication between the child and the adult and other children within the new leading activity – the learning activity.

Key words: imagination, self-concept, preschool age, social development situation, new growth, self-consciousness.

Период старшего дошкольного детства, который мы будем рассматривать в данной статье, как и каждый предыдущий и последующий в жизни человека, является уникальным по своей значимости и заслуживает отдельного рассмотрения в контексте данной тематики. Это время активного познания окружающего мира, своего места в нем и в системе предметных и социальных отношений, становления познавательных способностей.

Воображение очень тесно связано с восприятием. Дошкольникам свойственно домысливать предметы, переносить значение и функции знакомых предметов на незнакомые (дошкольники часто придумывают вещам новые названия, приписывают им волшебные свойства, оживляют их и придают им мистический смысл).

Воображение, как самостоятельная психическая функция, появляется у человека после 3 лет. Основа воображения – это постоянное эмоциональное общение ребенка со взрослыми, которое помогает ему познавать окружающий мир. Ребенок постепенно начинает накапливать собственный опыт через активное участие в событиях. Активная направленность на смысл событий, их эмоциональная окрашенность являются фундаментом воображения [1; 3; 5]. Подтверждение этому легко найти в особенностях психического развития детей, которые по каким-либо причинам были лишены такого общения. Так, например, в исследованиях Н. Н. Толстых и А. М. Прихожан убедительно показано, что дети из детских домов и домов ребенка очень хорошо решают многие интеллектуальные задачи, классифицируют, имеют довольно высокий уровень познавательной деятельности, но с трудом выполняют задания на воображение. Аналогичную картину можно наблюдать у детей в тех семьях, где на ребенка до определенного времени почти не обращают внимания, сводя все общение с ним к кормлению или перемене пеленок. Эти дети выделяются среди сверстников, они сталкиваются с такими трудностями, которые порой для окружающих взрослых превращаются в проблемы. Эти дети могут иметь хорошо развитую память, и развитую речь, и даже развитое мышление, но не могут научиться воображать [2; 4].

Проанализировав поведение и ответы дошкольников, сравнивающих фрагменты ситуаций и картинки, можно обнаружить три компонента воображения: предметную среду, прошлый опыт и особую внутреннюю позицию. На каждом уровне развития воображения какой-либо его компонент более выражен: предметная среда определяется через желание дошкольни-

ков во что бы то ни стало найти сходство в предметных очертаниях; прошлый опыт помогает ребенку восстановить целое из фрагментов; особая внутренняя позиция проявляется через оживление ребенком картинки (рассматривает сюжет целиком, придумывает прошлое и будущее).

Воображение прямо и непосредственно связано с осмыслением. Появление смысла в разных сферах деятельности ребенка позволяет ему разнообразить свои занятия, добиться нового и оригинального в результатах, т.е. способствует развитию у детей творчества. Рассмотрим подробнее значение выделенных нами компонентов воображения. Несмотря на то, что, как мы уже говорили, все три составляющих воображения присутствуют в явном или скрытом виде на всех уровнях развития воображения, их значение для воображения нельзя признать одинаковым. Если представить себе, что ребенок на низших уровнях развития воображения имеет только предметную среду или прошлый опыт, то тогда у нас не было бы достаточных оснований считать, что мы имеем дело с воображением, а не с восприятием или памятью. Действительно, делает воображение воображением особая внутренняя позиция. Это она дает малышу «новые глаза», которые позволяют ему привнести смысл в увиденное, припоминаемое или даже «сотворить» что-либо по собственному замыслу. Таким образом, развитие воображения в дошкольном возрасте можно представить как движение ребенка к этой позиции. На нижних уровнях развития воображения удерживать ее помогают предметная среда или прошлый опыт. К концу дошкольного возраста эта позиция уже не нуждается в таких «костылях».

Каков же психологический смысл этой позиции? Ее значение двояко (во-первых, обладание такой позицией делает дошкольника независимым от конкретной ситуации, он становится внеситуативным и надситуативным, что позволяет ему отвлечься от конкретных значений предметов и ситуаций и перейти к их контексту и смыслу; во-вторых, значение внутренней позиции связано с отличием воображения от фантазии. Многим родителям хорошо известно, что слишком бурные фантазии могут спровоцировать у детей беспричинные страхи и даже неврозы (Е.Е. Кравцова, 2016).

К концу периода дошкольного детства у ребенка закладываются первичные формы самосознания, что подразумевает знание и оценку ребенком своих качеств и возможностей, открытие эмоционального мира собственных переживаний, активно развивается такое новообразование, как воображение. Ребенок в этом возрасте находится на пороге включения в новую для него социальную ситуацию развития – поступление в школу. Поэтому так важно психологически и педагогически корректно подвести ребенка к порогу школьного ученичества уже в детском саду, используя для этого возможности дошкольного образования и достижения дошкольного детства, представшие в виде специфических возрастных психических новообразований.

Новая роль ученика, с которой предстоит столкнуться ребенку, – это особая «жизненная позиция» в складывающейся и меняющейся ситуации развития. Ребенок сталкивается с проблемной ситуацией в своем развитии, осмысление и представление которой нерешаемо без центральных новообразований дошкольного возраста, как воображение и самосознание и формирующейся на его основе Я-концепции.

На протяжении всего периода дошкольного детства представления ребенка о себе изменяются существенно: он начинает более осознанно представлять себе свои возможности, понимать, как относятся к нему окружающие и чем вызывается это отношение. Дошкольник проходит путь от выделения себя среди других к самосознанию, открытию своей внутренней жизни. Условия, подводящие к представлению о самом себе, это активное его включение в специально организованный процесс общения с близкими взрослыми, сверстниками, а также игрового опыта, что невозможно представить без умения воображать. В процессе воображения дошкольники сразу способны проникать в суть вещей еще до того, как в сознании складываются о нем те или иные понятия, то есть воображение является своеобразным «предчувствием» мысли. Воображение выполняет собственные самобытные функции, поисковые и порождающие, при тесном взаимодействии с мышлением и наличием генетической предрасположенности с мышлением. Привитие социально-коммуникативных умений «в чистом виде» на этапе завершения дошкольного детства не только не решает проблемы, но и, по большому счету, невозможно.

Игровой опыт, в котором возникают, складываются и закрепляются определенные умения, предполагает их анализ и педагогическую поддержку в качестве эффектов развития воображения.

В игре человеческий мир, культура, жизнь приоткрываются ребенку как система «обращений» людей друг к другу внутри их деятельности, ее смыслов и мотивов. Дошкольники «воображают» не сами по себе «вещи», а отношения людей по поводу вещей, т.е. то, что привносит в эти «вещи» смысл и наполняет им их для всех, кто вступает в эти отношения. В этом и состоит главная функция воображения – «схватывание целого раньше частей» (Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов, Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев). Для включения в новую социальную ситуацию развития она – не просто важная, а определяющая.

Развитие функции воображения, которая характеризует воображение не только в качестве базиса человеческого познания, но и опосредствующих познание форм коммуникации, результируется в так называемом «социальном компоненте» школьной готовности. Развитие воображения в старшем дошкольном возрасте – это оптимальный вектор формирования психологической готовности к школе (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, Е.Е. Кравцова). Ведь образ новой социальной ситуации развития и своего места в ней является не только уровнем сформированности Я-концепции, но образом воображения.

Я-концепция дошкольника включает в себя как констатирующий реальный образ Я, так и Я – перспективное, а точнее то, на что Я – реальное ориентировано. У дошкольника уже в начале этапа среднего детства можно констатировать наличие не только ожидания и устремленности на предстоящие личностные преобразования (к примеру, стать школьником), но и осознание себя (каким именно школьником я буду). Когда дошкольник приходит в школу, к его осознанию себя как ребенка своих родителей прибавляется еще один из значимых образов: как ученик определенного учителя.

Касаясь темы развития воображения в дошкольном возрасте, можно представить её как движение от предметной среды к возникновению особой надситуативной внутренней позиции. Целенаправленное развитие воображения предполагает соблюдение определенной логики с учетом двух условий. Первое условие связано с соотношением воображения и реальной деятельности. Если на начальных этапах малыш осмысливает уже готовое, то есть логика идет от предмета к замыслу, то самый высокий уровень развития воображения характеризуется уже обратной направленностью: замысел – предметная реализация. Второе условие предполагает организацию такой деятельности, которая не была бы жестко задана и нормативована, которая предоставляла бы независимость и инициативу, отвечала бы всем требованиям самостоятельности дошкольника.

Целенаправленное развитие воображения предполагает многообразие действий, что связано с организацией определенных условий для возникновения изучаемого психического процесса. Это, прежде всего, развитие творческой активности (чем богаче предметная среда, тем лучше для развития детей; при этом важно помнить, что чрезмерное количество игрушек зачастую не только не помогает дошкольникам играть, но может быть одной из причин, затрудняющих формирование игровой деятельности). Если дошкольник живет в мире «эталонов» и его предметная среда не оставляет свободного пространства для деятельности, а количество предметов не позволяет ему сосредоточиться на одном из них, то дошкольник оказывается в жестких «шорах», его деятельность регламентирована и, как правило, шаблонна, а воображению и творчеству в ней не остается места.

Совсем по-иному ведет себя дошкольник тогда, когда его окружает много предметов и наряду с хорошо знакомыми предметами есть малоизвестные и неспецифические и их можно использовать по-разному (такие предметы трудно включить в повседневную жизнь дошкольника, но это легко сделать в различных игровых заданиях, где надо что-то угадать, вообразить, дополнить). Важна такая предметная среда, которая бы служила пусковым механизмом и побудительной силой для развития воображения в дошкольном возрасте.

В психическом развитии ребенка особое место принадлежит детской деятельности. При этом важно помнить, что действия ребенка с предме-

тами бывают однообразны и жестко регламентированны. Это происходит в первую очередь потому, что, показывая ребенку любой новый предмет, взрослый каждый раз однозначно и категорично определяет его назначение и способ действия с ним. Помните: «Вот это стул, на нем сидят, вот это стол, за ним едят»? Нетрадиционные действия с предметами возможны лишь в игре, да и это не всегда поощряется взрослым («Положи на место, это не игрушка!») Поэтому именно ориентировочная деятельность имеет важное значение для психического развития социального мира Я-концепции старшего дошкольника.

Деятельность дошкольника не должна быть навязанной взрослым, она должна быть свободной, максимально разнообразной, способствующей всестороннему развитию дошкольника и охватывающей все основные сферы взаимодействия с окружающими людьми. С этой точки зрения трудно переоценить возможности детской игры и детского экспериментирования (дошкольник экспериментирует, что можно сделать с тем или иным предметом, на что он пригоден). Именно такая деятельность лежит в основе творчества. Развитие особой внутренней позиции характеризуется тем, что дошкольник учится управлять наличной ситуацией, рассматривать ее в целом и быть отделенным от нее. Наличие такой позиции позволяет не приспосабливаться к ситуации, предложенной в задаче, а подчинять себе эту ситуацию, овладевать ею. Формирование внутренней позиции в дошкольном возрасте происходит постепенно, и решающее значение при этом имеет развитие основных видов детской игры (режиссерская игра и образно-ролевая).

Таким образом, высший уровень развития воображения характеризуется наличием особой внутренней позиции, которая вначале появляется у дошкольника в результате специально организованной предметной деятельности, позволяющей в силу своей неспецифичности что-то домысливать и воображать, затем ее появление детерминировано его собственным опытом. Именно в старшем дошкольном возрасте эта позиция уже не зависит от внешних обстоятельств. Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что представление себя при формировании социальной структуры Я-концепции, осознание новой для дошкольника позиции ученика и социальной ситуации развития не способны происходить без участия воображения.

Библиографический список

1. В.С. Мишина, М.М. Психология интеллектуальной деятельности личности : монография / В.С. Агапов, М.М. Мишина. – М.: ИИУ МГОУ, 2015. – 431 с. ISBN 978-5-7017-2111-9.
2. Григорьева С.И., Мишина М.М. Проблемы морали и нравственности в психологических исследованиях разных типов семьи / Светлана Игоревна Григорьева, Марина Михайловна Мишина. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. Т.1. – 246 с. С.55-60.

3. Мишина, М.М. Психолого-педагогические технологии развития интеллектуальной деятельности личности / М.М. Мишина. // Вестник МГОУ. – 2015. – № 2. – С. 43-46.

4. Мишина М.М. Возможности использования проективных методов в образовательном процессе. / М.М. Мишина // Культурно-историческая психология: от научной революции к преобразованию социальных практик: Материалы XVII Международных чтений памяти Л.С. Выготского. – В 2 ч. Ч. 1. М.: Левъ, 2016. 364 с. – С. 68-73.

5. Мишина М.М., Равилова М.В. Школа «Культура-и-личность» // М.М. Мишина, М.В. Равилова // Научный журнал «Семья и личность: проблемы взаимодействия» № 7, 2017. – С. 66-73. – 171 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ В ПЕРИОД ЮНОСТИ

*Никулёноква Ольга Евгеньевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
Невинномысского государственного
гуманитарно-технического института, г. Невинномысск*

*Быкова Светлана Сергеевна – магистрант
Невинномысского государственного
гуманитарно-технического института, г. Невинномысск
E-mail: Olynik1976@mail.ru*

Аннотация: в статье проведен анализ теоретических положений по вопросам социально-психологической ситуации развития личности в период юности и психологических новообразований в юношеском возрасте, имеющих прямое отношение к личностной зрелости, и определен ряд ее особенностей.

Ключевые слова: психологические новообразования, Я-концепция, самосознание, психологическое противоречие, личностная зрелость.

FEATURES OF FORMATION OF PERSONAL MATURITY IN YOUTH

*Nikulenkova Olga Evgenievna – candidate of psychological Sciences,
docent of Department of pedagogy and psychology
Nevinnomyssk state humanitarian and technical Institute, Nevinnomyssk*

*Bykov Svetlana Sergeevna – graduate student,
Nevinnomyssk state humanitarian and technical Institute, Nevinnomyssk*

Abstract: in the article the analysis of theoretical provisions on the socio-psychological situation of development of personality during adolescence

and psychological formations in adolescence that have a direct relationship to personal maturity, and identifies a number of features.

Key words: psychological education, self-concept, self-awareness, the psychological contradiction of personal maturity.

Период юности в истории становления общества выделился сравнительно недавно, а возраст юности имел различный статус на этапах развития общества. Изначально данный возраст как период зрелости, взросления был выделен на этапе формирования гражданского общества в Древней Греции.

В период Просвещения границы перехода из юношества в зрелость определялись включением человека в общественную жизнь. В настоящее время достижение периода зрелости не имеет четких критериев, длительность периода юности зависит от исследовательских взглядов ученого, от социально-культурного контекста.

В психологии хронологические рамки периода юности определяются по-разному, традиционно выделяют период ранней юности – от 15 до 18 лет и поздней юности от 18 до 23 лет. Рамки периода юности достаточно условны и отечественными учеными (А.С. Белкин, А.Н. Леонтьев, Н.С. Лейтес, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн) определяются 18–20 годами, то есть этапом средней юности. Для юношей в этот период свойственно преобразование ведущих мотивов и интересов, появление стремления к развитию своих интеллектуальных и творческих способностей.

Юношество характеризуется следующими особенностями: сформированной самостоятельностью и ответственностью за свое поведение, развитой способностью принимать важные жизненные решения, сформированными мировоззренческими позициями, простроенным и стабильным «образом мира», простроенными перспективами и целями жизни, профессиональным самоопределением и приобретением нового социального статуса, формированием индивидуального жизненного стиля.

Анализ социально-психологической ситуации развития личности в период юности выявил ряд противоречий социально-психологического характера, которые выступают основной качественных изменений личности.

Основным психологическим противоречием студенческого возраста выступает противоречие между становлением механизма идентификации и стремлением к обособлению.

В.В. Столин утверждает, что основным психологическим новообразованием в юношестве является личностная идентичность, характеризующаяся осознанием своей уникальности, неповторимости [7].

Идентификация и обособление выступают как взаимосвязанные механизмы, и в юности психологический механизм идентификации запускает такие особенности юноши, как способность сочувствовать, эмоционально сопереживать другим людям. Одновременно в юности становится актуальной потребность в обособлении, желании скрыть свои внутренние

переживания от вмешательства как близких, так и посторонних людей, для того, чтобы через рефлекссию оценить свою индивидуальность, усилить чувство личностности, воплотить свои притязания на признание. Юношескому возрасту наиболее свойственны противоречия между близостью и изоляцией. Близость является основополагающей в объединении идентичностей при условии сохранения своей индивидуальности, неповторимости.

Важным приобретением юношеского возраста является чувство времени и дискретности жизни: соотнесенности понятий настоящего, прошлого и будущего, понимание того, сколько времени потребуется для реализации задуманного. Перспектива времени является социально значимым качеством зрелой личности, так как определяет базу ее автономности. Не менее важным моментом формирования личностной зрелости в период юности является «поиск символа веры». В период юности важным показателем личностной зрелости является правило веры: чему доверять, кому верить. Важным становится поиск личной концепции ценностей и приоритетов в отношениях «лидерство – подчинение». Однако на этапе серьезных социальных преобразований определить приоритеты в системе ценностей представляется сложным.

Пристального внимания заслуживает позиция В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман, рассматривающих формирование юношей в пространстве со-бытийной общности. Важными этапами формирования субъектности, согласно точке зрения авторов, являются базовые общности, а период юности понимается как этап, на котором человеческая общность становится партнером, именно с ней он вступает в деятельностные отношения, отношения, основой которых является система идеалов, общечеловеческих ценностей. Итогом обозначенного этапа формирования субъектности является индивидуализация, присвоение общественных ценностей по критерию личных убеждений личности [6].

В период юности формируется собственное мировоззрение, поиск своей позиции, своего основания, положения в этом мире. В данный период юноша осваивает общественные нормы, делается «ответственным за собственную субъектность, которая формировалась не по воле и без ведома ее носителя» [3, с. 148]. Это дает возможность анализировать личностную зрелость через понимание и принятие ответственности за собственную жизнь и формирование, яркий отклик на важные явления социальной жизни и своего положения в ней.

Бытие человека как личности, проявление его субъектности стали предметом пристального внимания В.А. Петровского. В его исследованиях было установлено, что есть такие способы проявления активности человека, в которых его субъектность проявляется в форме самодействующей основы его бытия в мире. Анализируя условия развития личности в период юности, В.А. Петровский говорит о том, что кризис «неперсонализированности», выступающий внутренней предпосылкой развития лич-

ности в подростковом возрасте, высвобождает место для нового источника личностного роста. В период юности таким источником является противоречие между тем, как принимает человек мнения о себе других людей, и собственным представлением о себе. Это разногласие между Я – уникальным («оригинальным»), непохожим на других, и Я – обычным («заурядным»), сливающимся с толпой. По мнению В.А. Петровского, данный этап личностного роста можно определить как стадию самоопределения личности, связано это с тем, что потребность в персонализации осуществляется в форме поиска человеком своей собственной индивидуальности, идентификации с таким предположительным Я, которое является именно своим [5].

Немаловажной спецификой периода юности считается формирование и развитие стремления к поиску и осознанию смысла жизни. Д.А. Леонтьев [4] выделяет три этапа формирования стремления к поиску смысла жизни. На первом – смысл жизни обуславливается идентификацией с готовыми образцами. Различные формы поведения обуславливаются потребностью в эмоциональном контакте. На втором этапе формирования потребности смысла жизни на основании осознания несовершенства мира происходит создание теорий мироздания, актуализируются экзистенциальные задачи, юноши много и активно философствуют. По мнению ученого, данная фаза свойственна студентам в возрасте 18 – 20 лет. Это скоротечный этап, юноши стремительно переходят на третий этап, но бывает так, что остаются на первом. Наступление третьего этапа характеризуется тем, что юноши приходят к выводам из своего и чужого опыта, сомнения и переживания уходят, наступает этап осмысления и планирования будущего.

На этом этапе в ведущих областях жизни (личностной, профессиональной, социальной) обнаруживается активное стремление к самовыражению, личностному проявлению. Это происходит в первую очередь в профессиональном самоопределении, самостоятельном протраивании профессиональной карьеры. В ситуациях фрустрации, когда решение этих задач приостанавливается и переживается как острая нехватка, юноша активизирует все ресурсы, чтобы решить данную проблему, что стимулирует формирование творческих способностей.

Еще одним аспектом переживаний периода юности выступает потребность в обретении индивидуальных смысложизненных ориентаций, которые трансформируются в категории «быть самим собой», «самореализоваться», «ценность меня в этом мире». В данный период реализуются попытки выстраивания жизненной стратегии, которая основывается на рефлексии и сопоставлении своих индивидуальных особенностей, притязаний, статусных и возрастных характеристик с требованиями социума. Дифференциация личных ценностей, жизненных принципов определена ситуацией принятия своей индивидуальности, то есть самопринятие выступает главным условием самореализации.

В период юности основные позиции занимают системы духовно - нравственных и культурных ценностей, которые дают возможность полнее и глубже чувствовать себя, свое «Я». Важной проблемой психологии юности является вопрос Я-концепции. Теоретический и практический интерес в решении задач определения характеристик личностной зрелости в юности представляет проблема объективности самооценки, «образа Я», структуры и функций самосознания.

В период юности происходит замена одних компонентов Я-концепции другими. Сформировавшееся относительно устойчивое представление о внешнем облике юноши снижает уровень притязаний на его трансформацию, и доминирующими становятся такие характеристики Я ,как умственные способности, волевые и морально-психологические свойства, от которых зависит благополучие. В научных трудах, изучающих организацию и содержание различных видов Я, отмечается, что у юношей в развитии когнитивного компонента Я – концепции происходят серьезные изменения, определяющие переход самосознания на иной, более высокий уровень. Формирование нового уровня самосознания происходит в направлении «извне вовнутрь». Данное направление было выделено еще Л.С. Выготским: «В этот возрастной период происходит смена некоего «объективистского» взгляда на себя «извне» на субъективную, динамическую позицию «изнутри» [1, с. 132].

Через формирование нового уровня самосознания происходит изменение и в отношении себя – переход от частных самооценок к общей самооценке – целостной, автономной, независимой от успехов, неудач и ситуативных факторов. На основе сложившейся системы ценностей происходит формирование эмоционально – ценностного отношения к себе, то есть объективная самооценка начинает основываться на координации поведения, собственных взглядов, убеждений и результатов деятельности.

В юности актуализируется расхождение настоящего Я и идеального Я. Идеальное Я еще не сформировано и может быть ситуативным, случайным, а реальное Я еще полностью, всеобъемлемо не оценено самой личностью. Это связано с естественным ходом когнитивного развития, повышением самокритичности. Чем выше уровень интеллектуального развития, тем больше проявляются расхождения между Я – настоящим и Я – идеальным [2].

Важно сказать и об изменениях характеристик уровня притязаний в сторону большей личной зрелости. То есть изменения происходят в обратном направлении, от изменений, которые в этот период происходят по отношению к себе. При условии, если отношение к себе определяется целостностью и интегративностью, то отношение к итогам, результатам своей деятельности – дифференцированностью. Развивается способность отделять оценки себя как личности от оценок осуществляемой деятельности.

Следовательно, в период юности в рамках становления более высокого уровня самосознания происходит формирование сравнительно устойчивой Я-концепции, устойчивого мнения о себе.

Юношеский возраст – это еще и период студенчества, нередко и начало трудовой деятельности, то есть момент важных преобразований в социальном положении. Ведущими противоречиями данного возраста, обуславливающими качественные изменения личности, считаются противоречия между особенностями нового социального статуса личности, стимулирующего рост потребности в самостоятельности, независимости, осознании себя полноценным членом общества и актуальным чувством несвободы, невозможности сформировать внутреннюю позицию взрослого человека, определить себя в мире, найти свое место и назначение в жизни.

Потребность в самостоятельности провоцирует противоречия педагогического характера – юноша стремится к самостоятельности в выборе форм и методов обучения, содержании обучения, не воспринимая установленные требования учебного заведения. Следующим важным противоречием выступает разногласие между большим объемом информации, поступающей через различные каналы, и отсутствием того потенциала, который разрешил бы ее адекватно переработать (нехватка времени, недостаточность жизненного опыта, несформированность отдельных составляющих смысловой сферы личности и так далее).

Ведущей деятельностью в юношеском возрасте является профессиональное самоопределение. Отмечается, что основным показателем профессионального самоопределения является активность личности, стремление к самореализации, осознание необходимости преобразующих изменений во внутреннем плане, поиск новых путей самореализации в профессиональном плане.

От степени осознанности профессионального выбора во многом зависит определение юношей жизненного пути, способов жизнедеятельности. Возможным способом может быть жизнь, не выходящая за границы естественных связей, в которых живет юноша. В данном случае человек находится внутри самой жизни: всякое его отношение – это отношение к событиям жизни, а не к жизни в целом. Если следовать данному способу, то в самосознании молодых людей будет преобладать пассивная, бездеятельная позиция – позиция подчинения в профессиональном самоопределении, а в будущем и в профессиональной деятельности. Следовательно, можно утверждать, что данный способ жизни относится к способу жизни незрелой личности.

Другим способом существования является выход за рамки потока повседневной жизни, формирование ценностно-смыслового содержания жизни, видение своего труда в целом, желание стать творцом собственной жизни, проектирование своего настоящего и будущего. Перечислен-

ные характеристики отражают позиции личностно зрелого молодого человека.

Обретение высокой степени личностной зрелости подразумевает определенную сосредоточенность на себе, желание быть верным самому себе, стремиться к самопознанию, самопроявлению и самоосуществлению в процессе обучения. В период юности наиболее актуальными становятся вопросы, касающиеся смысла жизни.

Разрешить эти вопросы современному молодому человеку непросто. Сегодня социально-экономическое развитие общества происходит в условиях продолжающейся нестабильности, в том числе и общественного сознания, когда отсутствуют идеалы, являющиеся ориентирами для личностного развития, профессионального становления. Как следствие – тревога и неуверенность в завтрашнем дне. Феномен социальной зрелости в таких условиях характеризуется сильно возросшим социальным инфантилизмом, преобладающим прагматизмом.

Профессиональное обучение, приобретение профессиональных навыков, опыта позволяют молодым людям глубже постигнуть тонкости будущей профессии и, наконец, профессионально самоопределиться. Происходит формирование осмысленной готовности к реализации профессиональной деятельности, желание постоянно развиваться, совершенствоваться в ней. Осуществляя профессиональный выбор, обучение по выбранной профессии, студент считается зрелым как в биологическом, так и в социальном плане. Социум производит оценку молодого человека уже не как объекта социализации, а как субъекта общественно-производственной деятельности.

Анализ теоретических положений по вопросам новообразований в юношеском возрасте, имеющих прямое отношение к личностной зрелости, выявил ряд ее особенностей:

- главным психологическим новообразованием периода юности является устойчивое самосознание и стабильность образа «Я»;
- выраженное стремление к самоопределению, самовыражению, выстраиванию стратегий жизни;
- определение индивидуального жизненного стиля, осознание смысла жизни, воплощение планов профессиональной и личностной жизни;
- определение системы ценностей, духовно-нравственной позиции, определенных осознанием собственной уникальности и неповторимости;
- получение образования, связанное с изменением социального положения, с формированием устойчивого мировоззрения, устоявшихся нравственно-этических принципов;
- укрепление идейной убежденности, профессиональной направленности;
- рост притязаний личности в области своей будущей профессии;
- рост общей зрелости и устойчивости личности.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. / Л.С. Выготский – СПб.: СОЮЗ, 1999.
2. Гудзовская А.А. Психология социальной зрелости: монография. / А.А. Гудзовская – Самара, 2014.
3. Кайгородов Б.В. Структурно-динамические характеристики самопонимания в характеристике и развитии Я-Концепции в юношеском возрасте / Б.В. Кайгородов // Мир психологии. 2002. № 2. С 68-70.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. / Д.А. Леонтьев 3-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2007.
5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. / В.А. Петровский – Ростов н/Д.: Издво РГПУ, 1993.
6. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38-50.
7. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983.
8. Чернобровкина С.В. Кризис юности у студентов как кризис взросления / С.В. Чернобровкина // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2014, № 1. С 99-102.

МОРАЛЬ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ

*Оськина Ася Анмаровна – магистрант кафедры права
Академии труда и социальных отношений,
г. Москва*

E-mail: oskina.asya@gmail.com

Аннотация. Взаимодействие членов общества должно заключать в себе благожелательность друг к другу: без нее общественная жизнь невозможна. Регулятором межличностного и межгруппового общения на разных этапах истории выступали моральные нормы и обычное право. С усложнением структуры общества и развитием общественных отношений появилась необходимость в документальной декларации прав и обязанностей граждан. Такие декларации выглядят как «конституция», «гражданский кодекс», «семейный кодекс» и т.д. В базе этих документов остается моральный опыт общества, который включает в себя понятие дозволенного и обязательного. Смысл, например, такого основополагающего документа, как Конституция, отражает то и только то, что признается исторически и моральным опытом страны и её народа.

Ключевые слова: мораль, индивидуальная мораль, общественная мораль, взаимодействие, духовный регулятор, нормы и правила

MORAL AS A BASIC COMPONENT OF LEGAL CONSCIOUSNESS

*Oskina Asiy Anmarovna magisrants of Department
Academy of Labor and Social Relations, Moscow*

Annotation. The interaction of members of society should encompass benevolence to one another: without it, social life is not possible. Regulators of interpersonal and intergroup communication in different stages of history were of moral norms and customary law. With the growing complexity of society and the development of public relations there is a need in the documentary Declaration of the rights and duties of citizens. Such declarations look like “Constitution”, “civil code”, “family code”, etc. In the basis of these documents remains the moral experience of society, which involves the notion of what is permitted and required. Meaning, for example, of a fundamental document as the Constitution reflects that and only that recognized the historical and moral experience of the country and its people.

Keywords: morality, individual morality, social morality, interaction, spiritual regulator, rules and regulations.

В моральном сознании выражен некий стереотип, шаблон, оптимальный алгоритм поведения человека, признаваемый обществом [1].

Потребность в индивидуальной и общественной морали определяется двумя факторами: условием «допуска» человека в жизнь общества является процесс социализации индивида, т.е. выполнение им норм отношений с людьми, усвоение им основных ценностей духовной культуры; 2) современное индустриальное общество опирается на широчайшее разделение труда (материального и духовного), порождающего теснейшую взаимозависимость людей. Существование каждого из нас оказывается зависимым от того, как сотни и тысячи людей (производителей товаров, их продавцов, транспортников, учителей, врачей, военных и т.д.) выполняют свою работу. Разделение труда необходимо порождает потребность людей друг в друге. Возникающая в этом случае общественная связь индивидов должна заключать в себе благожелательность друг к другу: без нее общественная жизнь невозможна.

Объективной стороной основы морали является общественная связь и взаимозависимость людей, возникающая из факта их совместной жизни, Мораль является ведущим духовным регулятором жизни общества, потому что в моральных установлениях общественные интересы уже предусмотрены [2].

Свершая моральный или аморальный поступок, индивид редко задумывается об «обществе в целом», он не распространяет последствия своего поступка до масштабов, например, нации. Дело в том, что мо-

раль определяется не законом, а нормой. Не существует законов Конституции, определяющих нормы поведения, но Конституция содержит основные положения о том, что высшей ценностью общества является человек и его право на свободу, собственность, личное достоинство. В истории нашего общества был период, когда был составлен Моральный кодекс, но он не носил законодательного характера. Нарушение закона влечет за собой наказание, нарушение морали – лишь общественное осуждение.

Нормы и правила морали формируются естественно-историческим путем. Они возникают из многолетней массовой практики поведения людей, формируясь в качестве образцов только в том случае, если общество осознает их несомненную пользу. Таким образом, мораль можно считать проявлением коллективной воли людей, которая через систему требований, оценок, правил пытается согласовать интересы отдельных индивидов друг с другом и с интересами общества в целом. Таким образом, особенности морали как формы духовной жизни общества заключаются во всеобъемлющем характере, внеинституциональности, императивности.

Всеобъемлющий характер морали означает, что моральные требования и оценки проникают во все сферы человеческой жизни и деятельности: политические доктрины опираются (или стараются опереться) на понятие нравственного долга, произведение литературы обязательно содержит в себе моральную оценку, религиозные системы собирают миллионы верующих, потому что включают в себя достаточно строгую мораль. Любая жизненная человеческая ситуация содержит моральную компоненту, которая высвечивает в человеке человеческое.

Это связано со спецификой требований и оценок морали, заключающейся в их всеобщем, всечеловеческом императивном характере. Профессионалом мы бываем на работе, а человеком – каждую минуту.

Внеинституциональность означает, что мораль в отличие от других проявлений духовной жизни общества (наука, искусство, религия) не является сферой организованной деятельности людей, то есть в обществе не существует таких организаций и учреждений, которые бы обеспечивали функционирование и развитие морали. Ею занимаются все. Управлять развитием морали в обычном смысле этого слова, как управлять образованием или наукой, невозможно. Вложив определенные средства в развитие науки, мы вправе ожидать результатов. Можно ли вкладывать средства в совершенствование морали? Ю. Ю. Лавриненко утверждает, что в «развитие же морали даже средств вложить нельзя – некуда вкладывать. Мораль всеобъемлюща и в то же время неуловима!». С этим утверждением можно не соглашаться. Например, средства массовой информации при

хороших вложениях сумели ввести в моральную норму убийство, насилие, пытки, самосуд.

В отличие от науки или религии мораль самоорганизуется в деятельности больших и малых групп людей (например, мораль научного сообщества и мораль преступной группировки).

Императивность означает, что большинство моральных требований выглядит как общественное повеление (поступай так-то, потому что этого требует твой долг).

Противоречивость социальных последствий моральности очевидна: строгое выполнение моральных правил вовсе не всегда приводит к жизненному успеху. Мы знаем, что внутренний долг заставил академика А.Д. Сахарова отказаться от разработки вооружений, последствия известны: ссылка, бедность.

Каким же образом объяснить жизнеспособность морали? Объяснить можно следующим образом: по своим реальным социальным результатам мораль дает продуктивный результат, она обретает свой полный смысл и отвечает конечной общественной потребности, поэтому добро нужно делать не ради ответной благодарности, а ради самого добра. В этом есть рациональный смысл: его итог подводится обществом через некоторое время, но суммарно. Ожидать же ответной благодарности на свои добрые дела в каждом конкретном случае – растратить миллион по копейке.

Основные функции морали. Среди множества функций морали выделяют основные: регулятивную, оценочно-императивную, познавательную:

– регулятивная: мораль выступает как способ регулирования поведения людей в обществе и саморегулирования поведения индивида. Причем способ специфически социальный: он появляется тогда, когда естественно-природные регуляторы не справляются с усложнившейся организацией общественной жизни (родовой, трудовой, семейно-бытовой и пр.). При этом формирующаяся мораль изначально опирается на хотя бы минимальную свободу человека. Моральная регуляция имеет смысл и нужна там, где есть хоть какой-нибудь выбор линии поведения, элементарная возможность предпочесть один поступок другому [3].

По мере своего развития общество изобрело много других способов регуляции общественных отношений: правовой, административный, технический и пр. Однако моральный способ регуляции продолжает оставаться уникальным. Во-первых, потому что не нуждается в организационном подкреплении в виде различных учреждений, карательных органов и т.д. Во-вторых, потому что моральное регулирование осуществляется в основном через усвоение индивидами соответствующих норм и принципов их поведения в обществе. Действенность моральных требований определяется тем, насколько они стали вну-

тренним убеждением отдельного человека, неотъемлемой частью его духовного мира, насколько они встроены в механизм мотивации его поведения. Такой регулятор поведения, безусловно, является самым надежным из всех возможных. Проблема только в том, как его сформировать.

– оценочно-императивная функция: освоение человеком действительности предполагает разделение социальных явлений на «добро» и «зло». С помощью этих основополагающих категорий морали и дается собственная личная оценка любому проявлению общественной жизни.

Отсюда логично вытекает и соответствующее повеление (императив) индивиду: поступай таким-то конкретным образом, ибо это добро, и наоборот, воздерживайся от таких-то поступков, потому что это зло. Сформулированные императивы типа «не убий», «не сотвори себе кумира», «поступай по отношению к другому так, как ты хотел бы, чтоб поступали по отношению к тебе», и многие другие направляют нравственное поведение человека.

«Идеальное» правосознание базируется на ощущении гармонии между индивидуальными моральными установками и государственными документами в области законодательства. И. Кант писал, что чрезвычайно важно обособлять друг от друга знания, различающиеся между собой по происхождению, но в их соединении есть полнота возможного познания. [4].

Историческая линия формирования законов, системы законодательства исходит из моральных норм, которые в свою очередь появились как гарант общественной и, личной безопасности, защищенности человека от покушений на его жизнь, здоровье, благополучие.

Моральные компоненты правового сознания принимают самые разнообразные формы: это могут быть прямые нормы поведения («не лги», «почитай старших» и т.д.), моральные ценности (справедливость, честность), морально-психологические механизмы самоконтроля личности (долг, совесть). Все это – элементы структуры правового сознания.

Библиографический список

1. Ярошевский М.Г. Наука о поведении. М., 1996., С. 29.
2. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа. – М.: Политиздат, 1991. С. 223
3. Гегель Г. Философия права. – М.: Изд-во АН СССР. Институт философии, 1990. С. 160/
4. Кант И. Собр.соч. в 6-ти томах. – М., 1963-1966. Т.3., С. 686.

**РОЛЬ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ
СТУДЕНТА-МЕДИКА**

*Пасынкова Юлия Васильевна – кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: fo_reign@mail.ru*

*Финенко Татьяна Николаевна – старший преподаватель
кафедры иностранных языков,
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь*

Аннотация. Необходимость владения иностранным языком, как социально и лично значимый фактор, расширяет возможности самореализации современного человека. Подготовка навыков общения необходима в программе подготовки врачей в высших медицинских учебных заведениях. Следствием этого является увеличение стоимости учебной дисциплины «Иностранный язык» для обучения студентов-медиков. Особая роль в процессе обучения отводится системе коммуникативной культуры, призванной дать будущим врачам ключевые идеи и навыки, которые обеспечивают социально и профессионально приемлемый уровень межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, иностранный язык, студент-медик, эмпатия, ролевые игры

**THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGE
IN FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE
OF MEDICAL STUDENTS**

*Pasynkova Julia Vasilievna – Candidate of Philology,
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages,
Stavropol state medical University, Stavropol*

*Finenko Tatyana Nikolaevna – the senior teacher
Department of Foreign Languages,
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. The need for foreign language proficiency, as a socially and personally significant factor, enhances the opportunities for self-actualization of a modern man. The preparation of communication skills is necessary in the program of doctors training in higher medical schools. The consequence of this is an increase of the value of the academic discipline “Foreign Language” for

medical students training. A special role in the learning process is assigned to the system of communicative culture, designed to give future physicians key ideas and skills that provide a socially and professionally acceptable level of interpersonal interaction.

Key words: communicative skills, foreign language, medical student, empathy, role play.

Современная система российского медицинского образования характеризуется закономерными процессами модернизации, целью которых является повышение конкурентоспособности будущих специалистов-медиков.

Среди основных параметров высшего медицинского образования нового типа, прежде всего, необходимо назвать направленность на формирование у выпускников культуры клинического мышления, под которым подразумевается «умение анализировать ситуацию и стоящие перед профессионалом задачи, проектировать собственную профессиональную деятельность, быть ее субъектом, видеть перспективу в своей работе». [4, с. 3]. Таким образом, наличие коммуникативной культуры у выпускника во многом определяет его место в системе профессиональной деятельности.

Формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника представляет собой сложный многогранный процесс, в ходе которого должно осуществляться целенаправленное педагогическое воздействие на все составляющие ее компоненты – когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Три компонента коммуникативной культуры взаимосвязаны между собой, и изменение состояния одного из них вызывает трансформацию всей структуры.

Условиями для развития эмоционального компонента коммуникативной культуры будущего медицинского работника в процессе лингвистической подготовки являются наличие сформированного у студентов категориально-понятийного аппарата «эмпатия»; овладение студентами техниками эмпатического слушания; обращение к анализу бесед между врачом и пациентом; внедрение в учебную практику широкого спектра языковых средств, особенно синонимов и антонимов; освоение студентами пара- и экстралингвистических компонентов невербальной коммуникации; обращение к анализу субъективных эмоциональных состояний в проводимых совместных играх; освоение студентами особенностей построения высказываний описательного и повествовательного характера на основе иллюстраций, художественного текста, фильма, музыкального произведения. Рефлексивные умения развиваются особенно эффективно при наличии следующих условий: установки студента на творческое выполнение заданий, а не на воспроизведение готовых знаний; внедрение в учебную практику коммуникативных заданий, которые стимулируют

употребление в диалоге речевых средств, позволяющих продемонстрировать активное слушание; владения техниками формулирования вопросов; наличие познавательных потребностей, мотивов, профессиональных интересов у студента; обеспечения самоконтроля, который успешно осуществляется при наличии адекватной самооценки обучающегося и его критического отношения к себе.

Результаты теоретического исследования, определение возможностей учебной дисциплины «Иностранный язык» в формировании коммуникативной культуры будущего специалиста-медика, диагностика и оценка исходного состояния коммуникативной культуры позволили определить основные направления и содержание работы, которая проводится на базе кафедры иностранных языков СтГМУ. Ее цель состоит в определении комплекса психолого-педагогических условий, обеспечивающих предпосылки для эффективного формирования коммуникативной культуры у студентов-медиков посредством изучения иностранного языка. Учитывая социально-психологические и возрастные особенности студентов медицинского вуза, а также специфику образовательного учреждения, преподаватели специально разработали программу по дисциплине «Иностранный язык» и скоординированный с ней элективный курс «Основы лингвистики и межкультурной коммуникации», определили технологию развития коммуникативной культуры студентов в процессе изучения иностранного языка, основные направления, которые способствовали достижению намеченной цели исследования. Основными направлениями и содержанием опытно-экспериментальной работы стали: развитие эмпатических способностей в процессе коммуникативного взаимодействия, совершенствование рефлексивных умений студентов-медиков в процессе иноязычного общения и обогащение опыта коммуникативного взаимодействия будущего медицинского работника.

Представив себе четкую картину того, каким образом и в какой форме может находить выражение эмпатическое отношение врача к больному, его рефлексивная позиция по отношению к пациенту, мы подготовили ряд коммуникативных ситуаций из врачебной практики на иностранном языке с целью ознакомить студентов с техниками эмпатического и активного слушания и научить их с ними обращаться. С целью совершенствования рефлексивных умений студентов-медиков в процессе иноязычного общения был разработан комплекс *заданий*, направленный на овладение студентами техниками активного слушания, формулирования вопросов. Знакомство с открытыми и закрытыми вопросами, их анализ способствовали развитию коммуникативных стратегий участников общения. Также сами студенты в группе рассуждали, о чем не следует медику спрашивать пациента. Для обеспечения студентов зна-

нием и умелым использованием моделей социального взаимодействия, лежащих в основе коммуникации, появилась необходимость в создании *ролевых коммуникативных заданий*, при контроле которых делался акцент на знании национальных традиций и культуры, этикетных формул, употреблении медицинской терминологии, выражении речевых намерений. Поэтапное рассмотрение структуры и содержания беседы между врачом и пациентом позволило нам создать ряд ролевых игр по теме «На приеме у врача», усвоение бытовой лексики стало основой создания ролевых игр по темам «Студент-медик о себе», «Ставропольский государственный медицинский университет» и т.д.:

Тема дисциплины «Студент-медик о себе»

Коды контролируемых компетенций: ОК-5, ОК-8, ОПК-2, ПК-21

Тема игры: Жизнь в общежитии СтГМУ, плюсы и минусы.

Концепция игры: Ваш друг – студент Московского медицинского университета, а Вы – студент СтГМУ. Сейчас у Вас с другом каникулы, и вы проводите много времени вместе. Расскажите друг другу о своем рабочем дне.

Описание ролей:

1) студент рассказывает о преимуществах своей учебы в Московском медицинском университете.

2) студент СтГМУ задает вопросы об условиях учебы и жизни в московском вузе.

Ожидаемый результат: Усвоение лексики и развитие речевых навыков по теме «Студент-медик о себе»

Тема дисциплины: «Германия. Берлин»

Коды контролируемых компетенций: ОК-5, ОК-8, ОПК-2, ПК-21

Тема игры: Путешествие по Германии. Достопримечательности Берлина.

Концепция игры: Вы встретили друга из Германии, обсуждаете планы на лето. Поделитесь впечатлениями от поездки в Германию в прошлом году. Ваш друг приглашает Вас на экскурсию по Берлину. Обещает показать Вам множество достопримечательностей

Описание ролей:

1) студент рассказывает о своем отдыхе в Германии прошлом году.

2) студент СтГМУ задает вопросы о достопримечательностях Берлина.

Ожидаемый результат: Усвоение лексики и развитие речевых навыков по теме «Германия».

**Описание показателей критериев и шкал
оценки компетенций**

Компетенция – ОК-5: готовность к саморазвитию, самореализации, самообразованию, использованию творческого потенциала.

Оцениваемый результат (показатель)		Критерии оценивания
Знает	1. Знает способы поиска нужной информации на иностранном языке;	Демонстрирует свободное и уверенное знание основных способов поиска нужной информации на иностранном языке.
Умеет	1. Умеет самостоятельно приобретать знания, умения и навыки в области немецкого языка; 2. Умеет решать задачи творческого уровня, выполнять творческие задания.	1. Самостоятельно выбирает и систематизирует подлежащую усвоению информацию. 2. Использует необходимую информацию в творческих заданиях.
Владеет навыком	1. Владеет навыками самоанализа, самоконтроля, самообразования, творческой работы с англоязычными текстами.	1. Фиксирует необходимую информацию из прочитанного, увиденного, прослушанного на иностранном языке. 2. Логически верно аргументирует и ясно строит устную речь. 3. Своевременно представляет выполненное задание

Компетенция – ОК-8: готовность к работе в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия

Оцениваемый результат (показатель)		Критерии оценивания
Знает	1. Знает культурно-исторические особенности страны изучаемого языка; социокультурную специфику страны изучаемого языка;	Демонстрирует свободное и уверенное знание основных культурно-исторических особенностей страны изучаемого языка.
Умеет	1. Уметь осуществлять иноязычное, межличностное и межкультурное общение с носителями языка.	Строит вербальное и невербальное общение с учётом норм социумов, говорящих на изучаемом языке.

Владеет навыком	1. Владеть навыками речевого поведения в зависимости от ситуации общения и на основе взаимного уважения, терпимости к культурным различиям.	Строит речевое поведение в зависимости от ситуации общения;
-----------------	---	---

Компетенция – ОПК-2: готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности;

	Оцениваемый результат (показатель)	Критерии оценивания
Знает	1. Знает лексический минимум общего и терминологического характера;	Самостоятельно выполняет лексико-грамматические упражнения.
	1. Знает основную медицинскую и фармацевтическую терминологию на иностранном языке;	Применяет лексический минимум общего и терминологического характера;
	2. Знает грамматические правила немецкого языка, приемы и основы перевода профессионально ориентированных текстов.	Строит осмысленные фразы, предложения на иностранном языке по изучаемой тематике;
Умеет	1. Умеет распознавать, переводить и употреблять грамматические формы и конструкции, типичные для профессиональной коммуникации.	1. Переводит тексты по направлению подготовки с немецкого языка на русский. 2. Выполняет задания лексико-грамматического характера
Владеет навыком	1. Владеет иностранным языком в объеме, необходимом для возможности коммуникации и получения информации из зарубежных источников.	1. Составляет пересказы текстов по специальности 2. Готовит устные сообщения по изучаемым темам

Компетенция – ПК-21: способность к участию в проведении научных исследований.

Оцениваемый результат (показатель)		Критерии оценивания
Знает	1. Знает иностранный язык в объеме, необходимом для получения профессиональной информации из зарубежных источников и общения на профессиональном уровне.	1. Использует дополнительные источники информации 2. Готовит сообщения по изучаемым темам
Умеет	1. Умеет пользоваться учебной, научной, научно-популярной литературой, сетью Интернет для профессиональной деятельности.	Готовит сообщений по изучаемым темам Принимает участие в студенческих конференциях
Владеет навыком	1. Владеть навыками поиска, изложения медицинской информации на иностранном языке.	Готовит сообщения по изучаемым темам

Итак, подготовка коммуникационных навыков необходима в программе обучения врачей в высшей медицинской школе. Особая роль в этом процессе отводится системе коммуникативной культуры, призванной дать будущим медикам ключевые представления и навыки, обеспечивающие социально и профессионально приемлемый уровень межличностного взаимодействия.

Библиографический список

1. Арасланова А. Т. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях медицинского колледжа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург – 2008. – 22 с.
2. Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. СПб., Коломна, Рязань, 2008. 400 с.
3. Смирнова С.В. Развитие готовности студентов к продуктивной социально-педагогической деятельности на основе акмеологического подхода: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Шуя, 2002. – 22 с.
4. Герасименко С. Л. Формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника в процессе изучения иностранного языка: диссертация ... кандидата пед. наук – Курск, 2007. – 282 с.

ИЗУЧЕНИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Пешкова Наталья Александровна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной психологии Тульского государственного
педагогического университета им. Л.Н. Толстого, г. Тула
E-mail: na_peshkova@mail.ru*

*Степанова Наталия Анатольевна – кандидат психологических наук,
декан факультета психологии Тульского государственного
педагогического университета им. Л.Н. Толстого, г. Тула
E-mail: stepanova_na@inbox.ru*

*Хаидов Сергей Курбанович – кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной психологии
Тульского государственного педагогического университета
им. Л.Н. Толстого, г. Тула
E-mail: haidov@bk.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены: а) актуальность психолого-педагогического изучения особенностей Я-концепции студентов с ограниченными возможностями здоровья. Показана значимость положительной Я-концепции у студента с ограниченными возможностями здоровья для его самоактуализации и гармоничного развития как будущего профессионала; б) приведены результаты эмпирического изучения проблемы по выделенным составляющим Я-концепции.

Ключевые слова: Я-концепция, студенты с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение.

STUDY OF SELF-CONCEPT OF STUDENTS WITH DISABILITIES

*Peshkova, Natalia Aleksandrovna – candidate of psychological Sciences,
associate Professor of special psychology Department of the Tula state
pedagogical University. L. N. Tolstoy, Tula*

*Stepanova Natalia Anatolievna – candidate of psychological Sciences,
Dean of the faculty of psychology, Tula state
pedagogical University. L. N. Tolstoy, Tula*

*Hadow Sergei Magomedov – the candidate of psychological Sciences,
associate Professor of special psychology Department of the Tula state
pedagogical University. L. N. Tolstoy, Tula*

Annotation. The article considered: a) the relevance of psycho-pedagogical study of the characteristics of self-concept of students with disabilities. The importance of a positive self-concept of students with disabilities to

samostoyatel and harmonious development as a future professional; b) the results of the empirical study of problems in selected components of self-concept.

Key words: self-concept, students with disabilities, psycho-pedagogical support.

В связи со вступлением в силу приказа № 1309 от 9 ноября 2015 г. Минобрнауки «Об утверждении порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи», особое значение приобрела возможность получения профессионального образования людьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Федеральный закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» определяет человека с ограниченными возможностями здоровья как лицо, «имеющее физический и/или психический недостаток, препятствующие освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования» [6].

При получении профессионального образования государственные образовательные стандарты обязательны для всех студентов, и студенты с ограниченными возможностями здоровья не являются исключением, т.к. только при таком условии они, как профессионалы, могут стать конкурентоспособными на рынке труда. В связи с этим перед учреждениями высшего образования встала задача сопровождения адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в вузе.

Обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья требует знаний о психологических особенностях личности человека с функциональными ограничениями, поскольку необходимо учитывать особенности развития Я-концепции данных студентов в целом и ее компонентов, а также их соотношения, являющихся основой самоактуализации и гармоничного развития будущего профессионала.

Понятие Я-концепции широко используется в различных областях психологической науки. В настоящее время существует немало работ по изучению данного научного явления, но каждое исследование, посвященное проблеме становления гармоничной и активной личностной позиции современного профессионала, невозможно без рассмотрения содержания Я-концепции личности. В научной литературе, посвященной Я-концепции, существует множество ее развернутых определений.

Так, К. Роджерс считает, что Я-концепция складывается из представлений о собственных характеристиках и способностях индивида, представлений о возможностях его взаимодействия с другими людьми и с окружающим миром, ценностных представлений, связанных с объектами и действиями, и представлений о целях или идеях, которые могут иметь положительную или отрицательную направленность [4].

Р. Бернс так определяет это понятие: «Я-концепция – это совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой» [2].

В нашем исследовании мы придерживаемся определения, данного В.С. Агаповым, который считает Я-концепцию системным, интегральным и самоорганизующимся образованием психики, сложной, переживаемой, многоуровневой, многокомпонентной и динамической системой выражения отношений личности к себе и внешнему миру, природой которой является оценивающая деятельность сознания. Я-концепция выступает в качестве санкционирующего механизма по отношению к себе и внешнему миру, частично существует в бессознательной сфере, связывает качества личности в отношении себя и внешнего мира в прошлом, настоящем и будущем. С ней согласуются чувства и эмоции, поступки и поведение, психологическое здоровье, ожидания и успех в практической деятельности личности [1].

Рассмотрим подробнее эти три основные составляющие Я-концепции.

1. Структура когнитивной составляющей Я-концепции, или образа Я, включает представления о том, каким бы я хотел быть (Я-идеальное), и о том, какой я есть (Я-реальное), а также установки, связанные с представлениями человека о том, каким его видят другие (зеркальное Я). В каждой из указанных модальностей выделяют разные аспекты Я. Р. Бернс к ним относит Я физическое, Я умственное, Я эмоциональное, Я социальное.

2. Эмоционально-оценочная составляющая Я-концепции, или самооценка, подразумевает отношение к себе: к своим качествам и состояниям, возможностям, физическим и духовным силам. Р. Бернс называет самооценкой личностное суждение о собственной ценности, которое выражается в установках, свойственных индивиду» [2]. Таким образом, самооценка отражает уровень развития у человека чувства самоуважения, ощущение собственной ценности и позитивного отношения к своему Я. Соответственно, при низкой самооценке выражено негативное отношение к своей личности.

3. Поведенческий аспект Я-концепции – это конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой. Некоторые ученые поведенческий компонент Я-концепции рассматривают как: а) систему регуляции; б) систему адаптации; в) систему осознаваемых и неосознаваемых установок человека по отношению к себе.

С учетом выделенных компонентов нами было проведено исследование, направленное на изучение Я-концепции студентов с ограниченными возможностями здоровья разной нозологии (нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, хронических соматических заболеваний). На основе теоретического анализа научной литературы мы разработали свою систему критериев оценки изучаемого феномена. Каждый критерий включает в себя ряд эмпирических показателей: качества и черты характера личности, самоотношение, оптимизм и активность, самомо-

нитинг, базовые убеждения, жизненные ценности, удовлетворенность качеством жизни [3]. Каждый критерий, его содержательные характеристики можно описать с точки зрения значимости для адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в ВУЗе.

Диагностическая программа состояла из четырех блоков, в каждый из которых входили следующие методики: когнитивный («Оценочный лист личностных характеристик» (Н.В. Кузьминой)), эмоциональный («Тест-опросник самооотношения» (ОСО) (С.Р.Пантилеева, В.В.Столина)), поведенческий («Оценка оптимизма и активности личности» (Н. Водопьяновой, М. Штейн), «Тест самомониторинга» (М. Снайдера)), мотивационный («Шкала базовых убеждений» (Р. Янов-Бульман), «Оценка уровня удовлетворенности качеством жизни» (Н.Е. Водопьянова), «Жизненные ценности личности» (модификация МТЖЦ)).

Полученные результаты исследования по первому блоку показали, что студентам с ограниченными возможностями здоровья присущи преимущественно низкий уровень энергичности, средний уровень целеустремленности и инициативности, настойчивости и требовательности. Полученные данные отражают наличие интрапсихических конфликтов, низкого уровня интеграции образа «Я».

Исследование эмоциональной составляющей Я-концепции студентов с ограниченными возможностями здоровья выявило сформированность негативного самооотношения, снижение уровня самоуважения, самоинтереса, аутосимпатии и саморуководства. При этом завышенная самооценка носит для них компенсаторный характер. Чаще всего физический дефект воспринимается ими как недостаток личности в целом, т.е. дефект их собственного «Я».

При изучении поведенческого компонента Я-концепции студентов с ограниченными возможностями здоровья обнаружены незначительная вера в свои силы и успех, преимущественно неудовлетворительные ожидания от жизни и других людей, средний уровень жизненной активности, преобладание мрачного и подавленного настроения. В трудных ситуациях предпочитают стратегии ухода от решения проблем. Обнаружена низкая тенденция студентов с ограниченными возможностями здоровья к регулированию собственного поведения в целях соответствия требованиям социальной ситуации. Они невнимательны к социальной информации, являются менее гибкими в демонстрации разных форм экспрессивного поведения, их можно назвать пассивными потребителями. В функциональном смысле их поведение управляется внутренним эмоциональным состоянием. Они выражают себя так, как чувствуют, их поведение не реализуется в самопрезентации, созданной соответственно данной конкретной ситуации. Во взаимодействии с другими могут проявляться прямолинейность, сдержанность в контактах, демонстрируется поведение, соответствующее собственным установкам, ценностям, негибкость и упорство в отстаивании своего мнения. Неадекватность самовосприятия,

самопознания, восприятия окружающих формирует у студентов с ограниченными возможностями здоровья неудовлетворенность отношениями с миром, окружающими людьми и, как следствие, нарушение социально-психологической адаптации в целом.

При изучении мотивационного компонента Я-концепции студентов с ограниченными возможностями здоровья отмечены низкие показатели по параметрам «справедливость мира» и «степень удачи», входящие в категории общего отношения к осмысленности, контролируемости и справедливости окружающего мира и убеждения относительно собственной ценности, способности управления событиями и везения. Данные студенты убеждены, что мир настроен против них, что они сами мало что могут сделать со своей жизнью.

При анализе результатов методики оценки уровня удовлетворенности качеством жизни обнаружены напряженность, негативные эмоции и неудовлетворенность состоянием своего здоровья, а также преобладание низкого уровня удовлетворенности качеством жизни по параметрам «оптимистичность», «самоконтроль» и «негативные эмоции».

Проанализировав распределение наименований ценностей по методике «Жизненные ценности личности», мы получили следующие данные: такие ценности, как здоровье, семья, любовь, вера, работа, друзья, развитие, студенты с ограниченными возможностями здоровья ставят на первые семь мест, на восьмом месте – свобода, на девятом – творчество, на десятом месте – богатство, а на одиннадцатом – достижения. На двенадцатое место данные студенты поставили власть.

При проведении исследования мы отметили, что студенты с ограниченными возможностями здоровья не хотели бы, чтобы окружающие уделяли слишком много внимания особенностям их развития, но они не против психологического сопровождения и возможности реализации их особых образовательных потребностей и нужд.

Таким образом, студенты с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в психологической поддержке при адаптации к обучению в ВУЗе, сохранении и развитии психического здоровья, повышения социальной активности и развития личности в целом [5]. При этом психолого-педагогическое сопровождение должно выступать в комплексе с психологическим просвещением, психопрофилактикой, информационным просвещением преподавателей и другими видами деятельности психолога, создающими единую стратегию сопровождения студентов-инвалидов на этапе их обучения в ВУЗе.

Библиографический список

1. Агапов В.С. Становление Я-концепции в управленческой деятельности руководителей: Дис.... д-ра психол. наук. – М., 1999.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.

3. Пешкова Н.А. Изучение Я-концепции учителей начальных классов с разным уровнем саморазвития // Акмеология, 2015. – № 2. – С. 114–122.

4. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1998.

5. Хаидов С.К., Степанова Н.А., Лещенко С.Г. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, воспитание, технологии: Учебник для высших учебных заведений. – Тула: Тульское производственное полиграфическое предприятие, 2016. – 417 с.

6. <https://doorinworld.ru/zakonodatelstvo/80-federalnyj-zakon-qob-obrazovani-i-lich-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovyaq-> // Сайт для инвалидов «Дверь в мир».

РОЛЬ АКМЕОГРАММЫ В ПРОЕКТИРОВАНИИ УСПЕШНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Плугина Мария Ивановна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, психологии и специальных дисциплин Ставропольского государственного медицинского университета, г. Ставрополь
Email: mplugina@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования акмеографического метода исследования профессионализма личности и деятельности как основы проектирования успешной Я-концепции преподавателя высшей школы. В работе проведен анализ сущностного содержания феномена Я-концепция, рассмотрено понятие «акмеограмма», определена структура акмеограммы и выявлены ее основные характеристики.

Ключевые слова: акмеограмма, преподаватель высшей школы, профессионализм, Я-концепция.

THE ROLE OF ALLOGAMY IN DESIGNING SUCCESSFUL SELF- CONCEPT OF HIGH SCHOOL TEACHER

*Plugin Maria Ivanovna, doctor of psychological Sciences, Professor, head of the Department of pedagogy, psychology and special disciplines
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. The article discusses the possibility of using geograficheskogo method of research of professionalism of personality and activities as a basis for the design of a successful self-concept of high school teacher. In the work the analysis of the essential content of a phenomenon of self-concept, considered

the concept of “atmogramme”, structure atmogramme and identified its main characteristics.

Key words: atmogramme, high school teacher, professionalism, self-concept.

Актуальность проблемы, связанной с проектированием успешной, социально одобряемой Я-концепции современного человека, не вызывает сомнения. Если говорить о личности и деятельности преподавателя высшей школы, то необходимо акцентировать внимание на том факте, что сегодня востребован педагог, имеющий высокий уровень профессионализма, творчески мыслящий, инициативный, готовый проявлять социальную активность, связанную с совершенствованием профессиональных и личностных качеств независимо от этапа профессионального становления. Кроме этого важным является готовность преподавателя в полной мере реализовывать интеллектуальный потенциал, проявлять высокий уровень эмоциональной и коммуникативно-поведенческой культуры. Но, как показывает практика, не всегда запросы общества и профессионального сообщества совпадают с реальным состоянием дел. Поэтому в современном образовании можно наблюдать некое противоречие, возникающее между потребностями высшей школы в наличии конкурентоспособного квалифицированного преподавателя, ориентированного на систематическое и целенаправленное повышение психолого-акмеологической и педагогической компетентности и отсутствием четких целей, задач, методов, средств, технологий, ориентиров при решении данного вопроса.

В связи с этим важно задать четкий ориентир для личностно-профессионального развития преподавателей высшей школы посредством создания идеальной модели, а также оказания помощи в проектировании его успешной Я-концепции, где будут представлены наиболее значимые личностные, имеющие профессиональные качества, характеристики, свойства.

Весь набор этих характеристик в общем виде представлен в содержании структурных компонентов Я-концепции профессионала, а следовательно, требуется создание специальных условий, поиск методов, обеспечивающих преподавателю возможность для самопознания и выстраивания позитивной стратегии личностно-профессионального развития, а также проектирования успешной Я-концепции.

Феномен Я-концепции стал предметом научного анализа в трудах как зарубежных (Р. Бернс, У. Джеймс, Л. Дорфман, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд и др.), так и отечественных исследователей (В.С. Агапов, Т.Л. Григорьева, Т.Б. Карцева, И.С. Кон, Р.Л. Кричевский, С.М. Петрова, С.Л. Рубинштейн, Е.И. Степнова и др.). Так, в отечественной психологии при изучении искомого феномена большое внимание уделено таким

вопросам, как сущностное содержание понятия, структура Я-концепции, проектирование моделей Я-концепции, особенности ее формирования, методы исследования и совершенствования содержания Я-концепции личности независимо от возраста, сферы деятельности и др.

И здесь, в первую очередь, необходимо отметить, что, несмотря на актуальность данной проблемы, высокий уровень научного интереса к ней, научное толкование данной категории в психолого-педагогической литературе стало осуществляться сравнительно недавно, поэтому и на сегодняшний день нет однозначной ее интерпретации.

Я-концепция понимается как:

– представление человека о себе в реальном и идеальном образе, формирующееся на основе того разнообразного опыта, который переживается в процессе взаимодействия с другими людьми и их поведения по отношению к нему (К. Роджерс);

– системное, интегральное и самоорганизующее образование психики, сложная, переживаемая, многоуровневая, многокомпонентная и динамическая система выражения отношений личности к самой себе и внешнему миру, источником, природой которой является оценивающая деятельность сознания (Агапов В.С.);

– формирующаяся в процессе жизнедеятельности человека система представлений о себе, включающая сознание, самосознание, самопознание, самоотношение, диспозиционную систему, саморегуляцию, самоконтроль и образ (Агапов В.С., Фельдма И.Л.) и др. [1; 2; 5; 6].

Эти и другие определения показывают, что человек как субъект профессиональной деятельности, при проектировании Я-концепции должен, прежде всего, ответить на вопросы и понять: «кто я», «какой я», «каковы мои потенциалы», «мое прошлое Я», «мое настоящее Я», «мое идеальное Я». Кроме этого он должен понимать, что формирование Я-концепции происходит в процессе и на основе собственного опыта и в результате осознания особенностей отношения к себе окружающих.

В качестве субъектов совместной деятельности (т.е. «окружающих») с преподавателями вуза правомерно рассматривать, в первую очередь, коллег и студентов. Именно они, при условии установления адекватной обратной связи, оказывают наиболее сильное влияние на формирование Я-концепции каждого педагога, что не исключает самоотношение, самооценку самого преподавателя как активного деятеля. Но не всегда преподаватель обладает необходимым уровнем знаний, умений, навыков, потребностей и готовности к проектированию социально одобряемой и успешной Я-концепции в процессе совместного взаимодействия с другими субъектами образовательной среды.

Разрешить эту проблему можно в совместной деятельности с представителями психолого-педагогических и акмеологических служб и в процессе специально организованного повышения квалификации преподавателей.

давателей вуза в области формирования их психолого-педагогической и аутопсихологической компетентности.

Представляется важным и вопрос выбора методов, способов, технологий, направленных на проектирование успешной Я-концепции. Существующий опыт деятельности психологов-практиков показывает, что одним из методов, способствующих самопознанию педагогом своей личности, выбору стратегий конструктивного личностно-профессионального развития и, как следствие, проектированию успешной Я-концепции в рамках акмеографического подхода рассматривается метод построения акмеограммы. И это не случайно, т.к. акмеографические описания и построение акмеограмм являются средством анализа развития профессионализма личности и деятельности специалиста. При этом акмеографический подход, с одной стороны, развивает достижения современной профессиографии (позволяет определить и обосновать нормы и требования к профессиональной деятельности), с другой – дает возможность представить полное описание труда специалиста в контексте идеи достижения вершин профессионализма деятельности через совершенствование профессионализма личности.

Поэтому современные исследователи все чаще стали обращаться к построению акмеограмм специалистов в различных сферах деятельности с учетом индивидуальных особенностей, этапов профессионализации и т.д.

Остановимся более подробно на анализе этого метода. Акмеограмма с позиции представителей акмеологического направления рассматривается как:

- описание, фиксация траектории движения человека к наивысшим точкам своего личностно-профессионального развития, вершинам профессионализма личности и деятельности в конкретной сфере профессиональной деятельности;

- специфическая система требований, условий и факторов, обеспечивающих прогрессивное развитие профессионального мастерства и личности специалиста;

- документ, отражающий возможную индивидуальную траекторию продвижения человека к его профессиональному АКМЕ [3; 4].

Если учитывать специфику педагогической деятельности, то при проектировании акмеограммы преподавателя следует акцентировать внимание на целях и задачах его деятельности, на выработанных обществом и профессиональным сообществом требованиях к его личности, на предписанных функциях и пр., что в целом позволит представить структуру акмеограммы вузовского преподавателя.

Каждая составляющая в структуре акмеограммы должна быть наполнена конкретным содержанием в результате теоретического анализа деятельности и личности специалиста (в нашем случае речь идет о

деятельности преподавателя высшей школы), анализа его индивидуально-типологических особенностей на основе данных, полученных эмпирическим путем. Иначе говоря, конкретное содержание акмеограммы зависит от тех данных, которые дает нам ретроспективный анализ вопроса становления педагогической профессии, от требований к личности и деятельности вузовского преподавателя, выработанных в результате формирования социального заказа общества к высшей школе, и примерного «набора» необходимых и достаточных характеристик, способствующих эффективному достижению педагогического мастерства, выбору путей достижения вершин профессионализма деятельности и личности.

В структуре акмеограммы традиционно выделяются следующие элементы: объективные и субъективные характеристики; психологические качества, являющиеся противопоказаниями; условия и факторы, способствующие достижению вершин профессионализма. Остановимся более подробно на каждой составляющей.

Объективные характеристики профессионального труда преподавателя высшей школы включают описание целей, задач, функции и результаты педагогического труда. Субъективные характеристики (профессионально важные качества) представляют собой анализ деятельностно-ролевых характеристик, т.е. знаний, умений и навыков и субъектно-деятельностных качеств, т.е. индивидуальных характеристик, профессиональных качеств, акмеологических инвариант, необходимых для осуществления педагогической деятельности.

Блок «Противопоказания» включает описание тех качеств, которые не позволяют конструктивно решать задачи педагогической деятельности и достигать поставленных перед высшей школой целей, а также отсутствие профессионально значимых и необходимых для профессиональной деятельности свойств личности и специальных способностей.

Заключительный блок представляет собой описание акмеологических условий и факторов, обуславливающих возможность совершенствования профессионализма деятельности и личности преподавателя высшей школы. Понимание их роли, готовность осознать себя субъектом взаимодействия в рамках этих условий позволяет личности актуализировать собственные потенциалы и максимально использовать потенциалы окружающей среды.

Изучение содержания каждого из блоков акмеограммы, их самостоятельное наполнение на основе адекватного анализа тенденций развития современного общества, высшего образования и собственных индивидуально-типологических особенностей может стать основополагающим в проектировании успешной Я-концепции.

Проведенный анализ показывает, что использование акмеографического метода исследования личности и деятельности преподавателя высшей позволяет ему как субъекту деятельности осознать собственные

потенциалы, адекватно оценить уровень профессионализма и наметить перспективы развития Я-концепции на всех этапах профессионального становления.

Библиографический список

1. Агапов В.С. Теоретическая модель профессиональной Я-концепции студентов – менеджеров // Вестник ГУУ. № 2(28). 2007. С. 9-18.
2. Агапов В.С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований // Акмеология. 2013. № 3(4). С.26-31.
3. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2005. -161 с.
4. Акмеология. Учебник. Изд. 2-е, переработанное /под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2006. – 422 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека. М.: «Наука», 1994. – 155 с.
6. Фельдман И.Л., Агапов В.С., Шайденкова Т.Н. Профессиональное самопознание педагога. Монография. Тула. Изд-во ТГПУ. 2010. 152 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

*Плугина Мария Ивановна – доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогики, психологии и специальных
дисциплин Ставропольского государственного
медицинского университета, г. Ставрополь
E-mail: mplugina@yandex.ru*

*Колесникова Ольга Игоревна – преподаватель первой категории
ЦМК основ сестринского дела Ставропольского базового
медицинского колледжа, г. Ставрополь
E-mail: oly.45@bk.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с выявлением особенностей формирования и развития Я-концепции у будущих специалистов системы практического здравоохранения. Особое внимание уделяется отдельным содержательным характеристикам структуры личности, выявление и знание которых будет способствовать созданию и последующему развитию позитивной Я-концепции будущего профессионала.

Ключевые слова: Я-концепция профессионала, практическое здравоохранение, профессиональная направленность, экстраверсия, интроверсия, привязанность, экспрессивность, самоконтроль.

PSYCHO-PEDAGOGICAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF SELF-CONCEPT OF STUDENTS – FUTURE SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF PRACTICAL PUBLIC HEALTH

*Plugina Maria Ivanovna – doctor of psychology, Professor, head of
Department of pedagogy, psychology and special subjects
Stavropol state medical University, Stavropol*

*Kolesnikova Olga Igorevna – lecturer of the first category
SSC foundations of nursing Stavropol basic medical College, Stavropol*

Annotation. The article considers the issues associated with identifying characteristics of the formation and development of self-concept of future specialists of practical healthcare. Special attention is given to specific meaningful characteristics of the personality structure, identification and knowledge which will contribute to the creation and subsequent development of a positive self-concept of the future professional.

Key words: self-concept of professional, practical health care, professional orientation, extroversion, introversion, affection, expressiveness, self-control.

Содержание образовательного процесса в профессиональных медицинских учреждениях регулируется Федеральным государственным образовательным стандартом третьего поколения, в котором основное внимание уделяется развитию профессиональных и общих компетенций. При этом указывается, что помимо формирования предписанных профессиональных навыков, необходимо за время обучения студента развивать его психологическую готовность к профессиональной деятельности. И здесь важное значение приобретает вопрос о формировании позитивной Я-концепции будущего профессионала, которая отражает его целостное представление о себе как личности и субъекте образовательной деятельности, помогает личности чувствовать себя компетентной, уверенной в себе и своих действиях. Все это важно и для профессионального самоощущения медицинского работника, так как он отвечает не только за свою жизнь, но и за жизнь своих пациентов.

В общепсихологическом смысле Я-концепция – это относительно устойчивая, более или менее осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений человека о себе, на основе которой он строит взаимодействия с другими людьми и относится к себе [1].

Под профессиональной Я-концепцией или Я-концепцией профессионала также понимается относительно устойчивая, более или менее осознанная система представлений человека о себе в данной профессиональной деятельности или в каком-либо профессиональном сообществе [1]. И здесь важным является выявление и анализ таких особенностей в структуре Я – концепции, как самосознание, интеллектуальные способности, направленность личности, потребности, мотивы и пр.

Если говорить о деятельности представителей системы практического здравоохранения, то следует подчеркнуть, что в Российской Федерации сегодня весьма актуален вопрос, связанный с формированием профессионального самосознания специалистов здравоохранения. И это не случайно. Медицина не стоит на месте и развивается быстрыми темпами: появляются новые методы лечения, технически сложное оборудование, что требует от медицинского работника наличия достаточно высокого уровня интеллекта, специальных компетенций, готовности и желания постоянно восполнять недостаток знаний, потребности в личностно-профессиональной самореализации. А все это в целом и составляет содержание позитивной Я-концепции профессионала.

В процессе подготовки будущих специалистов для системы практического здравоохранения педагогический состав должен ставить перед собой задачу, связанную с формированием у студентов социально одобряемой профессиональной направленности личности. А это требует создания условий для воспитания у будущего специалиста способности применять свои знания, опыт в области избранной профессии, работать над проектированием конструктивной стратегии личностно-профессионального развития.

При этом следует отметить, что для формирования профессиональной направленности студентов преподаватели должны не только обучать предмету, но так же разъяснять значимость, перспективы выбранной профессии, видения себя в ней, что будет оказывать влияние на возникновение избирательно-положительного отношения человека к профессии [3]. И это один из способов формирования и развития позитивной Я-концепции будущего представителя системы практического здравоохранения.

Другой путь формирования профессиональной направленности, а, следовательно, и позитивной Я-концепции – это организация в образовательной среде общественной работы студентов с учетом требований их будущей профессиональной деятельности. Профессиональная направленность при этом начинает приобретать нужные черты именно в деятельности, которая по содержанию и условиям своего осуществления психологически и фактически приближена к деятельности специалиста после окончания учебного учреждения. В данном случае речь идет о моделировании профессионального труда (его задач, стиля, способов, мотивов и т.д.), создании условий, при которых студенты на основе полученных знаний, опыта, качеств упражняются в успешном выполнении функций специалистов по профилю своего профессионального учреждения [4].

Для укрепления профессиональной направленности студентов необходимо привлекать их к научно-исследовательской работе, что также влияет на создание положительного и адекватного образа будущей профессии. Формирование «образа профессии» у студентов включает в себя процессы наполнения личностным смыслом определенных объективных

свойств, характеризующих род занятий, которые обретают внутреннее значение для студентов. Но это требует выявления и учета их индивидуальных особенностей.

Для решения задач, связанных с выявлением особенностей формирования и развития Я-концепции личности будущего специалиста системы практического здравоохранения, мы провели пилотажное исследование. Целью данного исследования явилось изучение отдельных содержательных характеристик в структуре личности студента-медика, влияющих на построение его Я-концепции.

В качестве главной задачи было определено следующее: рассмотреть структуру личности и представить рекомендации по формированию позитивной Я-концепции будущего профессионала.

В исследовании приняли участие 35 студентов 1 курса медицинского колледжа специальности «Лечебное дело» в возрасте от 17 до 20 лет.

Для исследовательской части была выбрана методика «Пятифакторный опросник личности», которая включает 75 пунктов, направленных на определение экстра-интровертированности, привязанности, тревожности, уровня самоконтроля, напряженности, экспрессивности и практичности. Эти характеристики, уровень их представленности имеют важное значение для людей, работающих в системе профессий «человек – человек».

Результаты исследования показали следующее: у 82,8% (29 человек) испытуемых выявлено преобладание экстраверсии; у 17,2 % (6 человек) опрошенных доминирует интроверсия. Данный показатель позволяет говорить о том, что большинство студентов выбрали профессию в соответствии с требованиями к индивидуальным особенностям личности.

У 94,3% (33 человека) студентов выявлен высокий показатель по шкале «привязанность», а 5,7% (2 человека) показали низкие показатели по этой шкале. Данный показатель вызывает неоднозначное отношение, так как, с одной стороны, это способность человека к сопереживанию, с другой – может приводить к быстрому «выгоранию» в профессии.

В процессе исследования было выявлено, что все 100% испытуемых обладают высоким уровнем самоконтроля, что важно для деятельности будущего специалиста системы практического здравоохранения.

Но при этом было установлено, что из них 94,3% имеют высокий уровень по показателям «тревожность» и «напряженность». И только 5,7% из них имеют высокий уровень эмоциональной устойчивости.

Эти данные позволяют сделать вывод о необходимости целенаправленной деятельности практических психологов со студентами по повышению стрессоустойчивости и снижению тревожности.

Еще один показатель заслуживает пристального внимания. Так, 94,3% (33 человека) опрошенных обладают высоким уровнем экспрессивности и только 5,7% (2 человека) – практичностью. И эти качества также необходимо формировать, развивать, корректировать в соответствии с требова-

ниями профессии и индивидуально-типологическими особенностями студентов – будущих специалистов системы практического здравоохранения.

Подводя итоги проведенной работы, можно сделать следующие выводы: полученные экспериментальные материалы показали, что большинство студентов, участвующих в исследовании, имеют необходимые для осуществления выбранной деятельности качества. Они обладают и готовы проявлять личностные качества, имеющие профессиональную значимость. Преобладание экстраверсии, наличие необходимого уровня активности, общительности, способность быстро принимать решения и действовать в экстренной ситуации, являются положительными и необходимыми для осуществления специфической деятельности на скорой помощи или в фельдшерско-акушерском пункте.

Но проведенное исследование, собственные наблюдения позволили выявить и ряд характеристик в структуре личности, которые явно нежелательны для деятельности представителя системы практического здравоохранения: низкий уровень самоконтроля, склонность к вспыльчивости и агрессивности, повышенный уровень тревожности и напряженности. Возможно, это объясняется адаптационным периодом, который переживают студенты первого курса, страхами, связанными с предстоящими трудностями в учебе и адекватностью сделанного профессионального выбора.

Для снижения нежелательных для данной профессии качеств и свойств личности важно проводить работу по адаптации первокурсников к новым условиям жизнедеятельности; обучать их методам и приемам по снижению личностной и ситуативной тревожности, напряженности; формировать профессиональное самосознание, что позволит осознать социальную значимость, престижность будущей профессии и пр. Все это в целом будет оказывать детерминирующее влияние на создание и последующее развитие позитивной Я-концепции будущего профессионала. И только в этом случае будущий специалист системы практического здравоохранения, получив диплом, сможет в полной мере реализовать сформированные компетенции и построить позитивную личностно-профессиональную Я-концепцию.

Библиографический список

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
2. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. Новокузнецк, 2002.
3. Климов Е.А. Как выбирать профессию. Просвещение 2001, 174 с.
4. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. Международная педагогическая академия 1994.
5. А. Б. Хромов. Пятифакторный опросник личности. Курган: КГУ, 2000.

**РОЛЬ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СТАНОВЛЕНИИ Я-КОНЦЕПЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Плугина Мария Ивановна – доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогики, психологии и специальных
дисциплин Ставропольского государственного
медицинского университета,
г. Ставрополь
Email: mplugina@yandex.ru*

*Сидоренко Анжелика Алексеевна – магистр
Северо-Кавказского федерального университета,
г. Ставрополя
Email: Angelika92-92@mail.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены особенности проектирования и развития Я-концепции преподавателей. В процессе теоретического анализа рассмотрено содержание изучаемого феномена, определены условия и факторы, влияющие на формирование Я-концепции преподавателей и студентов, показано влияние непрерывного образования на развитие Я-концепции.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональная самооценка, профессиональная компетентность преподавателя, Я – концепция.

**THE ROLE OF CONTINUING EDUCATION
IN THE DEVELOPMENT OF SELF-CONCEPT
OF HIGH SCHOOL TEACHERS**

*Plugina Maria Ivanovna – doctor of psychological Sciences,
Professor, head of the Department of Pedagogy,
Psychology and Special Disciplines
Stavropol state medical University,
Stavropol*

*Angelica Sidorenko A. – master
North-Caucasian Federal University, Stavropol*

Abstract. In the article the peculiarities of the design and development of self-concept of teachers. In the process of theoretical analysis considered the content of the studied phenomenon, defined conditions and factors influencing the formation of self-concept of teachers and students, shows the effect of lifelong education on the development of self-concept.

Key words: continuing education, professional self-esteem, professional competence of teacher self – concept.

В современном мире каждого человека волнует вопрос понимания «Я». Исходя из того, что «Я» – это отражение самого себя, взгляд изнутри, соответственно у каждого человека формируется свой образ «Я» или то, что психологи называют «Я-концепция».

Я-концепция включает в себя всю совокупность знаний и представлений индивида о себе, эмоциональное отношение к своей личности, а также те формы поведения, которые обусловлены этими знаниями, представлениями и оценками. Значительная часть вопросов, связанных с описанием этой системы, еще подлежит дискуссиям. В научном мире разнятся понимания по ряду фрагментов Я-концепции. Однако важность проблемы столь велика, что высшую степень актуальности приобретает ознакомление с уже имеющимися результатами исследований как основой для дальнейших разработок. Трудность изучения проблем Я-концепции заключена в наличии противоречий во внутреннем мире человека, в слабой осознанности им некоторых сторон своей личности. И это несмотря на то, что количество исследований в сфере изучения проблем Я-концепции за последние несколько десятилетий значительно увеличилось.

Интерес к данному вопросу велик не только в тех случаях, когда речь идет о развитии и становлении личности ребенка, но о личности на этапе ее взросления, в период профессионального обучения и трудовой деятельности, когда у личности на основе самосознания развивается профессиональное самосознание.

Так, в работах Л.А. Митиной, связанных с личностью и деятельностью преподавателя высшей школы, отмечается, что центральным в процессе формирования Я-концепции является профессиональное самосознание преподавателя, которое понимается как осознание педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе профессиональной деятельности, в педагогическом общении и в системе собственной личности [3]. То, что это осознание важно для решения стоящих перед преподавателем задач, очевидно, и соотносится оно с изменениями, происходящими в образовательных системах.

Так, многие исследователи (О.А. Абдулина, И.В. Бестужев-Лада, М.Н. Борулава, Ю.С. Брановский, В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова, Л.А. Митина, Л.Н. Харченко, В.А. Сластенин и др.), определяя тенденции развития современного высшего образования, выявили, что в рамках происходящих изменений важно на первое место выдвинуть задачи, связанные с формированием и реализацией высокого уровня педагогического мастерства, глубокого знания предмета, трансляцией ясных мыслей, четко отражающих педагогическую позицию и пр. [1; 3; 4]. Постановка таких задач связана с выдвиганием новых требований к современному педагогу. Кроме этого, сами требования обусловлены тем, что преподаватель высшей школы работает главным образом с воспитанником на индивидуальном, а не на личностном уровне, т.е. в поле его зрения, прежде

всего, оказываются интеллект и успешность. Иначе говоря, происходит научение многим вещам, но при этом упускается главная, сущностная функция педагогической деятельности – образование человека вообще. Для успешного применения методов лично-ориентированной педагогики в повседневной педагогической деятельности необходима разработка способов, активизирующих воздействие личности преподавателя на личность обучаемого, на формирование его Я-концепции. И для этого преподавателю необходимо иметь четкое представление о проектировании, становлении собственной жизненной стратегии и успешной Я-концепции. Но это не единственное требование. Так, в трудах многих исследователей отмечается, что овладение знанием лично-ориентированной педагогики подразумевает ряд требований к преподавателю вуза, которые также оказывают существенное влияние на проектирование Я-концепции:

- усвоение и профессиональное использование наиболее эффективных методов педагогического воздействия на учащихся, усиливающих влияние воспитывающей среды;
- определение стратегических задач воспитательно-образовательного процесса и его содержания;
- выбор эффективных способов стимулирования саморазвития личности учащихся на основе принципов природосообразности, культуросообразности, гуманизма, сознательной активности в деятельности, ориентированность на ценностные отношения;
- создание авторской образовательной системы (технологии), что предполагает наличие у преподавателя творческих способностей [1; 2].

Считаем правомерным к этим требованиям добавить и то, что современный преподаватель должен обладать определенным уровнем психолого-педагогической, социальной, аутопсихологической компетентностей, который позволит ему выстроить четкий вектор своего развития, проектирования успешной, социально-одобряемой Я-концепции и помочь в этом процессе своим студентам.

Педагогической наукой разработаны различные методы и средства формирования личности и ее Я-концепции: методы исправления, выравнивания, изжития, методы дополнения позитивных качеств к уже имеющимся и пр. Но, как показывает практика, недостаточно разработаны способы, алгоритм их применения, т.е. не всегда преподаватель может найти ответ на вопросы: каковы мои возможности, как овладеть необходимым уровнем рефлексии, как научиться диалогу, развить толерантность, в каких случаях и посредством чего можно найти компромисс и др.

Помочь в поиске ответов сегодня может система непрерывного образования, где в качестве приоритетных целей заявлено следующее: формирование высокого уровня психолого-педагогической компетентности вузовских преподавателей, профессионализма их личности и деятель-

ности, а также формирование установок на проектирование успешной Я-концепции.

При этом следует отметить, что специфические особенности развития Я-концепции педагогов учреждений высшей школы определяются их направленностью, которая выражается в коммуникативной, перцептивной, интерактивной компетентности, а в содержательном плане в высоком уровне развития общегражданских, нравственно-педагогических, толерантных качеств, а также специальных индивидуально-психологических знаний, умений и навыков педагогов.

Основным фактором, способствующим развитию Я-концепции педагогов учреждений высшей школы, является ориентация педагогов в их профессиональной деятельности на саморазвитие, самокоррекцию, самопознание, самосовершенствование, самоэффективность, что способствует достижению высших результатов.

В качестве критериев сформированности успешной и эффективной Я-концепции преподавателей могут рассматриваться следующие:

- степень развития психологических качеств, представляющих профессиональную компетентность (перцептивные, коммуникативные, интерактивные и др.);
- степень развития профессионально значимых личностных качеств;
- творческая направленность профессиональной деятельности педагога;
- адекватная самооценка, обеспечивающая возможность проектировать успешную Я-концепцию с учетом индивидуально-типологических характеристик, профессионального опыта, сформированных поведенческих диспозиций и др. [2].

К фактору, способному оптимизировать процесс формирования и развития продуктивной Я-концепции педагогов высшей школы, можно отнести следующее: осознание преподавателем потребности и заказа общества на подготовку преподавателей, обладающих высоким уровнем профессионализма и социально одобряемыми личностными качествами. И эту задачу также можно ставить и достаточно успешно решать в системе НПО, а именно в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Проведенный выше анализ показывает, что процесс формирования и становления успешной, эффективной Я-концепции преподавателя высшей школы находится под влиянием целого ряда условий и факторов и обусловлен тенденциями развития системы высшего образования в целом. Важное значение в этом процессе имеет система послевузовского образования, в частности система повышения квалификации, где преподаватель не просто приобретает новые знания, повышает уже имеющиеся, а выходит на новые уровни личностного и профессионального развития.

Библиографический список

1. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие // Педагогика. 2002. № 5. С. 64-69.
2. Кон И.С. Проблема «Я» в психологии // Психология самосознания. Хрестоматия по социальной психологии личности / Под ред. Райгородского Д.Я., Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2007. С.45-96
3. Митина Л.М. Концепция профессионального развития и сохранения здоровья учителя как основа образовательной политики / Школа здоровья. 2000. № 2. С.43-50.
4. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Родионова Инга Викторовна – преподаватель кафедры дефектологии и русского языка Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: rodichienga@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются такие понятия, как «структура», «деятельность», раскрываются компоненты педагогической деятельности, выделенные разными исследователями. Уточняется содержание компонентов, которые отражают специфику деятельности учителя, определяют набор функциональных обязанностей и ориентируют педагогов на последовательные осознанные действия.

Ключевые слова: структура, педагогическая деятельность, компоненты, психологическое содержание.

THE PSYCHOLOGICAL CONTENT OF THE STRUCTURE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

*Rodionova Inga Viktorovna – teacher of the
Defectology and the Russian language department
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. In this article, such concepts as «structure», «activity» are considered, the components of pedagogical activity, identified by different researchers, are revealed. The content of the components that reflect the specifics of the teacher's activity is specified, the set of functional duties is determined, and teachers are oriented to consecutive conscious actions.

Key words: structure, pedagogical activity, components, psychological content.

Роль педагога в прогрессивном развитии общества неоспоримо значима, потому что воспитание молодёжи, формирование нового поколения, которому предстоит строить наш мир на более высоком уровне развития, является главной задачей современности. Именно педагог принимает в этом процессе активное участие. Чтобы выполнить поставленную задачу, педагог должен соответствовать тем высоким требованиям, которые предъявляет современное общество к представителям педагогической профессии. Среди них, в первую очередь, правомерно выделить следующие: преподаватель должен иметь прекрасное образование, быть эрудированным, культурным, постоянно повышать свой профессиональный и интеллектуальный уровень. При этом у преподавателя должны быть сформированы такие социально одобряемые нравственные качества, как доброжелательность, честность, позитивное отношение к жизни, интеллигентность, чувство искреннего сопереживания и др. Набор перечисленных выше и других аналогичных качеств не является случайным, т.к. любой учитель не просто учит своему предмету, транслирует те или иные знания в процессе осуществления предписанных функций, но и воздействует собственной личностью на развитие личности обучаемого в совместной образовательной деятельности.

И здесь следует остановиться на анализе такой категории, как «деятельность». Понятие «деятельность» в научных исследованиях рассматривается как специфический вид человеческой активности, направленной на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя [1].

Человеческую деятельность мы рассматриваем, с одной стороны, как особую, свойственную человеку форму активности, с другой – как *систему отношений* с Миром, реальным и воображаемым. В общем виде деятельность характеризуется как процесс активного взаимодействия субъекта с объектом, во время которого субъект удовлетворяет какие-либо свои потребности, достигает цели.

В контексте заявленной темы речь идет о конкретной, т.е. педагогической деятельности, поэтому следует более подробно остановиться на ее анализе.

Профессия педагога является одной из самых распространённых профессий типа «человек-человек». При этом все без исключения исследователи подчеркивают специфику данного вида деятельности, что отражается во всех ее составляющих (Сластенин В.А., Маркова А.К., Кузьмина Н.В. и др.).

Обобщение существующих работ в этом направлении показывает, что главное отличие педагогической профессии от других профессий этого типа заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. И, как справедливо отмечают многие исследователи, педагог, имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, призван управ-

лять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования ее духовного мира [2].

Следовательно, имеют свою специфику объект, предмет, методы, средства, продукт труда и пр. Так, объектом и продуктом труда педагога является человек, что уже позволяет утверждать, что педагогическая деятельность сложна и неповторима.

Специфичен и предмет педагогической деятельности, в качестве которого рассматривается человек со своими индивидуальными качествами. Можно говорить и о своеобразии средств труда, которыми учитель воздействует на ученика. Так, инструментом воздействия на ученика является сама личность учителя, а именно: его знания, умения, опыт, чувства, воля [3].

Для понимания сущности педагогической деятельности важно рассмотреть и ее *субъект*.

И если выше утверждалось, что объектом деятельности педагога является человек, а если быть более точным, воспитанник, ученик, то субъектом деятельности в педагогической профессии рассматривается учитель, преподаватель. Однако такое разграничение субъекта и объекта педагогической деятельности условно, так как важным условием успешности педагогической деятельности является активность самого обучаемого. Следовательно, обучающийся, воспитуемый является не только объектом педагогического воздействия, но и субъектом совместной деятельности, субъектом познания, приобретающим необходимые ему в жизни знания, а также опыт деятельности и поведения.

Поэтому среди выполняемых функций одной из ведущих является функция организации совместной деятельности, сотрудничества в системе «учитель – ученик». Для эффективного выполнения всех педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, взаимосвязь ее основных компонентов, с помощью которых и осуществляется сама деятельность, педагогические действия, реализуются профессионально важные умения и психологические качества, способствующие выполнению стоящих перед педагогом задач.

Поэтому в контексте заявленной темы важно рассмотреть ее содержательные характеристики. Но, прежде всего, следует понять содержание термина «структура».

Структура (лат. *structure* – строение, расположение, порядок) – совокупность внутренних связей, строение, внутреннее устройство объекта.

В психологии основные компоненты структуры деятельности как многоуровневой системы – это цель, мотивы, действия и результат. При ближайшем рассмотрении оказывается, что структура представляет собой несколько видов деятельности, тесно связанных друг с другом, но всё же разных. Это характерно для любой деятельности. Не является исключением и педагогическая деятельность.

Применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога.

Можно выделить несколько подходов к решению данного вопроса. Н.В. Кузьмина предложила рассматривать педагогическую деятельность как совокупность трех взаимосвязанных компонентов: конструктивного, организаторского и коммуникативного [4].

Конструктивный компонент педагогической деятельности включает в себя следующие виды деятельности: конструктивно-содержательную деятельность (отбор и композицию учебного материала, планирование и построение педагогического процесса); конструктивно-оперативную деятельность (планирование своих действий и действий учащихся); конструктивно-материальную деятельность (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса, т.е. необходимых для него учебников и литературы, учебного оборудования, различных средств обучения и воспитания)

Организаторский компонент предполагает выполнение системы действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

Коммуникативный компонент педагогической деятельности направлен на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общест-венности, родителями и т.д.

Структура педагогической деятельности, рассмотренная А.К. Марковой, выглядит несколько иначе, здесь выделяются:

1. Профессиональные психологические и педагогические знания.
2. Профессиональные педагогические умения.
3. Профессиональные психологические позиции и установки преподавателя.
4. Личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями [5].

А.И. Щербаков, рассматривая структуру педагогической деятельности, акцентирует внимание на ее **функциях, которые тесно связаны с ее компонентами:**

- **информационной функции** (владение материалом и искусством его подачи);
- **развивающей** (управление развитием личности школьника в целом);
- **ориентационная** (направленность личности, ее мотивы, идеалы);
- **мобилизационной** (активизация умственной деятельности учащихся, развитие их самостоятельности);
- **исследовательской** (творческий поиск в педагогическом процессе, умение провести эксперимент, обобщить опыт и постоянно совершенствовать свое мастерство) [6].

Целый ряд авторов рассматривает структуру деятельности педагога с точки зрения общепсихологической теорий деятельности. Так, Ю.П. Вавилов в структуре педагогической деятельности учителя выделяет:

- 1) мотивационную часть (педагогические цели, задачи);
- 2) исполнительскую (средства взаимодействия с учениками);

3) контрольно-оценочную часть.

В настоящее время можно констатировать, что в педагогической деятельности выделены компоненты, которые отражают её специфику, определяют набор функциональных обязанностей и ориентируют педагогов на последовательные осознанные действия, обеспечивающие им возможность достигать поставленные обществом и профессиональным сообществом цели обучения, воспитания и развития личности.

Библиографический список

1. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. / Сост. И общ. Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 672 с.
2. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М., 2007.
3. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Под ред. Ю. К. Бабаевского. М., 2001.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
6. Учеб. пособие для студентов пед. институтов, Под ред. А. И. Щербакова. Авторский коллектив: А. А. Алексеев, И. А. Архипова, В. Н. Бабий, А. И. Щербаков и др. М.: Просвещение, 1987. – 255 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СПОРТСМЕНОВ-ПАРАЛИМПИЙЦЕВ С ПОРАЖЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

*Савченко Юлия Александровна – преподаватель
кафедры физического воспитания и адаптивной физкультуры
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь*

*Нефедова Людмила Сергеевна – преподаватель
кафедры физического воспитания и адаптивной физкультуры
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь*

E-mail: folker94@gmail.com

Аннотация. Представлены результаты исследования формирования эмоциональной устойчивости спортсменов-паралимпийцев с поражением опорно-двигательного аппарата. Педагогическое исследование проводилось в государственном бюджетном учреждении Ставропольского края «Центре адаптивной физической культуры и спорта». В педагогическом

эксперименте принимали участие 8 баскетболистов-колясочников с поражением опорно-двигательного аппарата в возрасте 25-55 лет.

Примененная методика показала, что специальные психологические приемы, средства и методы в следующей последовательности: психорегулирующая тренировка, гетерорегуляция, идеомоторная тренировка, самовнушение, декатастрофизация игровых ситуаций – способствуют эффективному повышению уровня психологической подготовки и эмоциональной готовности к соревновательной деятельности баскетболистов-колясочников с поражением опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, психорегулирующая тренировка, гетерорегуляция, идеомоторная тренировка, самовнушение, декатастрофизация игровых ситуаций, баскетбол на колясках, контрольная и экспериментальная группы.

FORMATION OF EMOTIONAL STABILITY OF SPORTSMEN OF PARALYMPIES WITH THE DEFEAT OF THE SUPPORT-MOVING APPARATUS

Savchenko Yuliya Aleksandrovna – the teacher the Department of physical education and adaptive physical education, Stavropol state medical University, Stavropol

Nefedova Lyudmila Sergeevna – lecturer the Department of physical education and adaptive physical education Stavropol state medical University, Stavropol

Annotation. The results of the study of the emotional stability of the Paralympic athletes with the defeat of the musculoskeletal system are presented. Pedagogical research took place in the state budgetary institution of the Stavropol Territory “Center for Adaptive Physical Education and Sports”. In the pedagogical experiment, 8 basketball players participated in the pedagogical experiment with a lesion of the musculoskeletal system at the age of 25-55 years.

The applied technique showed that special psychological methods, means and methods in the following sequence: psycho-regulatory training and heteroregulation, ideomotor training, self-hypnosis, de-stastization of game situations, contributes to an effective increase in the level of psychological preparation and emotional readiness for competitive activity of basketball players with locomotor apparatus.

Key words: emotional stability, psychoregulatory training, heteroregulation, ideomotor training, autosuggestion, decatastrophization of game situations, basketball in wheelchairs, control and experimental groups.

На современном этапе развития паралимпийского спорта большое внимание уделяется повышению качества подготовки спортсменов-инвали-

дов и, в первую очередь, психологической. Психологическая подготовка обеспечивает формирование психического состояния, способствующего как оптимальному использованию физической и технической подготовленности игроков-колясочников, так и способности противостоять предсоревновательным и соревновательным сбивающим факторам (страху перед возможным поражением, скованности, неуверенности в своих силах, перевозбуждению). Проблема повышения эффективности организации психологической подготовки за счет использования возможностей формирования эмоциональной устойчивости, основанных на критериях индивидуализации, выступает одной из важнейших задач, стоящих перед адаптивным спортом [2, 3, 5].

Предметом исследования явились приемы и средства формирования эмоциональной устойчивости спортсменов-паралимпийцев с поражением опорно-двигательного аппарата к условиям соревновательной деятельности.

Цель исследования – разработать и экспериментально обосновать методику формирования эмоциональной устойчивости у баскетболистов-колясочников в учебно-тренировочном процессе и соревновательной деятельности.

В числе главных задач исследования выступила разработка экспериментальной методики формирования эмоциональной устойчивости баскетболистов-колясочников с поражением опорно-двигательного аппарата в процессе тренировочной деятельности.

Анализ научно-методической литературы позволил рассмотреть и структурировать разрозненный материал по современным психологическим особенностям тренировочного процесса в адаптивном спорте, классификации подвижных игр, специфике командных видов спорта, психологической подготовке спортсменов-инвалидов в учебно-тренировочном процессе, проявлению эмоциональной сферы спортсменов-инвалидов в соревновательной деятельности, основам формирования эмоциональной устойчивости личности спортсменов-паралимпийцев с поражением опорно-двигательного аппарата, а также саморегуляции как основному средству оптимизации эмоциональной устойчивости. Для выявления состояния исследуемой проблемы, ее значимости в учебном процессе был проведен анализ научно-педагогической, учебно-методической, психологической литературы. В процессе работы изучались и обобщались сведения о применении психологических приемов, средств и методов воздействия на эмоциональную составляющую в учебно-тренировочной деятельности [1, 3, 4, 6].

Педагогическое исследование проводилось в период с сентября 2016 по май 2017 г.г. В педагогическом эксперименте принимали участие 8 баскетболистов-колясочников с поражением опорно-двигательного аппарата в возрасте 25-55 лет. Исследование осуществлялось в три этапа.

На констатирующем этапе в октябре 2016 года было проведено ис-

следование команды баскетболистов-колясочников с целью определения уровня эмоциональной устойчивости с использованием экспресс-оценки психоэмоционального состояния «САН», разработанной В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шараем и М.П. Мирошниковым; методики Ч. Спилбергера; «Исследования волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана; «Стресс-симптом-теста» Р. Фрестера; методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

На формирующем этапе с октября 2016 г. по май 2017 г. проходил педагогический эксперимент, направленный на формирование эмоциональной устойчивости спортсменов-паралимпийцев с поражением опорно-двигательного аппарата в учебно-тренировочном процессе и соревновательной деятельности, состоящий из 4 этапов.

На третьем, завершающем этапе исследования в апреле 2017г. проводилось повторное измерение уровня эмоциональной устойчивости баскетболистов-колясочников с поражением опорно-двигательного аппарата.

Анализ и показания констатирующего этапа исследования явились начальными для проведения педагогического эксперимента.

Экспериментальная комплексная методика включала научно обоснованные и разработанные приемы сознательного регулирования собственных эмоциональных состояний с помощью специальных упражнений, техники, методов, которым обучались спортсмены-паралимпийцы в процессе психологической подготовки.

Мы систематически, целенаправленно руководили психологической подготовкой спортсменов, последовательно формировали у них умения контролировать себя, применять индивидуально значимые методы саморегуляции психического состояния, входить в особое психическое состояние, в котором наиболее полно реализовались не только физические и технические возможности, но и эмоционально-волевые качества.

Экспериментальная методика, составленная на основе принципов комплексной психологической подготовки и определенной системе последовательного обучения видам психологических тренингов, состояла из четырех этапов, проводилась в подготовительной, основной и заключительной частях тренировочного занятия, а также самостоятельно игроком вне тренировочных занятий и внедрялась в следующей последовательности:

– первый этап: I-II мезоциклы (октябрь-ноябрь) – психорегулирующая тренировка, развитие процессов восприятия, а именно – памяти, внимания, воображения, по методике А. В. Алексеева, приёмы гетерорегуляции;

– второй этап: III-IV мезоциклы (декабрь-январь) – идеомоторная тренировка по методике Е.А. Изотова;

– третий этап: V-VI мезоциклы (февраль-март) – методика самовнушения по методике А.С.Ромена;

– четвёртый этап: VII мезоцикл (апрель) – техника декатастрофизации игровых ситуаций.

Чтобы доказать, что разработанная нами методика эффективна, предлагаем проанализировать результаты проведенного исследования оптимизации эмоциональной устойчивости баскетболистов-колясочников на констатирующем и завершающем этапах представленные в таблице 1.

Таблица 1

**Сводная таблица исследуемых показателей «до» и «после»
применения экспериментальной комплексной методики
формирования эмоциональной устойчивости у баскетболистов-
колясочников в учебно-тренировочном процессе
и соревновательной деятельности**

№ п/п	Уровень Показатель		«Низкий»		«Средний»		«Высокий»	
			До	После	До	После	До	После
1.	Методика САН	Самочувствие	37,5%	12,5%	37,5%	25%	25%	62,5%
2.		Активность	50%	0%	37,5%	37,5%	12,5%	62,5%
3.		Настроение	25%	0%	37,5%	12,5%	37,5%	87,5%
4.	Методика Спил-бергера	Настроение	37,5%	0%	20%	25%	12,5%	75%
5.		Астеническое состояние	12,5%	62,5%	37,5%	37,5%	50%	0%
6.		Состояние эйфории	62,5%	12,5%	25%	75%	12,5%	12,5%
7.	Методика А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана	Настойчивость	50%	12,5%	–	–	50%	87,5%
8.		Самообладание	62,5%	12,5%	–	–	37,5%	87,5%
9.		Общая шкала	50%	12,5%	–	–	50%	87,5%
10.	«Стресс-симптом-тест» Р. Фрестера		50%	0%	50%	62,5%	0%	37,5%
11.	Методика В.В. Бойко.	Напряжение	37,5%	87,5%	50%	12,5%	12,5%	0%
12.		Резистенция	12,5%	87,5%	50%	12,5%	0%	0%
13.		Истощение	0	75%	50%	25%	50%	0%

Результаты тестирования, позволяющие судить о положительных сдвигах эмоциональной устойчивости спортсменов инвалидов, представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1

Результаты экспериментальной комплексной методики формирования эмоциональной устойчивости спортсменов-инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата



1. Если на констатирующем этапе исследования 34,5% спортсменов находились на низком уровне эмоциональной готовности к соревновательной деятельности, то на завершающем этапе только 7% были подвержены деструктивным влияниям внутренних и внешних условий.

2. 40% показывали умеренные показатели устойчивости психических процессов, на завершающем этапе игровая деятельность 31% спортсменов сопровождается умеренным эмоциональным напряжением.

3. У 62% игроков выявлено оптимальное эмоциональное напряжение, показатель констатирующего этапа – 25,5%.

Для вычисления достоверности полученных в результате исследования показателей нами был применен непараметрический статистический тест (критерий), используемый для проверки различий между двумя выборками парных измерений t-критерий Вилкоксона, который показал достоверность ранговых сдвигов двух связанных (парных) выборок:

- шкал «Самочувствие», «Активность», «Настроение» методики САН;
- шкал «Настроение», «Астеническое состояние», «Состояние эйфории» методики Ч. Спилбегера;
- субшкал «Настойчивость», «Самообладание», «Общая шкала» методики А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана;
- показателя «Стресс-симптом-тест» методики Р. Фрестера;
- показателей «Напряжение», «Резистенция», «Истощение» методики В.В. Бойко.

Таким образом, можно сделать вывод, что экспериментальная комплексная методика формирования эмоциональной устойчивости у баскетболистов-колясочников в учебно-тренировочном процессе и соревновательной деятельности доказала свою эффективность, приводя к значительным улучшениям результатов.

Библиографический список

1. Аболин, Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л.М.Аболин // Вопросы психологии. – 1989.- № 4.- С. 141- 150.
2. Багадирова С. К. Основы психорегуляции в спортивной деятельности: учебное пособие / С.К. Багадирова. – Майкоп: Изд-во «Магарин О. Г.», 2015. – 148 с.
3. Митин, А.Е. Спортивная тренировка в социально-психологической адаптации инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата (на примере баскетбола): диссертация кандидата педагогических наук / А.Е. Митин, – Санкт-Петербург, 2007. – 163 с.
4. Некрасов, В.П. Опыт применения невербальных методов психорегуляции в спорте / В.П. Некрасов, Н.А. Худатов // Психология личности и деятельности спортсмена: сб. науч. работ. – М., 1981. – С. 102-108.
5. Портных Ю.И. «Питербаскет-валид» – большие возможности // Адаптивная физическая культура. – № 2. – 2003. – С. 36-38.
6. Яковлев, Б.П. Психическая нагрузка: практические аспекты ее исследования в условиях спортивной деятельности / Б.П. Яковлев // Теория и практика физической культуры. – 2000.

КОРРЕКЦИЯ КИФОТИЧЕСКОЙ ОСАНКИ У ЛЕГКОАТЛЕТОВ С ДЕПРИВАЦИЕЙ СЛУХА

*Сапронова Зоя Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры физического воспитания и адаптивной физкультуры,
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: sapronova26@mail.ru*

*Абдуллаев Арсен Нежмутдинович – магистрант кафедры
физического воспитания и адаптивной физкультуры,
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: arsen.abdullaev.russ@bk.ru*

Аннотация. В настоящее время результаты научных исследований свидетельствуют, что число детей и подростков, в том числе с поражением функции слухового анализатора, которое сопровождается сопутствующими аномалиями и приводит к целому ряду вторичных отклонений,

постоянно увеличивается, причем нарушение осанки в нем является наиболее распространенным.

Педагогический эксперимент с легкоатлетами с депривацией слуха включал четыре последовательных этапа, направленных на формирование осанки и укрепляющих силу мышц верхнего плечевого пояса, брюшного пресса и подвижности позвоночника.

Ключевые слова: учебно-тренировочный процесс, коррекция осанки, депривация слуха, оздоровительное плавание, лечебный массаж, фитбол, наклонная доска.

CORRECTION KYPHOTIC POSTURE IN ATHLETES BY MEANS WITH DEPRIVATION HEARING

*Sapronova Zoya Vasilyevna – Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Physical Education
and Adaptive Physical Education,
Stavropol state medical University, Stavropol*

*Abdullaev Arsen Nezhmutdinovich – master student,
the Department of Physical
Education and Adaptive Physical Education,
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. Currently, the research results show that the number of children and adolescents, including the defeat of the functions of the auditory analyzer, which is accompanied by associated anomalies and leads to a number of secondary deviations, is constantly increasing, and the violation of posture it is the most common.

Teaching experiment among athletes with hearing deprivation included four successive steps aimed at creating a posture and strengthening of the power of the upper body muscles, abdominal muscles and spinal mobility.

Key words: training process, posture correction, deprivation hearing, recreational swimming, massage therapy, fitball, inclined board.

В настоящее время результаты научных исследований И.А. Котешева, 2002; Б.А. Никитюк, 1989; J.G. Travell, 1992 и других ученых (А.О.Костянян, 1962; Г.А. Трофимова, 1980; Б.В. Сермеев, 1980; Л.П. Баринаова, 1981; Р.Д. Бабенкова, Л.П. Боброва, 1983) свидетельствуют, что число детей и подростков, в том числе с поражением функции слухового анализатора, которое сопровождается сопутствующими аномалиями и приводит к целому ряду вторичных отклонений, постоянно увеличивается, и, хотя выявляемый спектр заболеваний различен, нарушение осанки в нем является наиболее распространенным.

Анализ специальной научно-методической литературы показал, что нарушение осанки отмечается и у подростков, занимающихся спортом, тем самым опровергнуто общепринятое мнение о создании условий для укрепления аппарата движения при занятиях спортом (А.Ю. Ратнер, 1985; Я.Ю. Попелянский, 1995, З.В. Касванде, 1999, 2005, 2007; О.О. Лагода, 2001). В дальнейшем у юных спортсменов функциональные нарушения опорно-двигательного аппарата приводят к возникновению травм и структурных заболеваний органов движения и внутренних органов (В.А. Фафенрот, 1991; Г.М. Бурмакова, 2004). Одной из наиболее весомых причин нарушения осанки являются интенсивные физические нагрузки, присущие современному спорту, это неблагоприятно влияет на организм юных спортсменов, у которых происходит формирование и рост опорно-двигательного аппарата, к тому же физическое развитие подростков с нарушением слуха в отличие от здоровых сверстников характеризуется более слабым развитием мышц спины, груди и брюшного пресса, что приводит к диспропорциональности антропометрических показателей, деформации грудной клетки. И.Д. Ловейко (1988) считает, что осанка не является понятием статическим и при резком изменении условий внешней среды возможны нарушения [2].

Актуальность темы данного исследования определена необходимостью поиска новых путей решения проблем, связанных с коррекцией нарушения осанки у глухих и слабослышащих спортсменов при организации учебно-тренировочного и восстановительного процессов.

Цель исследования – разработать и обосновать эффективность комплексной методики коррекции кифотической осанки у легкоатлетов с деprivацией слуха в возрасте 14-15 лет.

При функциональной кифотической осанке наблюдается слабость мышечного корсета спины из-за постоянного нахождения в неправильном положении, сглаживание шейного лордоза и значительное увеличение грудного кифоза с почти полным отсутствием поясничного лордоза, наклон головы вперед и согнутые в коленях ноги, растянутость и ослабленность мышц брюшного пресса и задней поверхности туловища, присутствует западание грудной клетки и уплощение ягодиц. Все это вызывает нарушение деятельности внутренних органов. Кифотическая форма осанки может стать причиной снижения дыхательной функции легких.

Вследствие слабости растянутые связки и мышцы спины не обеспечивают максимальное разгибание позвоночника, что отражается на глубине вдоха и уменьшении дыхательной экскурсии грудной клетки. Укороченные брюшные мышцы растягиваются плохо и затрудняют экскурсию диафрагмы, что понижает колебания внутрибрюшного давления и снижает жизненную емкость легких. Таким образом, поверхностное дыхание из-за неполноценной экскурсии грудной клетки приводит к уменьшению

присасывающей силы грудной клетки и, следовательно, затрудняет работу сердца. Связанное с этим понижение окислительных процессов отражается на деятельности органов пищеварения (Л.В. Музурова, О.О. Злобин, 2010) [3].

Поражение слухового анализатора сказывается на работе кинестетического и вестибулярного аппаратов, что сопровождается нарушением мышечного тонуса и способности удерживать равновесие, задержкой формирования прямостояния, недоразвитием пространственной ориентации, затруднениями при выполнении сложнокоординированных движений и в дифференциации двигательных ощущений (Н.В. Губарева, 2009; Л.А. Добрынина, 2002; С.А. Королев, 2004; И.Н. Ляхова, 1990; Е.Н. Петкевич, 1984 и др.). Эти нарушения прямо или опосредованно влияют на двигательные способности, связанные с быстротой реагирования, темпом движений, скоростными качествами, которые особенно необходимы слабослышащим подросткам, занимающимся легкой атлетикой.

На начальном этапе исследования в Центре адаптивной физической культуры и спорта совместно с врачами Ставропольского краевого центра лечебной физкультуры и спортивной медицины проведены визуальное, антропоскопическое, пальпаторное и антропометрическое обследования с анализом жалоб и данных анамнеза слабослышащих спортсменов, занимающихся легкой атлетикой, в возрасте 14-15 лет. В результате проведенного скрининга из 12 депривированных по слуху легкоатлетов – 8 имеют нарушение кифотической осанки – «круглую спину».

Сила мышечного корсета спортсменов с депривацией слуха оценивалась по методике Ю.Н. Вавилова, включающей возрастные контрольные нормативы: «вис на высокой перекладине» – сила мышц верхнего плечевого пояса; «сгибание и разгибание рук в упоре лёжа» – сила мышц верхнего плечевого пояса; «поднимание туловища из положения лежа на спине» – сила мышц брюшного пресса; «гибкость из положения сидя» – подвижность позвоночника.

Для коррекции нарушений кифотической осанки у слабослышащих легкоатлетов была разработана и внедрена целенаправленная экспериментальная методика с использованием специальных средств адаптивной физической культуры, разработанная на основе современных научных представлений о структурно-функциональных взаимоотношениях в костно-мышечной системе и механизмах двигательной регуляции.

Во время учебно-тренировочных занятий с легкоатлетами, депривированными по слуху, 14-15 лет, имеющими нарушения кифотической осанки, были исключены ассиметричные упражнения; упражнения с отягощениями в положении стоя.

Педагогический эксперимент с легкоатлетами с депривацией слуха включал четыре последовательных этапа, направленных на формирование осанки и укрепляющих силу мышц верхнего плечевого пояса, брюш-

ного пресса и подвижности позвоночника: лечебный массаж; комплекс физических упражнений из различных исходных положений, комплекс физических упражнений с использованием фитбола по методике П.И. Готовцева [1]; комплекс физических упражнений на наклонной доске, причем оздоровительное плавание применялось на каждом этапе.

Тестирование легкоатлетов, депривированных по слуху, по методике Ю.Н. Вавилова на завершающем этапе исследования свидетельствует об эффективности экспериментальной методики, т.к. показало улучшение результатов в следующих контрольных упражнениях.

1. Вис на высокой перекладине – положительные достоверные изменения ($P \leq 0.05$), прирост показателей составил 14% (хороший уровень имеют 64% спортсменов, высокий – 24%, очень высокий – 12%).

2. Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа – положительные достоверные изменения ($P \leq 0.05$), прирост показателей составил 17% (хороший уровень имеют 12% спортсменов, высокий – 64%, очень высокий – 24%).

3. Поднимание туловища из положения лежа на спине – положительные достоверные изменения ($P \leq 0.05$), в конце эксперимента прирост показателей составил 13% (хороший уровень имеют 64% спортсменов, высокий – 24%, очень высокий – 12%).

4. Гибкость из положения сидя – положительные достоверные изменения ($P \leq 0.05$), статистический показатель прироста составил 23% (хороший уровень имеют 38%, средний – 38%, низкий – 24% спортсменов).

Экспериментальная методика, в основу которой входило последовательное использование массажа, средств адаптивной физической культуры, оказывает корригирующее влияние на двигательный стереотип спортсменов с депривацией слуха. Результаты проведенного исследования свидетельствуют об эффективности применения специальных средств и методов адаптивной физической культуры, направленных на коррекцию и формирование правильной осанки у легкоатлетов с депривацией слуха, позволяющих в короткий период времени улучшить функциональное состояние опорно-двигательного аппарата с абсолютным восстановлением физиологического изгиба, снизить количество жалоб на самочувствие испытуемых и значительно повлиять на коррекцию осанки.

Библиографический список

1. Готовцев, П.И. Лечебная физическая культура и массаж : учебник для учащихся мед. училищ / П.И. Готовцев, А.Д. Субботин, В.П. Селиванов. – М. : Медицина, 2007. – 281 с.

2. Ловейко, И. Д. Лечебная физическая культура при заболеваниях позвоночника у детей / И. Д. Ловейко. – Л.: Медицина, 1988. – 144 с.

3. Музурова Л.В., Злобин О.О. Нарушения осанки в сагиттальной плоскости // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 1. – с. 26-27.

**РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ
У СПОРТСМЕНОВ С ПОРАЖЕНИЕМ
ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА
СРЕДСТВАМИ БАСКЕТБОЛА НА КОЛЯСКАХ**

*Сапронова Зоя Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры физического воспитания и адаптивной физкультуры,
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: sapronova26@mail.ru*

*Керимов Омар Асадуллаевич – магистрант, кафедра физического
воспитания и адаптивной физкультуры
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: omar.kerimov@list.ru*

Аннотация. Игра в баскетбол на колясках используется как средство развития специальных физических качеств у спортсменов-инвалидов с поражениями опорно-двигательного аппарата с учетом их заболеваний и травм, позотонического и двигательного характера нагрузок во время игры.

Методика включает комплексы различных упражнений, направленных на развитие скоростных способностей, мышечной силы, вестибулярной устойчивости, выносливости, координационных способностей и гибкости.

Ключевые слова: баскетбол на колясках, инвалиды с нарушениями опорно-двигательного аппарата, развитие физических качеств.

**DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES HAVE ATHLETES
WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM
MEANS WHEELCHAIR BASKETBALL**

*Sapronova Zoya Vasilyevna – Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Physical Education and Adaptive
Physical Education Stavropol state medical University, Stavropol*

*Kerimov Omar Asadullaevich – Master's degree, Department of Physical
Education and Adaptive Physical Education
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. Playing basketball in wheelchairs it is used as a means of development of special physical qualities of sportsmen-invalids with defeat of the musculoskeletal system, taking into account their diseases and injuries, pozotonicheskogo and motor loads of character during the game. The technique involves various complexes of exercises aimed at the development of high-speed capacity, muscle strength, vestibular stability, endurance, coordination abilities and flexibility.

Key words: wheelchair basketball, disabled people with disorders of the musculoskeletal system, development of physical qualities.

В настоящее время социальная защита инвалидов, направленная на их максимально возможную интеграцию в общество, формируется на основных положениях государственной политики (Н.Н. Малофеев, 1996; МБ. Фирсов, 2001; Т.П. Карпова, 2005 и др.).

В исследованиях В.П. Жиленковой указывается, что на здоровье инвалидов положительное воздействие оказывает адаптивный спорт, который снижает фантомно-импульсные боли, способствует уменьшению атрофии мышц усеченной конечности, улучшает физическое развитие и физическую подготовленность [2].

Занятия физическими упражнениями для инвалидов-колясочников являются жизненно необходимыми, т.к. они естественным образом одновременно решают задачи социальной, медицинской и физической реабилитации. В соответствии с принципами и закономерностями спортивной тренировки здоровых людей проводится и учебно-тренировочный процесс для инвалидов, у которых имеющиеся нарушения в опорно-двигательном аппарате диктуют необходимость применения специального индивидуального подхода, особых требований к проведению тренировочных занятий, отличных от традиционных.

В действующей системе адаптивного спорта значимую роль спортивных игр выделяют И.Т. Чкония (2001), А.И. Малышев (2002), в том числе и баскетбола (Г.А. Вселюбский, Ю.И. Портных, А.А. Несмеянов (2004).

Таким образом, в общем направлении реабилитации и социализации спортсменов-инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата, несмотря на значительную роль командно-игровых видов спорта, в том числе и баскетбола, индивидуально-дифференцированный подход при организации тренировочного процесса не имеет исчерпывающего освещения, а проблема адаптации средствами адаптивного спорта разработана в настоящее время недостаточно полно, причем актуальными и своевременными в теории и практике адаптивного спорта являются новые подходы по использованию игры в баскетбол на колясках как средства развития основных физических качеств у спортсменов-инвалидов с поражениями опорно-двигательного аппарата.

Цель исследования – разработать и обосновать экспериментальную методику развития физических качеств у баскетболистов-колясочников с поражением опорно-двигательного аппарата.

А.Е. Митин считает, что на качество выполнения в игре технико-тактических действий влияет чрезмерная физическая нагрузка и неполное восстановление, вследствие чего понижается уровень специальной рабо-

тоспособности и создаются условия срыва в работе наиболее нагруженных систем организма [3].

Исследование проводилось на базе государственного бюджетного учреждения Ставропольского края «Центра адаптивной физической культуры и спорта». В нем приняли участие 8 спортсменов с нарушением опорно-двигательного аппарата, занимающихся баскетболом на колясках.

Т.М. Гаврилова считает, что процесс реабилитации лиц с ограниченными функциональными возможностями средствами адаптивного спорта станет более эффективным при наличии программ по видам адаптивного спорта с учетом основных и сопутствующих двигательных и психофизических нарушений; поэтапного построения учебно-тренировочного процесса; использования комплексных методов контроля физического и психологического состояния спортсменов как в учебно-тренировочной, так и в соревновательной деятельности [1].

При исследовании динамики развития специальных физических качеств были использованы тесты из Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта Баскетбол на колясках – спорт лиц с поражением опорно-двигательного аппарата для мужчин, относящихся к I, II, III функциональным группам (2014), и контрольные упражнения, апробированные Т.В. Швецевой (2013) [4]. Баскетболистам-колясочникам предлагалось выполнить следующие контрольные упражнения:

1. Жим штанги лежа (20 кг) максимальное количество раз.
2. Передвижение на коляске 28 м, результаты в секундах.
3. Челночные передвижения от лицевой линии к каждой линии баскетбольной площадки (5,8 м (2 раза), 14 м (2 раза), 22,2 м (2 раза), 28 м (2 раза), результаты в секундах.
4. Ловля мяча после отскока от стены на расстоянии 2 м, засчитывается количество пойманных мячей за 30 секунд.
5. Челночные передвижения по 2 м 10 раз с разворотом коляски, результаты в секундах.

В экспериментальной методике, направленной на развитие физических качеств у баскетболистов-колясочников, исходя из особенностей их заболеваний и травм, позотонического и двигательного характера нагрузок во время игры, для проведения восстановительных мероприятий и осуществления санитарно-гигиенических процедур были увеличены по времени перерывы между выполнением тренировочных упражнений. В связи с чем длительность тренировки увеличилась с 1 часа 30 мин. до 2 часов.

Методика включала 6 комплексов различных упражнений, направленных на развитие скоростных способностей, мышечной силы, вестибулярной устойчивости, выносливости, координационных способностей и гибкости, которые в учебно-тренировочном процессе изменялись в каждом из 6 мезоциклов. В среднем общей и специальной физической подготовке на одной тренировке уделялось 60 минут.

В первом мезоцикле большая часть упражнений была направлена на развитие скоростных способностей, во втором – на развитие координационных способностей, в третьем – на вестибулярную устойчивость, в четвёртом – на мышечную силу, в пятом – на выносливость, в шестом – на скоростные способности и мышечную силу. Гибкость развивалась в течение всех мезоциклов, это связано с амплитудой движений при броске мяча в корзину спортсменов-колясочников с поражением опорно-двигательного аппарата в баскетболе.

Данное построение учебно-тренировочного процесса планировалось для осенне-весеннего периода на этапе начальной спортивной подготовки, направленной на развитие и совершенствование физических качеств, что дало возможность без ущерба для здоровья баскетболиста-колясочника подготовить организм к значительным нагрузкам при оптимальном освоении технических приемов в баскетболе.

В учебно-тренировочном процессе при развитии физических качеств у баскетболистов-колясочников использовались следующие методы: повторный, переменный, равномерный, сопряженных воздействий, соревновательный и круговой тренировки. Перечисленные методы на тренировках комбинировались, образуя производные, это дало возможность более гибко регулировать нагрузку и отдых, эффективно воздействовать на определенные приспособительные процессы и более целесообразно развивать специальные физические качества.

Результаты проведенного исследования динамики развития физических качеств у баскетболистов-колясочников с нарушением опорно-двигательного аппарата показали статистически достоверное улучшение показателей ($P \leq 0,05$) в контрольных упражнениях: передвижение на коляске 28м, челночные передвижения, ловля мяча после отскока, маховые движения рук, жим гантелей. В контрольном упражнении «Челночные передвижения с разворотом коляски» улучшение результата статистически недостоверно ($P \geq 0,05$), т.к. для развития координационной выносливости необходимо более длительное время. Контрольные упражнения на завершающем этапе исследования показали положительную тенденцию перехода баскетболистов-колясочников из одного уровня подготовленности в другой, что позволяет говорить о положительном и эффективном применении экспериментальной методики развития физических качеств у лиц с поражением опорно-двигательного аппарата.

Таким образом, оптимальный уровень развития физических качеств у баскетболистов-колясочников в тренировочном процессе обеспечивает благоприятные условия для успешного овладения техническими навыками в соревновательной деятельности.

Библиографический список

1. Гаврилова Т.М. Реабилитация лиц с ограниченными функциональными возможностями средствами адаптивной физической культуры: ав-

тореф. дис... канд. пед. наук Т.М. Гаврилова. Красноярск, 2006. – 22 с.

2. Жиленкова В.П. Адаптивный спорт для лиц с поражением опорно-двигательного аппарата: автореф. дис. .канд. пед. наук / В.П. Жиленкова. Санкт-П., 2002. – 39 с.

3. Митин А.Е. Спортивная тренировка в социально-психологической адаптации инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата: на примере баскетбола: автореф. дис. .канд. пед. наук / А.Е. Митин. Санкт-П., 2007. – 28 с.

4. Швецова Т.В. Организация и методика учебно-тренировочных занятий по баскетболу на колясках // Адаптивная физическая культура. 2013. – № 2. – 46 с.

МЕДИЦИНСКОЕ СООБЩЕСТВО КАК СУБЪЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛИ СОЦИУМА

*Сергеева Татьяна Борисовна – доктор философских наук,
профессор кафедры педагогики, психологии и специальных дисциплин,
Ставропольского государственного медицинского университета,*

г. Ставрополь

E-mail: tat.sergeeva2010@yandex.ru

Аннотация. Медицинское сообщество представляет собой особую группу профессионалов, которые объединены не только специфическими знаниями, но и особой корпоративной этикой. Этические нормы этой социальной группы складывались исторически и имели в своей основе не только знания в области здоровья и болезни человека, но и нормы поведения в обществе. Профессиональная культура медицинского сообщества имеет тысячелетние традиции. В основе нравственного императива врача лежит человеколюбие и признание жизни высшей ценностью. Медицинское сообщество оказывает огромное влияние на духовное состояние общества. Формирование профессиональной культуры – неотъемлемая часть политики и ведущей концепции медицинского университета.

Ключевые слова: медицинское сообщество, профессиональная культура, нравственный императив, этика, эстетика, корпоративная культура.

MEDICAL COMMUNITY AS A SUBJECT OF FORMATION OF THE MORAL OF SOCIUM

*Sergeeva Tatyana Borisovna – doctor of philosophical Sciences,
Professor of the Chair of Pedagogy, Psychology and special
disciplines, Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. The medical community is a special group of professionals who are United not only specific knowledge, but also a special corporate

ethics. Ethical norms of this social group has historically had at its core not only knowledge in the field of health and illness, but also norms of behavior in society. Professional culture of the medical community has a millennial tradition. In the heart of the moral imperative of a physician is the humanity and acceptance of life the highest value. The medical community has a huge impact on the spiritual condition of society. The formation of the professional culture is an integral part of the policies and the leading concept of the medical University.

Key words: medical community, professional culture, moral imperative, ethics, aesthetics, corporate culture.

В медицинских вузах происходит сложная многоаспектная работа профессорско-преподавательского состава, общественных организаций, врачебного сообщества по созданию стратегического государственного резерва врачебных кадров, который занимается сохранением и восстановлением интеллектуальных, трудовых и воинских ресурсов страны. Именно поэтому в новом «Законе об образовании» медицинское образование выделено в особую статью (Статья 82). Главной особенностью этой статьи является то, что в ней подчеркивается требование о непрерывном совершенствовании профессиональных знаний и навыков в течение всей жизни, а также постоянное повышение профессионального уровня и расширение квалификации. Выполнение этого требования Закона предполагает прочные и непрерывные связи медицинских вузов с практическим здравоохранением. Но важнее всего то, что на протяжении всей жизни всем медицинским сообществом, начиная от студента первого курса до профессора, практикующего врача, заведующего отделением, главного врача формируется, постоянно воспроизводится особый тип отношений, характерный только для этой среды. Формирование профессиональной культуры – неотъемлемая часть политики и идеологии медицинского университета.

В обществе исторически сложился особый пласт, слой граждан страны, обеспечивающих сохранность и воспроизводство населения нашей страны, – это медицинские работники. Кроме того, они оказывают огромное влияние на духовное состояние общества. Профессиональная культура медицинского сообщества имеет тысячелетние традиции.

В древних источниках, в частности в древнеиндийских «Аюр Ведах», отражены этические рекомендации и правила поведения врачей, от которых требовались (наряду с высоким профессионализмом) воспитанность, скромность, чистота и опрятность в одежде, внимание к пациентам. Известный историк медицины С. Ковнер, излагая основные правила поведения врача, зафиксированные в этом источнике, отмечал, что врач, который имеет успех в практике, должен быть здоров, опрятен, скромен, он должен носить короткую стриженую бороду, иметь старательно вычищенные остриженные ногти, белую, надушенную благовониями одежду,

выходить из дома не иначе как с палкой или зонтиком, в особенности же избегать болтовни с женщинами и не садиться на одну кровать с ними (заметим, что об этом же есть наставление в Пятикнижии Моисея). Он должен обладать чистым сострадательным сердцем, строго правдивым характером, спокойным темпераментом, отличаться величайшей умеренностью и целомудрием, постоянным стремлением делать добро. Можно бояться отца, матери, друзей, учителя, но не должно чувствовать страха перед врачом, поэтому он должен быть добрее и внимательнее к больным, нежели отец, мать, друзья и наставник. Хороший врач обязан прилежно посещать и тщательно исследовать больного и не должен быть боязлив и нерешителен [1].

В источниках, отражающих историю тибетской медицины («Джуд-Ши»), указывалось, что у хорошего врача должно быть шесть качеств: мудрость, прямотушие, тщательность в исполнении обетов, искусство во внешних проявлениях своей профессии, старательность, мудрость в науках.

В Древней Греции общественная значимость медицины была настолько высока, что в сонме греческих богов особое место занимал Асклепий со своим семейством, в котором все члены тоже были врачами (Панакея, Махаон, Подалир). Отцом Асклепия считался Аполлон – бог солнца, то есть жизни, а учителем самого Аполлона был мудрый кентавр Хирон. В мифологии не бывает случайных совпадений ни в именах, ни в генеалогии героев. Поэтому интересно, что Хирон являлся сыном Кроноса – отца всех греческих богов. Имя кентавра указывает на искусные руки (cheir – рука). Среди остальных персонажей греческой мифологии он выделялся мудростью и доброжелательностью. Хирон был награжден бессмертием, но отказался от него в обмен на освобождение Прометея [2]. Проследим: имя Кронос имеет отношение к метафизике времени, имя кентавра – Хирон – связано с мануальной ловкостью и изяществом; его поступок имеет предельную жертвенность (обмен бессмертия на прекращение страданий мучающегося человека). Таким образом, уже в мифологическом образе заложены неотъемлемые свойства врачебной деятельности. В Фессалии довольно долго существовал род, в котором врачевание было наследственным искусством и который считал Хирона своим эпонимом-родоначальником.

Считается, что и Асклепий был учеником Хирона, хотя почти все исследователи убеждены, что Асклепий был живым реальным человеком, а отнесен был к богам после завершения земной жизни. Божественное призвание врача позволяло ему и только ему вмешиваться в судьбу человека: боги дали ему такое разрешение.

Необходимо отметить, что искусство врачевания как профессии всегда мыслилось наследственным и потомственным, что отражается и в мифологии, и в реальности. В современном толковании профессия – это род трудовой деятельности, занятий, требующий специальных теоретиче-

ских знаний и практических навыков и являющийся обычно источником существования [3]. И для врача профессия, безусловно, источник существования. Однако ни одна другая профессия уже на начальной стадии её освоения не требовала особого клятвенного обещания следовать особой этике и особому отношению между учителем и учеником.

Мифологические представления постепенно перешли в область теоретизирования. Среди теоретических знаний в области медицины особое место занимает философия как квинтэссенция культуры. Л. Фейербах посвятил исследованию проблем взаимодействия философии и медицины специальный раздел «Спор медицинского факультета с философским» в большом труде «О спиритуализме и материализме, и особенности в их отношении к свободе воли». Там он, в частности, писал: «Медицина, и в первую очередь патология, является родиной и источником материализма... именно этот материализм является архимедовой точкой опоры в споре между материализмом и спиритуализмом, ибо в последнем счете здесь решается вопрос не о делимости или неделимости материи, а о делимости или неделимости человека, не о бытии или небытии бога, а о бытии или небытии человека, не о вечности или временности материи, а о вечности или временности человека, не о материи, рассеянной вне человека на небе и на земле, а о материи, сосредоточенной в человеческом черепе» [4].

Условием открытия средневековых университетов было наличие в них философского и медицинского факультетов. Особое место в профессиональной культуре врача имеет эстетизация того места, где проходит лечение. Например, в России в петровскую эпоху помещение Государевой аптеки было обставлено с большой роскошью: стены и потолки комнат были расписаны специфическими сюжетами, потолки и двери обиты «английским добрым» сукном, стекла в окнах были разноцветными, здесь же находились дорогие часы, чучела, глобус. Все это служило атрибутами, свойственными науке. Чистота и порядок соблюдались неукоснительно. Даже на улице поблизости от аптеки не позволялось «ни грязи, ни вони, ни какого дурна».

Сегодня ядро медицины составляет наука, научное знание. Именно она образует ныне стержень медицины как культурного явления. Медицинская культура одной из первых соединила эмпирический и теоретический опыт, организовала научные школы, создала научную литературу, выработала специфический международный язык, заложила традиции индивидуального обучения как способа воспитания творческого врача.

Медицинская наука сформировала специфическое отношение к миру живого, включая и человека, которое принято называть биоэтическим мышлением. Новая междисциплинарная отрасль знаний, «морально-этическая наука» – биоэтика сформировалась в 60-х годах прошлого столетия. Возникновение биоэтики детерминировано цивилизационными процессами. Главнейший из них – повышение уровня развития меди-

цинской науки и практики. Биомедицинские технологии, получившие широкое применение во второй половине XX века (трансплантация, реанимация, искусственное оплодотворение, генная терапия, дефибриляция сердца, респираторная поддержка стимуляция сердца, выравнивание обменных процессов, диализ), обострили и ранее существовавшие этические проблемы поддержания жизни, ее корректировки. Вторая причина состоит в том, что медицинская наука выходит за национальные рамки, приобретая универсальный характер. Третья причина – рост социальной чувствительности по отношению к достижениям современной медицинской науки. Достижения медицинской науки, как оказалось, могут быть использованы не только во благо, но и во зло. Это стало очевидным во время расследования фашистских злодеяний на Нюрнбергском процессе.

Угрозы жизни человечеству, возникшие уже на пороге XX века и осознанные современным сообществом, содействовали тому, что в конце XX столетия был принят ряд важных международных документов, регламентирующих отношение людей к больному человеку, его правам, отношению ко всему живому, к миру природы. В этот процесс включилась и Российская Федерация (Конституция Российской Федерации, Семейный кодекс Российской Федерации, Комментарии к семейному кодексу Российской Федерации), разработана серия нормативных актов по охране здоровья граждан Российской Федерации. Эти факты говорят о том, что биоэтическое мышление становится основным и системообразующим фактором профессиональной культуры в мировой медицине.

Биоэтика имеет ценностно-мировоззренческое обоснование: различные этические доктрины, религиозные представления, этнические традиции – все это в условиях современных медицинских технологий и демократического признания равноправия различных ценностных установок обостряет проблемы диалога, взаимопонимания, ответственности врача и пациента.

Высшей ценностью медицинской культуры является Добро – основа взаимопомощи, человеческой солидарности, без которых человек никогда не стал бы человеком. Именно поэтому определение здоровья, предложенное ВОЗ, учитывает не только физическое, но социальное благополучие человека. Способность человека, занимающегося искусством врачевания, духовно-практической деятельностью, соединенная со специальными знаниями в области нормы и патологии человеческих состояний и способами их коррекции, превращает врача в активно-преобразующий субъект культурной действительности. Как член общества, он отчетливо представляет степень культурного самосознания больных, культуру их быта и образ жизни, уровень заботы государства о людях. У врача особые критерии культуры общества.

Корпоративная культура медицины в своей исторической практике вы-

работала и практические принципы медицинского сообщества: достойная оплата по труду, достойные условия жизни, благодарность ученика к учителю, уважение со стороны государства. Современная медицина предъявила обществу идеалы гражданственности, общественной заботы о здоровье населения.

Ощущение того, что профессиональная и корпоративная медицинская культура будет играть решающую роль в грядущем мироустройстве, присутствует в трудах многих современных авторов. Но она не может формироваться стихийно: это есть процесс целенаправленной работы медицинского сообщества.

Библиографический список

1. Ковнер С. История медицины. Ч. 1.-Киев, 1878. – С. 43-44.
2. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. – М., Научное издательство.
3. Современный словарь иностранных слов: /- 20000 слов. – М.: Рус. яз. 1993,- 740 с. – С 498.
4. Фейербах Л. Избранные философские произведения, В 2-х т. -М., Госполитиздат, 1955. -. Т.1. 674 с. – С 517.

АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

*Соколова Ирина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики, психологии и специальных дисциплин
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
Email: irina.sok2016@yandex.ru*

*Лиз ван Донселаар – профессор,
г. Амстердам, Нидерланды*

Аннотация: В статье раскрывается проблема практического применения арт-педагогических технологий в образовательном учреждении с целью развития и реализации творческого потенциала у субъектов педагогического процесса образовательного учреждения. Дается краткая характеристика различных видов арт-технологий и приводится пример занятия в форме арт-судии, участниками которого могут быть педагоги и учащиеся.

Ключевые слова: арт-педагогические технологии, библиотерапия, музыкотерапия, драматерапия, сказкотерапия, изотерапия, творческий потенциал, арт-студия.

ART TEACHING TECHNOLOGIES AS THE WAY OF REALIZATION OF CREATIVE POTENTIAL OF PERSONALITY

*Sokolova Irina Yuryevna – candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of pedagogy, psychology and
special disciplines Stavropol state medical University, Stavropol*

*Liz van Donselaar, Professor,
Amsterdam, the Netherlands*

Annotation. In the article the problem of practical application of the art educational technologies in the educational institution for the purpose of development and realization of creative potential of subjects of pedagogical process of educational institutions. A brief description of different types of the art technology and provides an example of classes in the form of art judge which participants can be teachers and students.

Keywords: art teaching technology, bibliotherapy, music therapy, dramatherapy, therapy, isotherapy, creativity, art Studio.

Проблема развития творческой личности является актуальной сегодня, вызванная, с одной стороны, социально-экономической динамикой и потребностями общества в необходимости разработки инновационных, нестандартных идей, поиска эффективных стратегий в развитии всех социальных отношений, с другой стороны, процессами гуманизации образования, где центром и ценностью является человек, его способности и возможности реализации в современном мире. Творческая личность становится востребованной обществом на всех ступенях ее развития. Одним из конструктивных способов реализации творческого потенциала у субъектов педагогического процесса образовательного учреждения является применение арт-педагогических технологий. Сущность данных технологий заключается в интеграции теории и практики таких наук, как психотерапия, психология, искусство, педагогика. В зависимости от вида художественно-творческой деятельности выделяют следующие направления арт-педагогических технологий: библиотерапию, музыкотерапию, драматерапию, сказкотерапию, изотерапию.

Библиотерапия – направление арт-терапии, основанное на исцеляющем воздействии слова и способе самовыражения через творческое сочинение. Основными техниками библиотерапии могут выступать следующие задания: использование готовых литературных произведений любого жанра; написание писем члену семьи, группы, другу, коллеге и т. п.; написание любого литературного произведения, рассказ на заданную (выбранную) тему; представление автобиографии в виде литературного произведения; сочинение легенды и сказки по кругу, синквейна. Интерес

представляет такая форма словотворчества как синквейн, выполненная в определённом метроритме. Техника написания синквейна выглядит следующим образом:

1) первая строка – одно слово, название состояния или объекта, соответствует имени существительному;

2) вторая строка – два слова, описание, в том числе и метафорическое, этого состояния – имя прилагательное;

3) третья строка – три слова, действия, которые вы обычно совершаете, попав в это состояние – глагол;

4) четвертая строка – четыре слова, чувства, которые вы испытываете, совершив привычные действия – в форме законченного предложения, фразы;

5) пятая строка – одно слово-ассоциация, соответствующее названию первой строки синквейна.

Ценность данной техники заключается в том, что осуществляется процесс саморегуляции через раскодирование словесных метафор, своего рода перепрограммирование негативного состояния человека в позитивное. Кроме того, эту технику можно использовать, раскрывая содержание созданного творческого образа посредством других техник арт-педагогических технологий. Приведем пример синквейна, содержание которого отражает такое чувство, как любовь.

Любовь,

Нежная, бескорыстная.

Окрыляет, вдохновляет, радует.

Главное чувство в жизни людей.

Счастье.

Драматерапия – вид игровой деятельности, связанный со способностью выражать события и переживания ярко и точно, позволяющий личности посмотреть на них другими глазами, дающий возможность переиграть жизненные сценарии. Основными техниками драматерапии могут выступать: сценическая пластика (пантомима, пластические этюды, сценический танец), работа с голосом («озвучка» фрагментов знакомых фильмов, сказок, жизненных сюжетов), беспредметные и предметные этюды, драматизация фантазий философских категорий, эмоциональных состояний (добра, зла, красоты и т.п.), театр абсурда, кукол и др.

Сказкотерапия – использование сказки в целях психодиагностики и развития креативности личности как расширение спектра альтернативных решений. Виды заданий: рецептурные сказки, использование архетипа сказки, сочинение сказок, рисование сказки, сказочное путешествие.

Изотерапия – применение художественно-изобразительных техник для творческого самовыражения личности. К ним относят рисунок, коллаж, лепку, скульптуру, готовые произведения художественного искусства. Приведём примеры задания, в основе которых лежит техника рисунка: рисунок по кругу (групповая динамика, система взаимоотношений

и стилей поведения в семье); общий рисунок на заданную (свободную) тему; «Триптих» («Я какой есть», «Я глазами других», «Я каким хочу быть» и др.); автопортрет (портрет группы, семьи); диалог-рисунок «Почта» («Я хочу тебе сказать», «Я боюсь тебе сказать», «Я не хочу, чтобы ты знал», «Письмо-рисунок другу» и т.п.); рисование стихов, музыки (снятие напряжения); рисование своих чувств, эмоций, переживаний, настроений и других членов группы («Мой стресс»); свободный рисунок «Я – зима, лето, осень, весна»; ассоциативное рисование. Техника выполнения рисунка может быть посредством ниткописи, воска, кляксографии, пальцеграфии, выдувания краски и других нестандартных способов передачи образов окружающей действительности, состояний и чувств человека [1].

Музыкотерапия – воздействие музыки на психические структуры личности посредством сочинения музыки (импровизации), рисования музыки, вокалотерапии с драматизацией, импровизации на различных музыкальных инструментах, слушания музыки и обсуждения возникших ассоциаций; сочинения рассказов, стихов после прослушивания музыки и т.п. Особое значение отводится подбору музыкальных классических произведений при моделировании соответствующего настроения. Так, при переутомлении и нервном истощении хорошо слушать музыку Грига «Утро», «Полонез» Огинского; при угнетённом настроении – «К радости» Бетховена, «Аве Мария» Шуберта; при выраженной раздражимости, гневности – «Сентиментальный вальс» Чайковского, «Хор пилигримов» Вагнера; расслабляющее воздействие оказывают классические мелодии «Лебедь» Сен-Санса, «Баркарола» Чайковского, «Пастораль» Бизе, наоборот, тонизирующий эффект оказывают произведения Монти «Чардаш», Родригиса «Кумпарсита», Пурсела «Аделита» и др.

Кроме того, целесообразно комбинировать различные виды арт-технологий между собой при организации снятия стресса или реализации творческого потенциала личности. Так, отображая своё психоэмоциональное состояние, настроение или вызванные ассоциации, можно сочетать между собой техники ниткописи, коллажа изотерапии с музыкотерапией, синквейном и драматерапией. На наш взгляд, применение такой формы работы будет способствовать повышению уровня стрессоустойчивости личности за счёт её включения в различные виды художественно-творческой деятельности.

Приведём пример плана-конспекта занятия, направленного на развитие креативности, снятие психоэмоционального напряжения участников арт-студии.

Цель: формировать умения в организации групповой и коллективной деятельности для достижения общих целей команды; развивать способность устанавливать конструктивные социально-психологические отношения между членами группы в ходе тренинговых заданий, креативность, коммуникабельность.

Форма проведения: серия тренинговых заданий арт-студии.

Методы обучения: инструктаж, показ, демонстрация, метод создания положительной мотивации, рефлексивно-оценочные методы, методы развития личной образовательной среды обучения и др.

Оборудование: альбомные листы, краски, швейные нитки, релакс-музыка.

Ход занятия: В арт-студию приглашаются учащиеся и педагоги в количестве 10-12 человек. Для каждого подготавливается рабочее место, на котором предусмотрены альбомные листы, краски, баночка с водой, кисточка и нитки. Участникам предлагается выполнить следующее задание (15 мин.): при помощи ниткописи (техники изотерапии) выполнить рисунок и прокомментировать следующие возникающие ассоциации: какое видится время года, какая слышится музыка, какое литературное произведение, какие выражаются эмоции и чувства; придумать название и сочинить синквейн к полученному рисунку. Каждый участник арт-студии поочередно выступает.

Задание № 2 (15 мин.). Участники делятся на две подгруппы. Каждая команда должна объединить свои рисунки общей темой и раскрыть содержание сюжета посредством придуманной сказки, легенды, рассказа, стихотворения или драматизации.

Задание № 3 (20 мин.). Каждый участник индивидуально выполняет следующее задание посредством техник изотерапии – ниткописи, коллажа (по выбору) триптиха: «Какая я есть», «Я глазами других», «Какой я хочу стать». Кроме того, предлагается изобразить свою мечту или главное событие своей жизни и сопроводить рисунок придуманным синквейном и музыкой.

В конце занятия проводится рефлексия. Участники становятся в круг и по очереди делятся своими впечатлениями и мыслями после участия в арт-студии [2].

Таким образом, арт-педагогические технологии являются средством свободного самовыражения и самопознания. Они имеют «инсайт-ориентированный» характер, предполагают атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру человека. Арт-терапевтическая работа в большинстве случаев вызывает у людей положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию. Кроме того, данная технология основана на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов саморегуляции и исцеления. Она отвечает фундаментальной потребности в самоактуализации – раскрытии широкого спектра возможностей человека и утверждения им своего индивидуально-неповторимого способа бытия в мире.

Библиографический список

1. Колонина Т.Ю., Трусь А.А. Арт-терапевтические техники в тренинге. – СПб.: Речь, 2010. – 189 с.

2. Соколова И.Ю., Плугина М.И., Литвинова Л.В. Социально-психологический практикум: учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Изд-во СтГМУ, 2016. – 105 с.

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ИЗУЧЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПРОЦЕССА ПИСЬМА
У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

*Солдатенко Алёна Дмитриевна – старший лаборант
кафедры дефектологии и русского языка
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: soldatenkoalena01@gmail.com*

Аннотация. В данной статье рассматриваются причины и признаки нарушения процессов письма и чтения. В медико-психологической практике нейропсихологическое исследование решает одну из двух категорий задач: а) диагностика острых повреждений мозга и связанных с этим выпадений ранее сформированных высших психических функций и б) выяснение характера дизонтогенеза высших психических функций, обусловленного ранним очаговым повреждением мозга, хронической церебральной недостаточностью, и анализ лежащих в основе этого мозговых механизмов.

Ключевые слова: дисграфия, дислексия, эмоциональный фон, функциональный дефицит, нейропсихологический подход, высшие психические функции, дизонтогенез, хроническая церебральная недостаточность.

**NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE STUDY
OF PROCESS VIOLATIONS LETTERS IN CHILDREN
WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY**

*Soldatenko Alena Dmitrievna – seniorlaboratory assistant
of Defectology and Russian Language Department
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. This article discusses the causes and symptoms of violations of the processes of writing and reading. In medical and psychological practice neuropsychological study addresses one of the two categories of tasks: a) diagnosis of acute brain damage and related deposition previously formed higher mental functions and b) the clarification of the nature of dysontogenesis of higher mental functions, due to early focal brain damage, chronic cerebral insufficiency, and analysis of the underlying brain mechanisms.

Key words: dysgraphia, dyslexia, emotional background, functionally

deficit, a neuropsychological approach, higher mental functions, dysontogenesis, chronic cerebral insufficiency.

В последнее время увеличивается число детей, испытывающих трудности при усвоении школьной программы. Одной из причин низкой успеваемости является нарушение письменной речи (дисграфия, дислексия, дизорфография), на это указывают работы Л.Н. Ефименковой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, И.Н. Садовниковой.

Уже первые клинико-психологические описания специфики очаговых поражений головного мозга у детей показывают, что симптоматика повреждений мозговых структур существенно зависит от возраста, в котором произошло повреждение.

Систематическое изучение нарушений высших психических функций, наступающих в результате мозговых повреждений у детей, было начато в начале 60-х годов. Создателем первой нейропсихологической батареи тестов для детей является R. Reitan, который и считается одним из родоначальников детской нейропсихологии за рубежом. В нашей стране нейропсихологические методы исследования детей с нервно-психическими расстройствами применялись в исследованиях Н. Н. Трауготт (1959), Д. Н. Исаева (1982), Ю. Г. Демьянова (1976), Э. Г. Симерницкой (1985), А. Н. Корнева (1991), И. Ф. Марковской (1987, 1994). В исследованиях Э. Г. Симерницкой (1985) с помощью адаптированной нейропсихологической методики А. Р. Лурия (1969) изучались последствия острых очаговых повреждений головного мозга у детей 4 лет и старше.

Нарушения письма и чтения являются достаточно распространенными среди учащихся как коррекционных, так и массовых школ. Поэтому не случайно проблема коррекции дисграфии представляет интерес не только специалистов, но и учителей начальных классов.

Следует отметить, что нарушения письма сложны по своей структуре, в их симптоматике могут наблюдаться:

- нарушения устной речи,
- недоразвитие фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов,
- оптико-пространственная организация процесса письма,
- рассогласование в работе слухового, зрительного анализаторов и артикуляции,
- отставание в развитии психических процессов – памяти, внимания, мышления.

Значительный рост числа речевых нарушений и их индивидуальное сочетание, обусловленные ранним органическим поражением ЦНС у детей, влечет за собой выработку новой стратегии к их коррекции и последующей профилактике. Не исключение этому и такое нарушение, как дисграфия. Дисграфия – это расстройство процесса письма, проявляющееся в специфических и стойких ошибках на письме.

Особая личностная и социальная значимость этой проблемы определяется тем, что при правильной дифференциальной диагностике и адекватной педагогической коррекции данное расстройство может быть устранено.

В связи с этим логопедия предоставляет огромный инструментарий в виде подходов для коррекции нарушений процесса письма: это логопедический, психофизиологический, клинико-психологический и комплексный подходы.

Анализ церебральных механизмов дисграфии у детей представляет собой достаточно сложную проблему. Сложность вопроса обусловлена теми обстоятельствами, что дисграфия не является моносимптоматическим состоянием. Значительное число подобных расстройств возникает на резидуально-органической основе. Это служит причиной того, что кроме специфических для нарушений письменной речи симптомов у многих детей обнаруживаются разнообразные сопутствующие когнитивные, неврозоподобные и психоорганические расстройства.

Как известно, при негрубых резидуально-органических поражениях головного мозга наиболее часто и избирательно страдают предпосылки интеллекта. В большинстве случаев подобные состояния характеризуются неравномерностью в развитии интеллектуальных способностей, западениями в отдельных навыках, нестабильностью умственной продуктивности. Конкретная синдромальная структура состояния при этом зависит от обширности и локализации мозгового повреждения, возраста, в котором это произошло, и компенсаторных резервов данного организма. Они в определенной степени влияют на темп и продуктивность усвоения письменной речи, как и любых других навыков, но играют при этом неспецифическую роль. Многие из них также часто встречаются и у детей с задержкой психического развития, не испытывающих тяжелых и стойких затруднений в чтении или письме.

Мы считаем, что наиболее продуктивным можно признать нейропсихологический подход. Лежащий в его основе морфологический принцип показывает связь с зоной поражения мозга и картиной расстройств. Это дает возможность построить психологический и дефектологический портрет ребенка; функциональный диагноз и особенности поведения, учебной деятельности учащегося, а методы следящей диагностики – наблюдать и анализировать проявления функционального дефицита.

Основатель нейропсихологического подхода А.Р. Лурия выделил 3 блока мозга: блок программирования и контроля, блок приема, переработки и хранения информации, энергетический блок. По его мнению, каждая психическая функция обеспечивается согласованной работой всех трех блоков, в том числе и речь.

Согласно Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой, Л.В. Семенович, дисграфия – это нарушение любого функционального компонента письма, специфические недостатки письма, вызванные нарушением высших психических

функций, принимающих участие в процессе письменной речи. Согласно исследованиям, дисграфия выявляется у 53 % учащихся вторых классов и 37-39% учащихся среднего звена, что говорит об устойчивости данной формы речевого нарушения. Высокая распространенность дисграфии среди школьников связана с тем фактом, что около половины выпускников детских садов поступают в первый класс с фонетико-фонематическим недоразвитием речи или общим недоразвитием речи, при наличии которых невозможен процесс полноценного овладения грамотой.

На основании анализа и наблюдения существующих исследований, посвященных данному вопросу, можно предложить следующее определение дисграфии. Дисграфией следует называть стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения или слуха. Возникающие при этом ошибки можно разделить на несколько категорий: а) ошибки звуко-буквенной символизации (замены букв фонематически или графически близких), б) ошибки графического моделирования фонематической структуры слова (пропуски, перестановки, вставки букв, ассимиляции, персеверации) и в) ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения (отсутствие точек в конце предложения, заглавных букв в начале его, отсутствие пробелов между словами или создание неадекватных пробелов в середине слов). Особо следовало бы выделить ошибки, повторяющие устноречевые парафазии (так называемое «косноязычие в письме»). Эти ошибки отражают проблемы устной, а не письменной речи и лишь условно могут быть включены в дисграфические.

Дисграфия не является самостоятельным речевым нарушением, это составляющая нарушений темпов развития психики и моторики, которые часто связаны с незрелостью и амбидекстрией.

Письмо и другие высшие психические функции имеют общие звенья, поэтому нарушение хоть одного общего компонента письма сказывается на высших психических функциях, в которые этот компонент входит. Это значит, что дисграфия не изолированное нарушение, оно имеет индивидуальный механизм возникновения. Чтобы понять механизм возникновения, следует соотнести вид стойкой ошибки с той зоной мозга, которая отвечает за содержание «ошибки». Это позволит моментально направить все силы на определенную зону, а обходной и компенсирующий путь проложить через те зоны, которые находятся в тесном содружестве с нужной и с теми зонами, которые были предшествующими в развитии перед нужной.

У детей с интеллектуальной недостаточностью снижение психических функций неравномерное, поэтому согласно неравномерности и особенности функциональных компонентов письма должно быть выстроено специальное для ученика обучение. Гетерохрония созревания мозговых

структур предполагает, что степень включения отдельных структур в интегративную мозговую деятельность разная. При олигофрении следует учитывать их созревание, что позволяет систематизировать процесс коррекции дисграфии и общего личностного фона.

Стоит обратить внимание, что нейропсихологический подход рассматривает процесс коррекции «сверху-вниз»: от воздействия на все нарушенные, слабые проявления высших психических функций к их вторичным и третичным последствиям в виде дисграфии, дислексии и, в конечном итоге – к выравниванию общего личностного, эмоционального фона.

Таким образом, нейропсихологический подход имеет большой арсенал методов и приемов коррекции, интересные и действенные направления работы, представляющие собой сочетание когнитивных и двигательных методик, которые, на наш взгляд, необходимо использовать в коррекционной работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Нейропсихолог в школе. – М., 2012.
2. Горшенева С.В. Методы нейровизуализации в диагностике речевых и нервно-психических расстройств у детей. – Пятигорск, ПГСГСА, 2002.
3. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М., Владос, 1998.
4. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. – СПб, 2008.
5. Мнухин С. С., Исаев Д. Н. Психопатология детского возраста. – М., 1999.
6. Корнеев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – М., 2002.
7. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М., 1999.
8. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии – М., 1998.

РАЗВИТИЕ МОРАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ

*Соловьева Ольга Владимировна – доктор психологических наук,
профессор кафедры дефектологии
Северо-Кавказского федерального университета,
г. Ставрополь
E-mail: olga.vl.soloveva@gmail.com*

Аннотация. В статье описывается проблема развития морального самосознания студентов вуза – будущих педагогов в контексте проектирования Я-концепции. Кратко изложены результаты эмпирического исследования, иллюстрирующие уровень и специфику развития морального самосозна-

ния студентов. Обосновывается необходимость развития высоких нравственно-профессиональных качеств личности будущего педагога.

Ключевые слова: моральное самосознание, будущие педагоги, морально-нравственное развитие, Я-концепция

THE DEVELOPMENT OF MORAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF DESIGNING SELF-CONCEPT

*Solovyeva Olga Vladimirovna – the doctor of psychological Sciences,
Professor Of the Department of defectology,
North-Caucasus Federal University, Stavropol*

Annotation. The article describes the problem of development of moral consciousness of students – future teachers in the context of designing self-concept. Summarized the results of empirical research illustrating the level and specifics of development of moral consciousness of students. The necessity of development of high moral and professional qualities of a future teacher.

Key words: moral identity, future teachers, moral development, self-concept

Проблема развития морального самосознания студенческой молодежи как социального и психологического феномена является одной из обсуждаемых на государственном, политическом и образовательном уровнях. Российское общество переживает духовно-нравственный кризис, следствием которого является разрушение социальных и нравственных устоев, искажение ценностей и идеалов, нарастание эгоизма и нравственного хаоса. Вместе с тем стратегическим направлением социальной политики России является ориентация на духовное, нравственное и гражданское воспитание молодежи в процессе профессиональной подготовки и высокие требования к личностным характеристикам студентов. Особую актуальность развитие морально-нравственных качеств имеет для будущих педагогов. Педагог должен не только неукоснительно соблюдать этические принципы, но и владеть, по выражению В.А. Сухомлинского, тончайшим инструментом воспитания – наукой о нравственности.

В числе этических ориентиров, которые являются основой профессионализма педагога, – осознание сущности добра и зла, педагогическая справедливость и честь, педагогический авторитет и такт, способность самосовершенствоваться, отстаивать законы морали. Это является проявлением не только высокого профессионализма, но и показателем духовно-нравственного здоровья педагога [2].

Проблеме изучения морального самосознания посвящены труды многих зарубежных и отечественных психологов (Колберг Л., Антилова Л.Н., Братусь Б.С., Воловикова М.И., Дробницкий О.Г., Журавлев А.Л., Сучкова Т.В., Хвостов А.А., Чеснокова И.И. и др.). В этих работах

содержатся различные подходы к определению морального самосознания, к обоснованию его структуры, к характеристике стадий и особенностей развития в разные периоды жизни.

Исследование нравственного развития в период студенчества отражено в работах Гаппирова Б.Г., Дмитриева А.В., Кона И.С., Кондрагевой Л.С., Лисовского В.Г. и др. Характер морального развития студента как многомерный и противоречивый процесс обоснован в работах Ольшевской Э.Н., Токаревой В.А., Шматовой Е.П. и др.

Моральное самосознание выступает регулятором поведения человека в различных сферах общественной жизни и подсистеме ценностных ориентаций личности. Оно проявляется в ответственности за свои решения и действия, которые затрагивают не только личные интересы, но и интересы других людей. В широком понимании моральное самосознание охватывает нравственные чувства и взгляды, жизненные принципы и ориентации, мотивы, а также цели поступков личности. Оно говорит о степени духовного развития человека, пронизывающей всю его жизнедеятельность, являясь неотъемлемым составляющим психологической культуры личности [1].

Исходя из детального анализа литературы, мы предлагаем понимать моральное самосознание как интегративное личностное образование, проявляющееся в осознанном отношении человека к самому себе, в оценке и регуляции им своего морального облика, развивающееся на основе соотношения с нравственными требованиями и ценностями социума по мере осознания ответственности и роста социальной зрелости [3].

С целью выявления уровня развития морального самосознания будущих педагогов нами была осуществлена комплексная психодиагностическая работа, направленная на оценку развития когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов морального самосознания студентов первых и четвертых курсов Ставропольского государственного педагогического института. Анализ полученных результатов показал, что более чем у половины обследуемых студентов первого курса общий уровень морального самосознания невысок. Он характеризуется превалированием гедонистических тенденций – удовольствий, путешествий, свободы от долженствований; установок на процесс и деньги, при доминировании эгоизма над альтруизмом и наибольшей значимостью ценностей материального благосостояния, приятного времяпрепровождения, отдыха, любви; вместе с этим высоко оценивается социальный статус и управление людьми. К четвертому курсу у студентов происходит, с одной стороны, закрепление фундамента морального самосознания, с другой – положительные изменения. Так, повышается оценка позитивного отношения к проблемам морали и нравственности, расширяются представления об основных категориях морально-нравственного развития и о главных условиях, необходимых для формирования нравственности человека. Так-

же изменяется моральная самооценка в сторону возрастания адекватной средней и увеличиваются показатели совестливости. Исследование самооотношения по методике В.В. Столина также показали положительную динамику. Так, на первом курсе по интегральной шкале, измеряющей целостное чувство испытуемого, выявлен результат «за» собственное «Я» – 90,6%, что говорит не столько о положительном, сколько об инфантильном и даже нарциссическом самооотношении. К четвертому курсу этот показатель снижен до нормы адекватности [3].

В контексте проектирования Я-концепции будущего педагога эти данные достаточно информативны, поскольку на их основе можно судить о степени развития и самосознания, и педагогического сознания, и профессиональной «Я-концепции». Развитая Я-концепция педагога предполагает объективное самовосприятие и способность к рефлексии. Это обеспечивает успешность его профессиональной деятельности. В этой связи стоит задача целенаправленного формирования морального самосознания студентов. Оно должно быть направлено на гармонизацию всех его компонентов (когнитивного, эмоционального и поведенческого). Моральное самосознание будет согласованным, если основано на адекватном отношении личности к себе, на самопонимании, самоуважении, ценностном осмыслении себя и категорий морали и нравственности применительно к будущей профессиональной деятельности, осознании собственной ответственности за события в своей жизни и стремлении к личностному совершенствованию в соответствии с универсальными этическими принципами.

Таким образом, проблема развития морального самосознания будущих педагогов в контексте проектирования Я-концепции обосновывает необходимость развития высоких нравственно-профессиональных качеств через объективное самовосприятие и осмысление ценности педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Соловьева О.В., Кузьмина А.Б. Модель формирования психологической культуры будущих педагогов. // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4 (41).
2. Соловьева О.В. Моральное самосознание как детерминанта психологического здоровья студентов в условиях инклюзивного образования. // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции «Психологическое здоровье личности: теория и практика». – Ставрополь: СКФУ, 2014. – С. 323-327.
3. Соловьева О.В., Шматова Е.П. Формирование морального самосознания будущих педагогов в условиях профессионального образования. // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2014. – № 4 (43). – С. 240-245.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

*Спиридонова Ирина Николаевна – аспирант
Ставропольского педагогического института,
г. Ставрополь
E-mail: sir8383@mail.ru*

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные компоненты Я-концепции руководителя на этапе профессиональной адаптации, развитие которых рассматривается в качестве необходимого условия дальнейшего успешного личностно-профессионального становления руководителя образовательной организации.

Ключевые слова: интеллектуальный потенциал, коммуникативная компетентность, межличностное взаимодействие, образовательная организация, руководитель.

FEATURES OF FORMATION OF SELF-CONCEPT OF HEAD OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION AT THE STAGE OF PROFESSIONAL ADAPTATION

*Spiridonova Irina Nikolaevna – graduate student
of the Stavropol pedagogical Institute, Stavropol*

Annotation. This article discusses the basic components of self-concept head on the stage of professional adaptation, the development of which is regarded as necessary conditions for successful future personal and professional development of the head of the educational organization.

Key words: intellectual capacity, communicative competence, interpersonal interaction, educational organization, head.

Одной из актуальных проблем педагогической психологии является выявление влияния личности руководителя на функционирование образовательной организации. Решение этой задачи усложняется в том случае, если речь идет о молодом руководителе или о руководителе, который только начинает осваивать новые обязанности (проходит этап профессиональной адаптации). В процессе профессионального становления начинающий руководитель сталкивается с факторами, как способствующими, так и препятствующими формированию его Я-концепции. И во многих исследованиях отмечается, что успешное личностно-профессиональное становление руководителя будет во многом зависеть от того, как каким содержанием будут наполнены основные компоненты Я-концепция.

Существующие исследования и практические наблюдения позволяют говорить о том, что у каждого начинающего управленца определен собственный путь, способы, алгоритм проектирования профессиональной

стратегии (Е.С. Жариков, Б.Ф. Ломов, Р. Марр, А.А. Урбанович и другие), а также от того, каково содержание всех представлений о себе самом. В частности, от того, насколько высок уровень развития профессиональных компетенций личности, будет зависеть эффективность и успешность ее управленческой деятельности.

Так, на основе исследований ученых мы выделили ряд составляющих компонентов Я-концепции руководителя на этапе его адаптации. Прежде всего, это уровень межличностного взаимодействия в коллективе, уровень коммуникативной компетенции, интеллектуальный потенциал личности.

И это не случайно, т.к. в качестве приоритетной составляющей деятельности руководителя являются особенности его межличностного взаимодействия с сотрудниками учреждения.

Руководитель – это лидер, главной миссией которого является эффективное управление коллективом. От того, насколько грамотно руководитель построит субъект-субъектные связи (Н.Н. Обозов), будет зависеть успешность его взаимодействия с сотрудниками. [4]

Уровень межличностного взаимодействия в коллективе непосредственно влияет на социально-психологический климат. Положительные отношения между членами коллектива ведут к успешному развитию всей образовательной организации.

В.В. Косолапов в своем научном исследовании выявил, что состояние личности в коллективе зависит от таких параметров, как мера включенности в коллективную деятельность, уровень причастности к делам и жизни данного коллектива, степень адаптированности в данной социальной группе и психологический климат.

Социально-психологический климат в коллективе включает в себя отражение отношения к себе (самоотношения) и отношение к миру. Особенно важным в данном контексте является самочувствие, самооценка, самовосприятие и др. По мнению Б.Д. Парыгина нахождение индивида в коллективе приводит к тому, что у каждого участника образуется сознание, которое соответствует сложившемуся общему климату. Следовательно, самооценка, удовлетворенность собственного положения в группе, общий настрой являются сопутствующим психологическим состоянием руководителя данной группы. [4]

Отсюда можно сделать вывод о том, что начинающий руководитель на этапе своей профессиональной адаптации для успешности собственной управленческой деятельности обязан на основе позитивного межличностного взаимодействия создать положительный социально-психологический климат в коллективе, что важно не только для удовлетворения положительного самоотношения сотрудников, но и для своего собственного эмоционального благополучия.

Следующим, не менее важным компонентом в формировании Я-концепции руководителя, является уровень коммуникативной компетенции.

Проблема исследования и развития коммуникативных компетенций руководителей, менеджеров достаточно глубоко исследовали иностран-

ные ученые: А. Р. Лурия, Р. Марр, Г. Минцберг, А. Файоль, Д. Хаймс, и другие.

Согласно проведенным социологическим исследованиям, руководители от 50 до 90% своего рабочего времени проводит в общении с людьми [5].

Руководитель является главным коммуникатором среди сотрудников. На этапе адаптации начинающий управленец должен обладать определенным личностно-профессиональным потенциалом, что позволит в процессе приобретения опыта достичь высокого уровня коммуникативной культуры.

Анализируя работы ученых Ю.Д. Апресян, С.И. Виноградова, М.Н. Вятютнева, можно сделать вывод о том, что компонентами личностно-профессионального потенциала являются следующие умения:

- умение выражать задуманный смысл всеми доступными и возможными языковыми способами;
- умение рассуждать в соответствии со сложившейся коммуникативной ситуацией;
- умение поддерживать контакты в коммуникации;
- совершенствование собственных коммуникативных способностей, пополнение речевых знаний.

С.И. Виноградов обратил внимание на то, что коммуникативную компетентность можно достаточно активно развивать и совершенствовать, что оказывает мощное влияние и на общий уровень культуры человека. В своих трудах ученый отметил, что для полноценного развития коммуникативной культуры следует расширять собственные знания, умения и навыки в данном направлении [1].

В связи с этим правомерно сделать вывод о том, что начинающему руководителю необходимо организовывать эффективные межличностные и профессиональные коммуникации в учреждении, налаживать субъект-субъектное взаимодействие, что требует повышения его коммуникативной компетенции.

Другим не менее важным компонентом в формировании Я-концепции руководителя на этапе его адаптации является интеллектуальный потенциал.

Опираясь на исследования ученых Г.Ф. Кунгурцевой, В.А. Лаврентьева, К.М. Рахлина, О.Ю. Серова, А.В. Шарина, мы можем сделать вывод о том, что интеллектуальный потенциал руководителя объединяет следующие понятия: личностно-профессиональный потенциал, духовно-нравственный, творческий, информационный потенциал. [2]

Интеллектуальный потенциал – это интегральная характеристика, позволяющая применять обозначенные знания, умения и навыки с целью эффективного управления организацией.

Но часто на первый план во время профессиональной адаптации руководителя образовательной организации выходят личностно-профессиональный и творческий потенциал. В связи с этим рассмотрим категорию личностно-профессионального потенциала начинающего руководителя.

Обращаясь к исследованиям В.Н. Маркова, мы можем обозначить, что данная категория является важным условием успешной самореализации в процессе управленческой деятельности в образовательной организации. [3]

Личностно-профессиональный потенциал мы рассматриваем как систему внутренних возобновляемых человеческих ресурсов, которые обеспечивают разностороннее развитие личности руководителя в процессе его профессиональной управленческой деятельности и влияют на успешное достижение результатов работы всей образовательной организации.

И, если говорить о руководителе образовательной организации, то именно творческий потенциал является значимым качеством для ее руководителя.

Вопрос о творческом потенциале достаточно широко изучался такими учеными как В.И. Андреев, Е.И. Головаха, М.Р. Гинзбург, Н.В. Кузьмина, Е.Л. Рындак и др.

Эти другие исследования позволяют определять творческий потенциал как способность проявления инициативы в выдвижении новых идей. Данная способность имеет большое значение в формировании умения предвидеть и осуществлять психолого-педагогическую деятельность в образовательной организации.

Тем самым, необходимость постоянного интеллектуального развития современного руководителя обусловлена систематическим приобретением знаний во всех областях, совершенствованием практических умений и навыков, расширением кругозора. Перечисленные характеристики имеют высокое значение для полноценного профессионального роста и карьеры.

Выявленные компоненты Я-концепции руководителя, решение задач, связанных с их развитием на этапе его профессиональной адаптации, можно рассматривать в качестве необходимого условия успешной профессиональной деятельности и личностно-профессионального совершенствования. Так, развивая в себе обозначенные качества личности, начинающий управленец получит возможность полноценной успешной адаптации в новом социальном статусе, следовательно, и формирования позитивной Я-концепции.

Библиографический список

1. Гутник Е.П., Шереметьева Е.В. Современные теоретические представления о коммуникативных компетенциях // Молодой ученый. 2016. № 27. С. 774-778.
2. Кунгурцева Г.Ф. Интеллектуальный потенциал как основа современного управления / Г.Ф. Кунгурцева // Социум и власть. 2011. № 1. С.46-51
3. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: диссертация на соискания ученой степени доктора психологических наук. М., 2004. 453 с.

4. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. К.: «Лыбидь», 1990. 192 с.

5. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. Учеб. Пособие. Спб.: Знание: ИВЭСЭП, 2001.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ САМОПОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ

*Фельдман Инесса Леонидовна – магистрант кафедры психологии
и педагогики*

*Ассоциации «Тульский Университет (ТИЭИ)», г. Тула
e-mail: inessa-feldman@mail.ru*

*Мороз Татьяна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой психологии и педагогики*

*Ассоциации «Тульский Университет (ТИЭИ)», г. Тула
e-mail: tat.moroz2009@yandex.ru*

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования самопознания студентов на примере бакалавров-психологов. Автором исследованы и описаны особенности представлений о себе, своем реальном и идеальном Я, уровне рефлексивности, уровне эмоционального интеллекта, уровне субъективного контроля. Доказано, что к старшим курсам самопознание развивается, имеет более высокий уровень по сравнению с младшими курсами, что способствует адекватному вхождению в профессиональную деятельность.

Ключевые слова: профессиональное самопознание, студенты- психологи, рефлексия, эмоциональный интеллект

THE RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH OF SELF- REALIZATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

*Feldman Inessa Leonidovna – magister of the
Department of psychology and pedagogy
Association “Tula University (TEI)”, Tula*

*Moroz Tatyana Sergeyevna – PhD in psychology, associate professor,
head of the Department of psychology and pedagogy
Association “Tula University (TEI)”, Tula*

Annotation: the article describes the results of empirical research of self-realization of students by example of bachelors in psychology. The author studies and describes the features of notions about himself, his real and ideal self, the level of reflexivity, the level of emotional intelligence, level of subjective control. It is proved that the senior courses self-developed, has

a higher level compared to undergraduate courses, which contributes to an adequate entry into the profession.

Key words: professional self-knowledge, psychology students, reflection, emotional intelligence.

Профессиональное самопознание – один из важнейших компонентов жизни человека как субъекта деятельности. Его происхождение и развитие связано с уровнем подготовки и овладением профессионализма. От уровня профессионального самопознания зависит успешность профессионального роста и ряд других важнейших факторов в работе будущего профессионала.

Самопознание в основе своей сформировалось из постоянной рефлексии над осмыслением личности собственных психических и физических особенностей, своих потенциальных и актуальных свойств, интеллектуальных особенностей, черт характера, своих отношений с другими людьми получило определение самопознания [1]. Именно поэтому интерес представляет самопознание в сфере будущей профессиональной деятельности студентов-теологов. Мотивы профессионального самопознания многообразны: стремление разобраться в своих сильных и слабых качествах как будущего профессионала, качества, необходимые в дальнейшем для саморазвития – самоутверждения, самосовершенствования, самоактуализации [2].

Таким образом, актуальность проблемы определяется тем, что изучение содержания профессионального самопознания и механизмов профессионального самоопределения будущего теолога имеет не только теоретический интерес, но и связывается с повышением эффективности решения задач по формированию специалистов.

Актуальность темы исследования обусловлена и тем, что исследование самопознания всегда являлось важным в психологии, именно поэтому ряд зарубежных и отечественных специалистов, такие как А. Адлер, Б.Г. Ананьев, Р. Ассаджолли, В.С. Агапов, У. Джемс, Э.Ф. Зеер, В.Г. Маралов, Ф. Перлз, К. Роджерс, Э. Эриксон, К. Юнг и др., посвятили данной тематике свои работы.

Выборку данного исследования составили студенты-психологи (бакалавры) в количестве 30 человек, обучающихся по направлению «Детская и возрастная психология» (кафедра Психологии Института гуманитарных и социальных наук Тульского государственного университета). Все испытуемые были разделены на две группы: младшекурсники – студенты первых двух лет обучения (16 человек) и старшекурсники – студенты 3-4 годов обучения (14 человек).

Нами была составлена программа эмпирического исследования, включающая следующие методики:

1. Методика «Диагностика рефлексии» (А.В. Карпов);

2. Диагностика «Эмоционального интеллекта» (Н. Холл);
3. Диагностика «Межличностных отношений» (Т.Лири);
4. «Уровень субъективного контроля» (модифицированный вариант опросника Дж. Роттера);
5. Методика «Диагностика профессионального самопознания психолога (адаптированная И.Л. Фельдман).

Рассмотрим полученные результаты по методике «Диагностика рефлексивности». У студентов-психологов рефлексивность развита на среднем уровне как у младших, так и у старших курсов. Это указывает на то, что им удаётся хорошо воспринимать содержание собственной психики и анализировать его, а также понимать психику других людей. Студенты- психологи младших и старших курсов способны контролировать свое поведение в актуальной ситуации, анализировать происходящее, осмысливать, соотносить свои действия с ситуацией, координировать их в соответствии с изменяющимися условиями и своим собственным состоянием. Также они более склонны к анализу выполненной в прошлом деятельности и анализу свершившихся событий, склонны к анализу предстоящей деятельности, планированию и прогнозированию вероятных исходов.

Средний балл по «Методике диагностики эмоционального интеллекта» у студентов – психологов старших курсов значительно превышает баллы, полученные у студентов младших курсов, т.е. показатели повышаются к окончанию учебы. Однако стоит отметить, что несмотря на повышение, интегративный уровень эмоционального интеллекта с учетом доминирующего знака у студентов – психологов младших и старших курсов относится к средним показателям.

Это говорит о том, что студенты-психологи осознают и понимают свои эмоции, стараются и умеют их контролировать, им свойственна эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость. Они управляют своим поведением и понимают эмоции других людей по мимике, жестам, оттенкам речи, позе, умеют сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека и готовы оказать поддержку.

Данные качества являются несомненным плюсом для будущих специалистов.

Анализ результатов исследования по методике Т. Лири показал, что значение октантов Я – реальное в целом представляет адаптивный вариант развития

Им присущи хорошо выраженные лидерские тенденции, но без диктаторских проявлений. Это тип уверенных в себе людей, склонных к соперничеству, но без признаков эгоцентризма. Студентам свойственно проявление таких качеств, как искренность, непосредственность, энергичность. Также показатели отражают критичность как свойство личности и ума, критичность как к социальным явлениям, так и окружающим людям. У них выражена скромность, склонность послушно и честно выполнять свои обязанности.

Также у студентов-психологов младших курсов просматривается склонность к сотрудничеству и кооперации, они проявляют дружелюбие, эмпатию, стремятся быть в согласии с мнением окружающих, способны к компромиссу. Они отзывчивы, деликатны, способны проявлять сострадание и заботу.

Анализ результатов исследования представления о себе у студентов – психологов младших курсов показал следующее. У них выявлен средний уровень авторитарности, студенты-психологи в идеале проявляют власть, ярко выражены лидерские качества с проявлением диктаторских наклонностей. Это тип уверенных в себе людей, склонных к соперничеству, но без признаков эгоцентризма. В идеале стремятся быть прямолинейными, требовательными, настойчивыми. Также можно говорить об отсутствии в представлении Я-идеальное у студентов-психологов младших курсов критичности как свойства личности и ума; отсутствует или же не очень ярко выражена критичность как к социальным явлениям, так и окружающим людям. В идеале они стремятся к скромности в поведении, склонны брать на себя чужие обязательства, быть вежливыми, мягкими, отчасти даже податливыми, надеются на помощь и доверие со стороны окружающих. В идеале стремятся к сотрудничеству, деликатны, добры отношениями с другими.

По восьмому октанту (9 баллов) у студентов-психологов старших курсов выявлена вторая степень выраженности показателей, которые отражают средний уровень зависимости, это говорит о том, что они отзывчивы, бескорыстны, деликатны, с ярко выраженной способностью и стремлением к проявлению сострадания, заботы, доброго отношения к другим людям, что во многом является необходимыми качествами личности для дальнейшей работы.

Анализ результатов исследования представления о себе у студентов – психологов старших курсов показал следующее. Значение октантов Я – идеальное в целом представляет адаптивный (об этом свидетельствуют значения баллов в октантах 2,3,7,8) и дезадаптивный вариант развития (об этом свидетельствуют значения баллов в октантах 1), также выявлены низкие показатели по 4, 5, 6 октантам.

Студенты-психологи старших курсов стремятся к проявлению авторитарности, власти с ярко выраженными лидерскими качествами, с проявлением диктаторских наклонностей. Это уверенные в себе люди, склонные к соперничеству, борьбе, но без признаков эгоцентризма. Студенты-психологи старших курсов в идеале стремятся быть непосредственными, искренними, прямолинейными, требовательными, настойчивыми, энергичными, однако не стремятся к ярко выраженному проявлению критичности как к социальным явлениям, так и окружающим людям. В идеале стремятся к скромности в поведении, послушному и честному выполнению свои обязанностей, склонны брать на себя чужие обязательства, но надеются на помощь и доверие со стороны окружающих. Также у

студентов-психологов старших курсов в идеале проявляются склонность к сотрудничеству и кооперации, желание быть отзывчивыми, деликатными, мягкими людьми с выраженной способностью и стремлением к проявлению сострадания.

По уровню субъективного контроля значимых различий не выявлено.

По показателям у старшекурсников психологов наиболее высокие стени получены по шкале интернальности в области достижений и семейных отношений, подобное не случайно, эти показатели говорят о том, что студенты-психологи старших курсов, продолжают развиваться как будущие специалисты, а также стараются правильно выстраивать свои семейные отношения.

Полученные результаты могут быть использованы в учебной и внеучебной деятельности со студентами, на тренингах личностного роста и индивидуальных консультациях.

Библиографический список

1. Фельдман И.Л. Личностное самопознание будущего специалиста: опыт эмпирического исследования: монография. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2014. -191 с.

2. Мороз Т.С. Влияние глубинных личностных сценариев на карьерную успешность/неуспешность мужчин и женщин // Сборник материалов Сергиево-Посадской сессии научной школы профессора В.С.Агапова «Наука, религия и искусство в психологическом познании человека»/ Под редакцией В.С. Агапова, Д.П. Сидоренко и Н.Н. Шенцевой. Сергиев Посад, 2014. С. 247-252.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРИ МОТОРНОЙ АЛАЛИИ

*Хаджимухаметова Сурия Шахметовна – дефектолог
отделения реабилитации несовершеннолетних с ограниченными
и физическими и умственными возможностями
Ставропольского ЦСПСД, г. Ставрополь
E-mail: khadzimukhametova@yandex.ru*

*Оганян Карина Михайловна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры дефектологии и русского языка Ставропольского
государственного медицинского университета, г. Ставрополь
E-mail: Ogany-karina@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена изучению психолого-педагогического и неврологического статуса детей дошкольного возраста с моторной алалией и определению направления логопедической работы по преодолению моторной алалии у детей дошкольного возраста. Типологические

различия психолого-педагогического и неврологического развития детей с моторной алалией требуют последующей индивидуализации содержания коррекционной работы, направленной на формирование нарушенных функций.

Ключевые слова: моторная алалия, дети дошкольного возраста, индивидуализация коррекционной работы.

CUSTOMIZING THE CONTENT OF THE CORRECTION WORK WHEN MOTOR ALALIA

*Hadzhimuhametova Surya Shahmetovna-
juvenile rehabilitation offices with limited
physical and mental capabilities
CSPSiD Stavropol, Stavropol*

*Oganyan Karina Mikhailovna – candidate of psychological Sciences,
Associate Professor Department of Defectology and Russian Language
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. The article is devoted to the study of psycho-pedagogical and neurologic status of preschool children with motor alaliej and the determination of the direction of logopedic work to overcome motor alalia at children of preschool age. Typological differences of pedagogic-psychological and neurological development of children with motor alaliej require subsequent individualization of content of the correction work aimed at formation of impaired functions.

Key words: motor speech delay, children of pre-school age, individualization of corrective work.

Моторная алалия – это системное недоразвитие экспрессивной речи, вызванное органическим поражением высших уровней (языкового и гностико-практического) речевой функциональной системы. Первично нарушенное звено в структуре дефекта при моторной алалии – не резко выраженные, но множественные повреждения коры головного мозга обоих полушарий. Вторично нарушенное звено в структуре дефекта при моторной алалии – нарушение коммуникативной и когнитивной функции речи с частыми проявлениями речевого и поведенческого негативизма [1].

Моторная алалия является результатом органического нарушения центрального характера в перинатальный, натальный или ранний постнатальный периоды. Синдром моторной алалии обусловлен комплексом различных факторов: степенью речевого недоразвития, характером и локализацией процесса, общим состоянием ребенка, его возрастом, типом высшей нервной деятельности, состоянием интеллекта, системой медико-педагогического воздействия. Во всех случаях имеются несформиро-

ванность навыков общения, нарушение речевой и неречевой деятельности. Наиболее ярко алалия проявляется в дошкольном возрасте [2].

В настоящее время важность изучения этой проблемы обусловлена ограниченностью комплексной системы неврологической, психолого-педагогической помощи данному контингенту детей.

Психолого-педагогическая симптоматика у детей разноплановая: отмечается недоразвитие многих высших психических функций (восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления и др.), особенно на уровне произвольности и осознанности. У некоторых детей имеются нарушения зрительных представлений (не узнают перечеркнутые, перевернутые изображения, не соотносят круг и квадрат и т.д.).

При моторной алалии наблюдается неврологическая симптоматика различной степени выраженности: от стертых проявлений мозговой дисфункции и единичных знаков повреждения центральной нервной системы до выраженных неврологических расстройств, особенно пирамидной и экстрапирамидной систем. Одними из наиболее часто встречающихся неврологических симптомов при алалии являются апраксия и агнозия. Выявляется общая моторная неловкость детей, неуклюжесть, дискоординация движений, замедленность или расторможенность движений. Быстрая утомляемость ребенка при перегрузках, нарушение тонуса некоторых групп мышц, паретичность или спастичность [3].

Экспериментальное изучение детей дошкольного возраста с моторной алалией проводилось на базе детского сада МАДОУ № 7 комбинированного вида города Ставрополя. В эксперименте приняли участие 10 детей в возрасте 4-5 лет с заключением МППК – «Моторная алалия».

Экспериментальное обучение проводилось на протяжении шести месяцев (с ноября 2016 по апрель 2017 года). Содержание эксперимента включало в себя изучение анамнеза, обследование неречевых психических функций, обследование неврологического статуса и определение направления логопедической работы по преодолению моторной алалии у детей дошкольного возраста. Для обследования детей была взята методика, соответствующая возрасту детей

В ходе изучения мы выявили, что группа дошкольников с моторной алалией неоднородна. В неё входят дети с нарушениями развития различной степени выраженности. В настоящее время в детском саду воспитываются дети с задержкой психофизического развития, с нарушениями интеллектуального развития, тяжелыми нарушениями речи, дети с комплексными сложными нарушениями развития, у которых сочетаются два и более первичных нарушения.

Нами было отмечено, что в процессе обследования важно дифференцировать нормальное развитие, задержку психического развития. У ряда детей с комплексными нарушениями потенциально сохранены предпосылки к развитию высших форм мышления. Множественные наруше-

ния маскируют истинные возможности ребенка. Поэтому потребуются продолжительное время для того, чтобы изучить каждого ребенка и определить индивидуальный образовательный маршрут. Только в ходе всестороннего психолого-педагогического наблюдения и обследования устанавливается тип нарушений, индивидуальные особенности психофизического развития ребенка, его возможностей в обучении. Изучение факторов риска формирования моторной алалии выявило отягощенный перинатальный анамнез у 80% детей.

Результаты психолого-педагогического обследования позволили получить более четкие представления об особенностях нарушений высших мозговых функций у детей, имеющих моторную алалию. Так, в психолого-педагогических исследованиях были зафиксированы нарушения внимания, восприятия, моторного контроля, речи. Отмечались трудности при переключении с одной программы на другую, упрощение или расширение программы, нарушение последовательности элементов.

Наблюдаемые дети относительно благоприятно справились с заданиями на определение кинестетического праксиса. Более половины детей не справились с заданиями на определение пространственного и динамического праксиса. Максимальные трудности вызывали тесты на определение зрительного гнозиса, стереогноза, а также слухо-моторных координаций, слухо-речевой памяти.

Полученные результаты в ходе неврологического обследования обследуемых детей показали ряд особенностей. Например, у большинства детей регистрировалось изменение сухожильных рефлексов и микросимптоматика со стороны черепных нервов, у части детей выявлялась легкая пирамидная недостаточность с повышением сухожильных рефлексов, пирамидная недостаточность и нарушение координации.

В ходе эксперимента мы выявили, что некоторые приемы благотворно сказываются на развитии речи у детей с моторной алалией. Например, методика раннего музыкального развития Железновых. Забавные двигательные движения под простую мелодию дарят массу положительных эмоций детям. Методика предусматривает выполнение многих видов движений, которые укрепляют физическое здоровье (наклонись, подпрыгни), развивают чувство ритма, музыкального слуха и памяти, активизируют речь (проговаривание, подпевание), развивают мелкую и крупную моторику (пальчиковые игры, игра на музыкальных инструментах), эмоциональную сферу, внимание, наблюдательность. Также красочные картинки животных птиц используются для развития понимания речи. Развитие подражания действиям, интонации. Освоение простых по структуре слов, состоящих из одного-двух слогов.

Можно отметить, что для данной категории детей очень полезна предметно-практическая деятельность. Развитие речи происходит лучше во время деятельности. Рассматривание картинок, выполнение аппликаций,

рисования и т.д. Для стимуляции речи очень полезен ряд игр, включающих отдельные слоги, слова и восклицания. Включение речи в игру полезно потому, что этим достигается сочетание речи с приятной эмоцией. Речевой импульс рождается в игре наиболее естественным и потому легким путем. К тому же речь в игре очень элементарна и доступна ребенку. Использование «пальчиковых масочек», «волшебных тапочек», «медальонов» для коррекции слоговой структуры, активизации речевой деятельности, развития диалогической речи. Обогащение словаря и развитие связной речи интересно проводить в виде инсценировок и драматизаций. Заучивание стихов с демонстрацией действий. Использование знаковых схем и рисунков для заучивания стихотворений, составления рассказов и пересказов [4].

Развитие речи у детей нужно проводить одновременно с коррекцией неречевых отклонений. Вышеописанные нами приемы работы направлены на развитие общей моторной сферы, тонкой моторики пальцев рук, слухового внимания, зрительного внимания, тактильно-кинестетических восприятий и пространственных восприятий.

Применение нейропсихологического метода анализа показало, что нарушение речевой деятельности детей не является изолированным проявлением одной функции – оно вовлекает в патологический процесс целый комплекс функций, в том числе и неречевых. Последовательное развитие представлений о системном строении психических функций позволяет утверждать, что при недоразвитии речи имеет место не одно, а целый ряд нарушений, характеризующихся различной структурой дефекта. Использование метода факторного анализа позволило, в свою очередь, показать, что за внешне сходными проявлениями дефекта часто скрываются различные психологические механизмы.

Несформированность отдельных психологических операций, принимающих участие в осуществлении речевой функции, обнаруживается и в неречевых функциях. Из этого следует, что в практике коррекционной работы логопед должен обязательно учитывать, какие структурные звенья нарушены во всех сферах деятельности ребенка, а не только в речевой. Только такой индивидуализированный подход может обеспечить психологически адекватное коррекционное воздействие и по-настоящему системный подход в коррекционной работе, предполагающий прямое воздействие не только на страдающее звено или функцию, но и на все функции и процессы.

Таким образом, мы подтвердили предположение, что типологические различия психолого-педагогического и неврологического развития детей с моторной алалией требуют также последующей индивидуализации содержания коррекционной работы, направленной на формирование нарушенных функций. Важную роль в процессе коррекционной работы, безусловно, играет взаимодействие всех специалистов и родителей ребенка.

Библиографический список

1. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
2. Логопедия: методические традиции и новаторство/Под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. – М.: Изд. МПСИ; Воронеж: Изд. НПО МОДЭК, 2003. – 336с.
3. Мастюкова Е.М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии. Дефектология. – 1981. – 223 с.
4. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 1999. – 314 с.

РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ В ФОРМИРОВАНИИ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

*Цапко Людмила Ивановна – кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и гуманитарных дисциплин
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: mila.tsapko.67@mail.ru*

Аннотация. Исторические знания, обладая широким спектром возможностей для развития человеческой личности, ее эмоциональной и интеллектуальной сферы, должны способствовать становлению самостоятельного, творческого, критического мышления, современного мировоззрения, способствовать активизации знаний и формированию позитивной Я-концепции личности современного студента-медика.

Ключевые слова: историческая наука, гуманитарный аспект, личный опыт, образы истории, историческая эпоха.

THE ROLE OF HISTORICAL SCIENCE IN THE FORMATION OF SELF-CONCEPT MEDICAL STUDENT

*Tsapko, Lyudmila Ivanovna – candidate of philosophical
Sciences, associate Professor of philosophy and humanitarian
disciplines Stavropol state medical University, Stavropol*

Historical knowledge, possessing a wide range of opportunities for the development of the human personality, its emotional and intellectual sphere, should contribute to the establishment of an independent, creative, critical thinking, modern philosophy, to promote knowledge and develop a positive self-concept of the personality of the modern medical student.

Keywords: historical science, the humanitarian aspect, personal experiences, images, stories, historical era.

Вузовский этап подготовки студента наделен значительным потенциалом развития позитивной Я-концепции личности студента. Он представляет сложный, противоречивый и достаточно длительный процесс, сопряженный с проблемами как субъективного, так и объективного характера, возникающими в ходе подготовки специалиста в вузе.

Я-концепция – это динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит осознание человеком своих качеств, самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. Я-концепция обеспечивает внутреннюю согласованность личности. Она действует как внутренний фильтр, пропускающий через себя информацию или задерживающий ее, если она противоречит Я-концепции. Формирование, развитие и изменение Я-концепции обусловлены факторами внутреннего и внешнего порядка.

Определяющее влияние на формирование Я-концепции играет образовательная среда. Возрастание роли и значения исторических знаний объективно определяется гуманитарным, духовно-нравственным, социально-гражданским и цивилизационно-государственным их содержанием. Осмысление роли гуманитарной составляющей в современном образовательном процессе приобретает особый смысл. Любое знание, в том числе и негуманитарное, является знанием человеческим, а значит, каждый ученый или преподаватель, в какой бы области он ни работал, несет критическую, нравственную и политическую ответственность за его продуцирование, распространение, трансформацию и применение. Однако только гуманитарная составляющая способна обеспечить воспроизводство и развитие ценностной сферы в обществе, в государстве, в конечном счете – в мире. Эта ценностная сфера необходима для формирования рефлектирующих политических и социальных субъектов, настоящих граждан, активно и критически участвующих в преобразовании социума, реально болеющих за его будущее.

Гуманитарная подготовка молодых специалистов медицинского вуза осуществляется за счет системного подбора гуманитарных дисциплин, отвечающих интересам как личности, так и общества. Студенты должны получить достаточно полное представление о философии, экономической теории, политологии, психологии, культурологии. Однако эти знания должны опираться на прочную историческую подготовку, так как без собранного и обобщенного историками фактического материала изучение вышеперечисленных наук становится беспредметным. Не преуменьшая их роли в гуманитарном образовании студентов, подчеркнем, что в современных условиях значение исторической науки резко возрастает. Отношение к прошлому определяет отношение к настоящему и предопределяет взгляд на будущее. Настоящее лишь миг, постоянны только прошлое и будущее. Прошлое открывает, пролагает путь в будущее, поэтому оно никогда и никому не прощает своего поругания и забвения

своих уроков, как у В.О. Ключевского, «проучает за невежество и пренебрежение к ним».

В вузе реализуется цикл перехода от школьного курса фрагментарных исторических знаний, хроники событий к обобщенным, системным, научным знаниям, которые раскрывают неоднозначные, противоречивые исторические процессы, их содержательный смысл, цели и идеалы жизни человека в обществе, формируют Я-концепцию личности, ее историческое национальное самосознание, гражданственность и достоинство. Именно историческая наука формирует у современного специалиста историческое мышление, историческое сознание, которое позволит иметь научное представление об историческом пути развития человечества, месте России в мире. На особенности динамики изменения эмоционально-ценностного отношения студентов к себе накладывает отпечаток своеобразие современной социальной ситуации развития и возрастные характеристики студенчества. Нужно с сожалением признать, что степень знания прошлого своей страны, уровень общей политической культуры, недостатки в гуманитарной подготовке молодежи не создают условий для критического восприятия публикаций, искажающих картину исторического процесса. Ситуация осложняется тем, что общность, формируемая посредством Интернет, предстает как обезличенная и освобожденная от теоретического мышления совокупность потребителей и носителей информации. Студенты, имеющие возможность «скачивать» информацию по любому интересующему их вопросу, становятся более или менее эрудированными, но все менее и менее знающими, т.к. «скачивание» напроочь отбивает у них интерес и способность к самостоятельному открытию. Этот конфликт знания и информации все чаще и чаще возникает в современной высшей школе.

Задача преподавания истории в современных условиях – показать действительную историю во всех ее сложностях и противоречиях, с ее светлыми и трагическими сторонами, строго соблюдая объективность, историческую правду. Необходимо создание «живого знания», о котором пишут многие современные исследователи. Именно в нем слиты значение и укоренный в бытии личностный, аффективно окрашенный смысл. Живое знание должно быть пережито и осознано, только тогда оно будет преобразовано в жизненные установки личности, будет способствовать формированию позитивной Я-концепции. Обладая широким спектром возможностей для развития человеческой личности, ее эмоциональной и интеллектуальной сферы, исторические знания должны способствовать становлению самостоятельного, творческого, критического мышления, современного мировоззрения, способствовать активизации знаний, развитию самопонимания, уверенности в себе и эмоциональной устойчивости оказывать влияние на характер самоотношения в целом, что само по себе является показателем позитивности Я-концепции.

Библиографический список

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого дидактический подход). – Ростов-на-Дону, 2003.
2. Абосов З.А. Роль педагогической практики студентов в их профессиональном становлении // З.А.Абосов , Соц. исследования. № 3. 2002.

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

*Цыбуленко Ольга Петровна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии гуманитарного факультета
Невинномысского государственного гуманитарно-технического
института, г. Невинномысск
E-mail: Oly_nev@mail.ru*

Аннотация: в статье рассматривается адаптация студентов первого курса к обучению в вузе как процесс изменения характера связей, отношений студента к содержанию и организации учебного процесса в учебном заведении

Ключевые слова: адаптированность, адаптация, социологический, психологический и педагогический факторы

ADAPTATION OF STUDENTS OF THE FIRST COURSE TO TRAINING IN THE UNIVERSITY

*Tsybulenko Olga Petrovna – candidate of psychological sciences,
Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology
of the Humanities Faculty
Nevinnomyssk State Humanitarian Technical Institute, Nevinnomyssk*

Annotation: the article deals with the adaptation of first-year students to study at the university as a process of changing the nature of the relationship, the student's relationship to the content and organization of the educational process in the educational institution

Key words: adaptation, adaptation, sociological, psychological and pedagogical factors

Целью педагогического процесса считается развитие гармонично сформированной личности с мировоззренческими позициями и установками во взаимоотношении обучения и профессии, обеспечивающее умение и подготовленность студента к социальным достижениям. По этой причине преподавательская деятельность сформирована в организации взаимодействия учащихся вузов и преподавателей, то есть в личностно-направленном обучении, при котором формируются подходящие требования с целью формирования возможностей к самообразованию,

самоопределению, самосовершенствованию, самореализации любого учащегося. Собственно, по этой причине колоссальным значением обладает ход адаптации учащихся вузов.

Адаптация – это процесс изменения характера связей, отношений студента к содержанию и организации учебного процесса в учебном заведении. Психическая адаптация связана с психической активностью человека или группы и понимается как взаимодействие процессов приспособления к окружающей среде и преобразование среды «под себя».

Проблема адаптации студентов-первокурсников выступает в роли значимых общетеоретических вопросов и вплоть до данного периода считается классическим предметом дискуссий, так как известно, что адаптация молодого поколения к студенческой жизни – непростой и многосторонний процесс, требующий вовлечения социальных и биологических резервов еще не до конца сформировавшегося организма. Значимость трудности обуславливается проблемами оптимизации хода «вхождения» вчерашнего ученика в концепцию внутривузовских взаимоотношений.

Форсирование процессов адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности, изучение эмоциональных отличительных черт, психологических состояний, образующихся в тренировочной работе на начальном этапе обучения, а кроме того обнаружение педагогических и психологических обстоятельств активизации этого хода считаются весьма значительными целями.

Студенческая жизнедеятельность наступает с 1 первого курса, и по этой причине эффективная адаптация первокурсника к жизни и учебе в институте считается залогом последующего формирования любого учащегося как человека, будущего профессионала. Поступив в новое учебное заведение, молодой человек уже имеет определенные сложившиеся установки, стереотипы, которые при начале обучения начинают меняться, разрушаться. Новейшая ситуация, новый коллектив, новейшие условия (зачастую – оторванность от родителей, неспособность воспользоваться «независимостью», денежными средствами), коммуникативные трудности приводят к появлению психологических проблем, вопросов в обучении, общении с сокурсниками, педагогами.

Проблема адаптации учащихся вузов к условиям преподавания в высшей школе выступает в роли главных задач, исследуемых в данное время в педагогике и дидактике высшей школы. При этом особенность хода адаптации учащихся вузов в высших учебных заведениях обуславливается отличием в методах обучения в средней и высшей школах. Таким образом, к примеру, первокурсникам не хватает способностей и умений, необходимых в институте для эффективного освоения программы. Усилия возместить это усидчивостью не всегда приводят к успеху. Проходит много времени, прежде чем учащийся вуза приспособится к новым требованиям обучения. Отсюда нередко появляются значительные отличия в деятельности и особенностях ее результатов, при обучении одного и того

же лица в школе и институте. Помимо этого невысокая преемственность между средней и высшей школой, своеобразие методики и организации учебного процесса в институте, огромный объем информации, недостаток способностей самостоятельной работы активизируют огромное эмоциональное напряжение, что зачастую приводит к разочарованию в избрании профиля специальности. Отсюда и невысокая успеваемость на первом курсе, недопонимание и, вероятно, непризнание условий и требований института [1].

Кроме того, зачастую организация учебной работы на первом курсе никак не гарантирует в соответствующей мере адаптацию учащихся вузов к особым обстоятельствам профессиональной школы. Вследствие неадекватных подходов к организации педагогического процесса, сосредоточенного на решении вопросов приспособления учащихся вузов, несогласованности действий преподавателей, недостаточного внимания к решению данной трудности со стороны руководства, учащиеся адаптируются к учебному процессу достаточно трудно. В педагогике недостаточно выявлены обстоятельства психолого-педагогического характера, активизирующие проблемы освоения студентами специфической учебной деятельности, обеспечивающей социально-психологическую адаптацию учащихся вузов к учебной деятельности.

Между тем в эффективной адаптации к вузу заинтересованы все без исключения участники образовательного процесса: не только сами учащиеся первого курса, но и работающие с ними педагоги и сотрудники, управление факультетов и института. Удачный старт обучения способен подействовать учащемуся в его последующей учебе, положительно повлиять на процесс построения взаимоотношений с педагогами и друзьями по команде, заинтересовать организаторов научных студенческих сообществ и лидеров разных креативных коллективов и объединений учащихся вузов, активистов факультетской и студенческой социальной жизни. От успешности адаптации учащегося к образовательной среде института во многом зависит дальнейшая профессиональная карьера и личностное формирование будущего профессионала.

В адаптации символично выделяют 3 типа: физиологическую, социальную и биологическую. Самочувствие учащихся вузов обуславливается их адаптационными резервами в процессе обучения.

В литературе предложена классификация учащихся вузов согласно степени адаптации в зависимости от уровня сформированности, развитости, стабильности функционирования когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных взаимосвязей обучающихся в образовательной среде института:

- неадаптированные (низкий уровень), характеризующиеся несформированностью связи хотя бы в одном из предложенных направлений и неустойчивостью функционирования связей;
- среднеадаптированные (средний уровень), для которых характерна

сформированность всех типов связей при отсутствии их устойчивости или присутствии хотя бы одной устойчивой связи, в то время как другие связи могут быть не выработаны;

–адаптированные (высокий уровень), отличающиеся сформированностью всех связей, и при этом хотя бы в одном направлении замечается устойчивое функционирование связи [3].

Педагогический коллектив института понимает значимость управления адаптацией к профессиональной деятельности, воздействие результатов адаптации на ход развития будущего профессионала. Совместно с этим даже в старейших профессиональных учебных заведениях страны отсутствует эффективная, регулярно обновляющаяся концепция по решению этой проблемы. Проводимые же мероприятия содержат небольшое количество адаптантов, непродолжительны, формальны, а проводимая работа никак не подвергается подходящей проверке. Таким образом, делается явной потребность поиска путей активизации педагогических условий, способных создать условия для процесса адаптации студентов-первокурсников.

Выделяют 3 блока факторов, оказывающих воздействие на адаптацию к учебе в институте: социологический, психологический и педагогический. К социологическим факторам причисляются возраст учащегося, его социальное происхождение и тип образовательного учреждения, которое он ранее завершил. Психологический блок включает индивидуально-психологические, социально-психологические факторы: умственные способности, нацеленность, индивидуальный адаптивный потенциал, положение в команде. Педагогический блок условий воздействия на адаптацию содержит в себе степень преподавательского профессионализма, организацию среды, материально-техническую базу и так далее.

Согласно результатам исследования, проведенного А. А. Смирновым и Н. Г. Живаевым [2], сосредоточенного на выявлении главных проблем, с какими встречаются учащиеся первых курсов, возможно охарактеризовать следующие наиболее существенные трудности первых месяцев учебы: значительно выросший размер учебной нагрузки, трудность освоения новейших учебных дисциплин, сложности в отношениях с товарищами по учебе, построение новейшей концепции взаимоотношений с педагогами.

По результатам этого же исследования лишь 30% из всех анкетированных первокурсников безусловно опровергают потребность эмоциональной поддержки. Еще 30% обучающихся затруднились с ответом. Другие 40% первокурсников полагают, что психологическая поддержка им необходима в первую очередь при решении следующих вопросов: преодоления стресса перед первой сессией; вхождения в новую группу; сближения учебной группы; решения индивидуальных вопросов [2].

Одним из основных социальных факторов, оказывающим воздействие на действия студента первого курса, на его отношения с другими обучающимися и педагогами института, считается случившаяся замена соци-

альной ситуации, потребность адаптации к новейшим обстоятельствам обучения, изучения новой социальной роли – студента высшего учебного заведения.

Признавая многофакторную детерминированность адаптации студентов к воспитательно-образовательной среде института, нужно выделить значимость педагогического управления данным процессом. Одной из результативных конфигураций подобного управления выступает деятельность института кураторов студенческих обществ.

Проведенное анкетирование студентов первого курса А. А. Смирновым и Н. Г. Живаевым продемонстрировало то, что 41% первокурсников помогли адаптироваться к новейшим обстоятельствам учебы в первую очередь личные особенности характера и способности, такие, к примеру, как коммуникабельность, приветливость, чувство юмора. Одна треть анкетированных учащихся вузов полагает, что привыкнуть к новейшим обстоятельствам им посодействовали товарищи по группе. В отдельных анкетах было установлено, что в адаптационный период учащиеся надеются на помощь педагогов [2].

Таким образом, уровень социальной адаптации первокурсника в институте обуславливает большое число условий: индивидуально-психологические характерные черты человека, его индивидуальные, деловитые и поведенческие свойства, ценностные ориентации, академическая активность, состояние самочувствия, социальное окружение и так далее.

Преодоление трудностей адаптации в образовательном процессе, несомненно, помогло бы разрешить использование компьютерных информационных технологий в лекциях, практических упражнениях, семинарах. Присутствие электронных учебников, пособий, электронных библиотек, тестов, выхода в глобальную сеть упрощает ход интенсивной образовательной работы учащихся вузов. Применение новейших информационных технологий может помочь учащемуся быть действующим в учебной работе и увеличивает его независимость, то, что считается одним из основных условий эффективной социальной адаптации.

Таким образом, обнаружение проблем у учащихся вузов и установление путей их преодоления дает возможность увеличить динамичность учащихся вузов, успеваемость и качество познаний. Вследствие реализации индивидуального адаптационного потенциала в процессе адаптации достигается конкретное состояние личности – адаптированность как результат хода адаптации.

Библиографический список:

1. Костенко С.С. К вопросу о внутриличностных факторах саморазвития студентом компетенции жизнеутверждающей адаптации // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 8. – С. 36.
2. Смирнов А.А., Живаев Н. Г. Уровень субъективного контроля и адаптация студента в вузе // Вестник Ярославского государственного

университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2014. – № 6. – С. 53.

3. Эрдынеева К.Г., Попова Р. Э. Функциональная асимметрия мозга как условие адаптации студента к учебной деятельности // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 1. – С. 64.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ

*Чигрина Яна Александровна – старший преподаватель
кафедры физического воспитания и адаптивной физкультуры
Ставропольского государственного медицинского университета,
г. Ставрополь
E-mail: ffvstgma@mail.ru*

Аннотация. В настоящее время основной проблемой 21 века является ухудшение здоровья российской молодежи. Чтобы улучшить показатели здоровья нужно применять комплексный подход и тем самым мы найдем решения в этой основной проблеме. Основные причины нездоровья нашего поколения складывается в слабой материально – технической спортивной базе образовательных учреждений страны, в низкой зарплате учителям и преподавателям по физической культуре и спорту, многие из которых по 10-15 лет не были на курсах повышения квалификации; в несовершенстве организации учебного процесса физического воспитания, в его излишней заформализованности, в отсутствии, индивидуального подхода к занимающимся со стороны педагога, а также должного медико-биологического сопровождения учебных занятий по физвоспитанию. Главная проблема сегодня заключается в отсутствии современных знаний у преподавателей физвоспитания об основных методиках физической подготовки подрастающего поколения различных групп здоровья, несхожих по физическому развитию, физической подготовленности и состоянию здоровья.

Ключевые слова: физическая культура, здоровье, спорт, физические упражнения, имидж.

PHYSICAL EDUCATION AS A FACTOR OF HARMONIOUS DEVELOPMENT OF THE MODERN GENERATION

*Chigrin Yana Aleksandrovna – senior lecturer
the Department of physical education and adaptive physical education
Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation. Currently, the main challenge of the 21st century is the deteriorating health of Russian youth. To improve health indicators, it is

necessary to apply an integrated approach and thus we will find solutions to this basic problem. The main reasons for the ill health of our children and adolescents develops in the weak material – technical base of educational institutions, low salaries of teachers and teachers of physical culture and sports, many of which are 10-15 years has not been on training courses; the imperfection of the educational process of physical education, in his excessive suformuluoti, in the absence of individual approach to dealing on the part of the teacher, as well as proper biomedical support of training sessions on physical training. The main problem today is the lack of modern knowledge of teachers of physical education about the basic techniques of physical training of younger generation of various groups of health, similar to physical development, physical preparedness and health status.

Key words: physical education, health, sports, exercise, image.

Работоспособность будущих специалистов является социально значимой ценностью общества, важнейшим условием успешной реализации профессиональной деятельности. Роль физической культуры и спорта в укреплении здоровья молодёжи актуализируют в настоящее время. У подрастающего поколения за время учебы наблюдается ухудшение здоровья со стороны сердечно-сосудистой, центральной нервной системы, костно-мышечной системы и зрения. Около 75% молодёжи имеют патологические отклонения в состоянии здоровья. В связи с этим возросла роль занятий по физической культуре и спорту с целью положительного влияния в укреплении здоровья подрастающего поколения. Занятия по физической культуре повышают формирование всесторонней и гармонично развитой личности, понимающей социальную важность физического воспитания, с высоким уровнем компетентности в социально профессиональной деятельности. Физические упражнения являются эффективным условием реабилитации и составляют наиболее активную и действенную часть системы оздоровления. Привлечение молодого поколения к регулярным занятиям физической культурой и спортом требуют систематического, комплексного подхода, основанного на современной материально технической базе, наличие профессиональных педагогических кадров в области физической культуры и реабилитации, которые активно пропагандируют среди подрастающего поколения здоровый образ жизни и занятия спортом. Учебная дисциплина «Физическая культура» включает в себя современные знания о здоровом образе жизни, сбалансированном питании, гигиене тела и психики, понятие о тренировочных нагрузках и эффективном тренировочном процессе [4, с 12]. На сегодняшний день в учебных учреждениях преподаватели, учителя физвоспитания в основном нацелены на подготовку учащихся к выполнению нормативов физической подготовленности и только. И очень мало внимания уделяется оздоровительной и воспитательной направленности личности учащихся. Многие преподаватели проводят занятия по стандартному ша-

блону и забывают, что занятие должно проходить креативно, современно для современной молодёжи, включать новые технологии образования, шагать в ногу со временем. Личность педагога, методы и формы его работы формируют на занятиях цели и задачи, зачастую определяют отношение занимающихся к учебной дисциплине. Авторитет педагога зачастую зависит от общей культуры поведения преподавателя (правильное поведение, владение речью, мимикой и жестами, опрятность в костюме и т.п.). Внешность преподавателя по физической культуре и спорту играет большую роль в проведении практических занятий по спорту, его культура поведения в значительной мере влияет на завоевание преподавателем авторитета. Востребованные учителя на практических занятиях приходят в хорошем костюме, опрятно выглядят, постоянно следят за собой, всегда подтянуты и организованны, наглядно демонстрируют физические упражнения, без особых трудностей сдают тестирование по переподготовке по физической культуре и спорту, принимают участие в соревнованиях, сдают нормы ГТО. Своим примером они воспитывают и передают такие же качества своим воспитанникам. От этого крепнет авторитет преподавателя. Для профессионала в преподавательской деятельности очень важен эффективный взаимопользительный контакт с воспитанниками, поэтому указывающей частью его имиджа являются высокая самооценка, уверенность в себе, социальная и личная ответственность, желание повышать свои интеллектуальные особенности в сфере спортивной деятельности, свою профессиональную значимость на рынке труда. В современном, потерявшем многие былые ориентиры российском обществе профессия преподавателя утратила былые высоты, и необходимость ее реабилитации не вызывает сомнения. Конечно, требуется государственная поддержка педагога. Характеристика имиджа у самих педагогов вызывает большие затруднения, так как они не понимают его смыслового значения для педагогической деятельности в целом. Имидж-это эффективный способ подачи сообщения, который, минуя разнообразие фильтры и преграды, способен транслировать образ, который мы хотим показать. Образ, который должен работать на нас, а не против нас. Для позитивных оценок со стороны окружающих мы должны отбирать те характеристики нашего образа, которые, несомненно, будут одобрены. Благодаря последним исследованиям российских учёных, можно говорить о том, что создаётся новая отрасль педагогической науки-педагогическая имиджелогия. Педагогическая имиджелогия рассматривает имидж педагога как фактор триумфа в педагогической деятельности, механизм, способствующий построению позитивных взаимоотношений с окружающими, помогающий стать конкурентоспособным на рынке труда [1, с. 46-47]. Изыскания показывают, что средний возраст школьных педагогов высокий, велика доля пенсионеров. Да и количество школьников в ближайшие годы может ощутимо увеличиться, и тем самым педагог не в полной мере будет справляться со своими обучающими обязанностями. К имиджу отрицательно относятся

те представители старшего поколения учителей, которые его понимают как «стереотип». Они убеждены в приоритете внутреннего содержания над внешним и считают, что главное – «быть, а не казаться». Все беседы про имидж учителя рассматриваются им настороженно, как призыв быть неискренним. Однако сторонники такой позиции забывают о том, что одним из результатов восприятия учителя учеником является формирование идеального образа, соединенного с нравственно-этическими и социально-культурными ценностями и оценочными суждениями педагога в современном обществе. Актуальный преподаватель должен изо дня в день подхватывать интерес у занимающихся к осмысленному и активному участию в учебном процессе, создавать благоприятные условия для занятий; изыскание собственного стиля общения с воспитанниками – это процесс сложный, тесно связанный с формированием его нестандартности в целом. Верно найденный стиль общения позволяет находить такие формы педагогического взаимодействия, которые способны решать многие педагогические задачи: обеспечивать общее продуктивное самочувствие, избегать конфликтных противоречий, оказывать адресное воспитательное влияние на обучающихся, достигать блестящих практических результатов без перегрузок, использовать на уроках только качественный и хороший инвентарь и оборудование. Важнейшим элементом спортивной базы является современный оснащенный спортивный зал, грамотно составленное расписание занятий, соблюдение всех гигиенических норм, чтобы настроение при виде спортивного зала поднималось и уже хотелось двигаться, бегать, прыгать, бросать мяч. Занятие физической культурой должно планироваться таким образом, чтобы оно было тесно связано с материалом, изучаемым на других образовательных предметах. Это дает возможность воспринимать процесс обучения комплексным, единым. И у обучающегося формируется целостная картина мира и физического воспитания. Ухудшение здоровья молодого поколения, слабая физическая подготовка определяют новые требования к профессиональной подготовке молодежи в сфере образования, которая выражается в необходимости повышения грамотности бедующих преподавателей в области физической культуры и спорта [2, с. 55].

Результаты нашего исследования показывают, что формирование у будущих учителей в области физической культуры и спорта знаний, умений и навыков при организации занятия при работе с учащимися могут быть успешными, если в процессе их обучения в образовательном учреждении удастся обеспечить следующее:

- развить у обучающегося потребность в занятиях физической культурой и спортом;
- сформировать стимул к занятиям физкультурно-спортивной деятельностью, приобщить к здоровому образу жизни;
- добиться усвоения теоретических знаний об основах физического воспитания, формируя умения и навыки организации и проведения физкультурных мероприятий для оздоровления обучающихся;

- научить их организовывать самостоятельные занятия с применением инновационных технологий в области физической культуры и спорта;
- агитировать учащихся к регулярным занятиям и систематическим тренировкам в избранном виде спорта;
- воспитать у занимающихся креативное отношение к процессу физического воспитания, инициативу и самостоятельность при подготовке презентаций изучаемых тем по физической культуре. Это эффективный путь, способствующий достижению высоких результатов на каждом занятии и внедрению физической культуры в быт семьи обучающегося;
- проводить работу с родителями обучающихся о значимости физической культуры и спорта в жизни ученика;
- организовывать встречи с олимпийскими чемпионами с целью воспитания патриотического наследия страны знания Олимпийских чемпионов по видам спорта.

Профессиональная ориентация будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта овладение ими физкультурно-спортивным мастерством нацелены на здоровьесбережение и здоровый стиль жизни, что, на наш взгляд, является критерием качественной подготовки кадров высшей школы образования. Поэтому при подготовке преподавателей физической культуры спортивные институты и университеты должны заострять внимание на таких аспектах физической культуры, как разработка и внедрение в преподавательскую практику методов повышения адаптивных возможностей и функциональных резервов детского организма, ораторское искусство, деловые игры, планирование и администрирование, ибо современное, быстро меняющееся глобализированное общество – это общество организаций. От современного педагога требуется широкий набор компетенций, который будет направлен на оздоровление будущего поколения средствами физической культуры и спорта. Физическую культуру невозможно преподавать без духовности, без присутствия интеллектуального и воспитательного компонента в процессе формирования целостной гармоничной личности [3, с 79]. Физкультурное образование и физическое воспитание должны основываться на фундаменте знаний, передаваемых из поколения в поколение с использованием новых инновационных технологий в сфере физической культуры и спорта и духовно-нравственной культуре общения между людьми. По мнению многих ученых, массовости студенческого спорта будет так же способствовать разработка эффективных учебных программ по физической культуре по ступеням образования, учитывающих индивидуальные особенности отклонения в состоянии здоровья обучающихся. Поэтому требуется сосредоточить объединение усилий спортивных учёных, преподавателей, тренеров, спортивных врачей, организаторов спорта на том, чтобы получить высокий результат в сфере образования будущего поколения. Кардинальные изменения в сфере физической культуры и спорта станут возможными при условии полноценного финансирования

государством спортивной отрасли и подготовки высококвалифицированных специалистов в сфере физической культуры и спорта. Заинтересованность и согласованность совместных усилий приведут современное поколение к оздоровлению нации, к большим победам в спорте.

Библиографический список

1. Варданян М.Р. Влияние имиджа педагога на психологическое здоровье школьников //Журнал прикладной психологии 2006. № 6-1. С-45-53.
2. Купцова В.Г. Сущность и содержание имиджа учителя физической культуры //Современные технологии образования: Сб. науч. труд.1-й Всерос. заоч.науч.-практ. конф. Магнитогорск: МаГУ, 2007. С 55-59.
3. Лукьянченко В.П. Терминологическое обеспечение развития физической культуры в современном обществе. – М.: Советский спорт, 2008. – с. 79.
4. Физическая культура :/Под общ. ред. Е.В. Конеевой. Ростов н/Д: Феникс, 2006.

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОСТИ К УСПЕШНОМУ ФУНКЦИОНИРОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ

*Чурсина Полина Валентиновна – кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой философии
и гуманитарных дисциплин*

*Ставропольского государственного медицинского университета
г. Ставрополь*

E-mail: pvchursina@yandex.ru

Аннотация: Основное условие усиления политической и экономической роли России – повышение благосостояния ее населения и обеспечение роста конкурентоспособности страны. В современном мире, идущем по пути глобализации, способность быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции становится важнейшим фактором успешного и устойчивого развития государства. Главное преимущество высокоразвитой страны связано с ее человеческим потенциалом, во многом определяющимся уровнем образования. Именно необходимость в получении глубоких профессиональных и мировоззренческих знаний на современном этапе обеспечивает решение государственных задач в целях устойчивого экономического роста страны. Одним из таких решений автор считает внедрение системы открытого образования для населения России, позволяющей мотивировать людей к познавательной деятельности на основе своих индивидуальных способностей и государственных

преференций, предоставляющих личности право самостоятельного выбора профессии и занятий.

Ключевые слова. Открытое образование, образовательная система, личность, обучающиеся, качество знаний, креативность, мотивация, экономика.

OPEN EDUCATION AS A MEANS OF PREPARING THE INDIVIDUAL TO SUCCESSFUL FUNCTIONING IN A MARKET ECONOMY

*Chursina Polina Valentinovna – candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor, head of Department of philosophy and Humanities
disciplines Stavropol state medical University, Stavropol*

Annotation: The main condition for strengthening the political and economic role of Russia – the welfare of its population and the growth of competitiveness of the country. In the modern world, following the path of globalization, the ability to adapt quickly to the conditions of international competition, becoming the most important factor for successful and sustainable development of the state. The main advantage of a highly developed country due to its human potential is largely determined by the level of education. It is the need for deep professional and philosophical knowledge at the present stage provides a solution of the state tasks in the sustainable economic growth of the country. One of these solutions, the author sees in the introduction of the system of open education for the population of Russia, allowing to motivate people to cognitive activity on the basis of their individual abilities and preferences of the state granting the right of individual self-choice of profession and occupation.

Key words. Open education, educational system, personality, studying, the quality of knowledge, creativity, motivation, economy.

Цель современного образования – максимальная реализация потенциала каждой личности посредством полного развития её субъектных качеств, определяя приоритетной развивающуюся систему «Я-концепция». Функционирующий международный образовательный рынок, реагирующий на изменяющиеся требования к условиям и качеству производства товаров и услуг, появление новаций в области технических и информационных возможностей по реализации человеком поставленных целей, определение значений «качество знаний», «навыки», «умения», предъявляет к субъектам образовательных систем серьезные требования по эффективному разрешению заявленных приоритетов. В российской системе образования такому порядку способствует ряд факторов объективного характера: фундаментализация научно-технического прогресса, наиболее полная информатизация общественного развития, гуманитаризация и интеграция многонациональных культур в общественных отношениях,

развитие демократии и рыночных отношений, формирование межрегиональной, государственной и международной правовой базы.

В данном случае можно говорить о том, что сфера образования трансформируется в сферу образовательных услуг по выбору личности. В соответствии с этим особую важность приобретает открытое образование как система организационно-управленческих, психолого-педагогических решений, обеспечивающая эффективное применение информационных, методологических, методических приемов и способов, ориентированных на интерактивную и имитационную формы деятельности. Одним из важных признаков успешной реализации принципов открытого образования является мотивация субъектов образовательной среды, заинтересованных в достижении обоснованной цели – получение знаний по выбранной образовательной программе. Различные вопросы открытого образования рассматривались в работах ученых в области образования, таких как А.А. Анисимов, В.И. Байденко, А.М. Бершадский, Б.М. Игоршев, А.И. Каптерев, В.П. Тихомиров, В.М. Филиппов.

В частности, А.М. Бершадский утверждает, что «открытое образование» как понятие должно уступить значению «открытая образовательная система», обосновывая свою точку зрения следующим утверждением: «...Образованность отдельного человека и общества в целом становится одним из факторов безопасного и устойчивого развития страны, её экономического процветания», обозначая некоторые принципы открытого образования, как «движение знаний к обучаемому», «свободное развитие индивидуальности обучаемого». [2]

Предлагаемые перспективы развития индивидуальности человека, проявление его креативных способностей приобретет возможные перспективы только в том случае, если получение знаний станет для современного человека постулатом, двигательным процессом и стимулирующим значением на пути к совершенствованию себя как личности.

В настоящее время существует множество определений открытого образования.

В.П. Тихомиров рассматривает открытое образование как «систему организационных, педагогических и информационных технологий, в которой архитектурными и структурными решениями обеспечиваются открытые стандарты на интерфейсы, форматы и протоколы обмена информации с целью обеспечения мобильности, интероперабельности, стабильности, эффективности и других положительных качеств, достигаемых при создании открытых систем». [4]

По его мнению, посредством открытого образования через систему реализуется процесс обучения и осуществляется достижение индивидуумом желаемого интеллектуального уровня и подтверждения образовательного ценза.

А.А. Андреев представляет открытое образование как «систему, способствующую интеграции и взаимообогащению способов освоения

мира, что требует внесения принципиальных коррективов в организацию действующей системы образования с учетом сохранения и развития наиболее перспективных форм, методов и структур традиционной системы». [1]

У авторского коллектива ученых в лице Б.М. Игоршева, Т.Н. Шамало, О.А. Чиковой система открытого образования представлена в узком отраслевом смысле, то есть «прежде всего как социальный институт, который способен предоставлять педагогу разнообразные образовательные услуги, позволяющие учиться непрерывно, и обеспечить возможность получения современного профессионального знания». Как считают ученые, «подобная система дает возможность каждому настоящему и будущему педагогу выстроить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям, независимо от того, где территориально специалист находится». [3]

Таким образом, в российской педагогической науке до сих пор нет единого определения открытого образования. Как отмечает В.П. Тихомиров, чаще всего в отечественной науке под открытым понимается дистанционное образование. Чаще всего используются понятия «e-learning», «e-education», «open education», «web-training». [7]

В качестве неотъемлемых составляющих системы открытого образования фигурируют и разнообразные экспериментальные разработки, и успешно действующие модели, получившие широкое практическое применение.

Создание в 1999 г. в России Международной Академии Открытого Образования положило начало системному и стратегически перспективному подходу к формированию данного направления.

В первую очередь, не решен ряд законодательных проблем системы открытого образования: не разработаны и не закреплены в законодательстве нормы, принятые для учебных заведений данной системы. Одно из мнений по этому вопросу было представлено в статье Ю.Б. Рубина «Становление законодательства в области открытого образования». [6]

Во-вторых, система открытого образования предполагает переход образовательных учреждений на новые технологии деятельности, что влечет за собой изменение структурно-организационных и содержательных характеристик учреждений.

В-третьих, отсутствует разработанная и апробированная система оценки качества образования, что затрудняет создание новых образовательных технологий, электронных учебников, пособий и практикумов по дисциплинам профессиональных образовательных программ и, в конечном счете, уменьшает возможности образования в области соответствия потребностям человека, общества и государства.

В-четвертых, для распространения образовательных технологий системы открытого образования по территории нашей страны недостаточ-

но активности и взаимодействия самих образовательных учреждений, нужна государственная поддержка, проявляющаяся преимущественно в осуществлении координации совершаемых усилий.

В-пятых, для распространения образовательных технологий системы открытого образования на территории Российской Федерации недостаточно активности и взаимодействия самих образовательных учреждений и организаций; государственная политика в области образования и культуры способна, в рамках существующего законодательства, осуществлять координацию и стратегию по пропаганде знаний как ресурса в профессиональном управлении.

Таким образом, создание системы открытого образования в России предполагает фактически формирование открытого образовательного пространства, объединяющего ресурсы системы образования с новейшими информационными технологиями, внедряемыми в практику открытого обучения.

Одними из серьезных вопросов до настоящего времени остаются такие, как своевременная идентификация личности обучающегося в процессе аттестации его знаний в режиме онлайн; в системе модульного образования реализация концепции дистанционного и симуляционного образования, характерного для медицинских вузов России. [9]

Вместе с тем глобальной целью открытого образования является подготовка обучаемых к полноценному и эффективному личностному участию в общественной и профессиональной деятельности в условиях информационного общества. Признаками этого образования являются мотивация к обучению, качество обучения, его опережающий по времени характер, доступность знаний, креативность как элемент мотивации.

Можно сказать, что основу образовательного процесса в системе открытого образования составляет интерактивная форма обучения как целенаправленная, контролируемая, интенсивная деятельность обучающегося, умеющего планировать самостоятельно работу по индивидуальному расписанию, при наличии специальных средств обучения, обеспечивая возможность непосредственного личного контакта с преподавателем.

Другими словами, глобальной целью открытого образования является подготовка обучаемых к полноценной производственной и социальной жизни в условиях интегрируемого информационного сообщества. Характерными чертами этого образования являются: актуальность, целесообразность, своевременность, качество, опережающий характер, доступность, креативность. [1]

Несмотря на неоднозначность самих терминов открытого образования и различные взгляды на них ученых, можно выделить ряд общих принципов открытого образования:

– предоставление члену общества права на достижение и подтверждение любого образовательного ценза, удостоверяемого документом государственного образца при единственном ограничении, связанном с

требованием соблюдения принятых федеральных государственных образовательных стандартов;

– прием гражданина в высшее учебное заведение для освоения образовательной программы по выбору без каких-либо ограничений, в том числе по возрасту, принадлежности к стране, академической успеваемости на предыдущих этапах обучения, уникальности специальности, времени начала обучения;

– предоставление каждому обучающемуся возможности обучения по индивидуальному плану, предусматривающему необходимый ему набор учебных дисциплин, удобную ему последовательность и доступный ему темп их освоения, желательную ему общую продолжительность обучения;

– обеспечение условий, при которых обучающийся, независимо от места нахождения, может освоить любую образовательную программу, за исключением тех, которые связаны с приобретением каких-либо уникальных навыков, приемов и умений (например, навыков проведения хирургических операций). В данном случае следует говорить об исключениях из общих правил применения условий и требований в приобретении знаний по профессиям в системе открытого образования, например, для клинических специальностей и направлений подготовки в области медицины.

– предоставление любому члену общества условий для непрерывного образования, повышения квалификации на регулярной основе, получения дополнительной квалификации, переподготовки и т.д. [4]

К условиям, обеспечивающим реализацию отмеченных принципов и закрепленных в ФЗ № 273 от 29 декабря 2012 г., относятся следующие:

– возможность получения среднего общего, высшего, дополнительного образования не в одном, а в нескольких учебных заведениях;

– возможность получения любой учебной информации любым обучающимся;

– возможность использования для получения учебной информации любых доступных обучающемуся современных информационных технологий. [3]

Реализация данных условий связана, в первую очередь, с академической мобильностью, т.е. интенсивным обменом между образовательными учреждениями различных стран обучающимися, аспирантами, преподавателями. Кроме того, большое значение имеет использование современных мировых информационных образовательных ресурсов, к числу которых относятся:

- мировые образовательные сети;
- поисковые системы;
- образовательные веб-сайты;
- зарубежные образовательные системы;
- образовательные порталы ведущих университетов мира;

- виртуальные представительства ведущих университетов.

Построенное на указанных принципах открытое образование имеет, по мнению В.П. Тихомирова, ряд особенностей, таких как:

– использование специализированных технологий и средств обучения, применение компьютеров, сетевых средств, мультимедиа технологий, специализированного программного обеспечения для подготовки учебных продуктов и заинтересованных в обучении людей;

– независимый тестовый контроль качества знаний – использование тестовых систем на базе компьютерных технологий;

– экономическая эффективность – улучшение соотношения достигнутого результата к затратам времени, финансов и других ресурсов на его достижение, по сравнению с традиционными формами обучения;

– гибкость – возможность обучаться в удобное для обучаемого время, в удобном месте и удобном темпе (здесь уместно отметить еще такой значимый фактор, как закрепление законом периода освоения образовательной программы, имеющего отличие от существующих ныне норм. По освоению образовательной программы; этот период содержит в себе допустимые границы по времени изучения интересующих личность научных дисциплин; законодатель должен быть способен рассчитать этот период ввиду риска утраты знаний из-за затянувшегося времени на освоение образовательной программы);

– модульность – возможность формировать индивидуальный учебный план, отвечающий личным потребностям, из набора независимых учебных образовательных программ, согласно интересам обучающегося;

– параллельность – возможность обучения при совмещении с основной профессиональной деятельностью;

– асинхронность – реализация технологии обучения по удобному для каждого обучающегося расписанию;

– новая роль преподавателя – возложение на него функции координирования познавательного процесса, корректировки содержания дисциплины, консультирования при составлении индивидуального учебного плана, руководства учебными проектами с помощью компьютерных и сетевых технологий;

– новая роль обучающегося – повышение требований по самоорганизации, мотивированности, навыкам самостоятельной работы и трудолюбию;

– внедрение информационных технологий – технологий, основанных на компьютерном оборудовании, компьютерных сетях, мультимедиа системах;

– интернациональность – возможность экспорта и импорта образовательных услуг. [5]

Основу открытого образования составляет ее философия, дающая возможность целостного видения образовательных систем, их достоинств и недостатков, проясняющая основные целостные ориентиры; формирую-

щая интегративное представление об образовании как социальном институте в виде духовного производства и воспроизводства, сфере культуры и одной из важнейших сфер социализации личности. В современной науке в области образования установилась точка зрения, что «системообразующим началом открытого образования в России является его духовно-интеллектуальный смысл, который выступает в качестве субстанции как учебно-воспитательных программ, образовательных учреждений и органов управления образованием, так и государственных образовательных стандартов». [1]

На указанной основе может быть построена достаточно эффективная система открытого образования в прикладном значении этого понятия.

Фактически система открытого образования представляет собой совокупность дидактических, технических, информационных и организационных подходов, реализующих принципы такого образования.

Несколько иначе систему открытого образования характеризует А.А. Андреев. В его понимании «система открытого образования – это рациональный синтез известных форм получения образования на базе средств коммуникационных и телекоммуникационных технологий. Это объективный закономерный процесс, называемый конвергенцией, – это закономерность (тенденция), присущая объектам и явлениям реального мира при их развитии в условиях информатизации». [1]

Однако, независимо от различий в определениях, можно выделить ряд общих функциональных подструктур системы открытого образования.

Подструктура управления учебным процессом организует создание учебных планов, расписаний, учебно-методическое обеспечение курсов, контроль знаний.

Административно-управленческая подструктура нацелена на управление ресурсами, коллективами, проектами, контактами, ведение баз данных, приказов и распоряжений.

Техническая подструктура отвечает за офисное и телекоммуникационное оборудование, издательство, складские помещения, учебные и консультационные аудитории, мультимедиа-лаборатории и др. *Кадровая подструктура* призвана контролировать формирование и ведение личных дел преподавателей, сотрудников, студентов.

Финансовая подструктура контролирует ведение бухгалтерского учёта, сопровождение проектов и договоров.

Маркетинговая подструктура должна выявить потребности в образовании, вести рекламную деятельность, формировать базы данных заказов на подготовку специалистов.

Функциями *правовой подструктуры* являются юридическое обеспечение договорной деятельности образовательного учреждения, ведение нормативных документов и актов.

Информационная подструктура должна осуществлять сбор, накопление и систематизацию информации о потребностях рынка труда, сферы

производственной деятельности и образования; накопление в базе данных перечня образовательных продуктов и услуг с обеспечением доступа средствами INTERNET; сбор и обработку оперативных данных из региональных учебных центров; информационное обеспечение проведения занятий и консультаций из центра открытого образования, информационную поддержку тестовых дистанционных испытаний; предоставление данных по оперативному учёту и ходу учебного процесса в режиме on-line и через локальную сеть центра обучения.

Подструктура безопасности обеспечивает защиту информации, сохранение коммерческой тайны, идентификация студентов, преподавателей и административного состава, отслеживание процессов сохранения авторских прав составителей учебных материалов.

Подструктура научных исследований осуществляет научную поддержку эффективного функционирования всех элементов системы открытого образования.

Подструктура международных отношений контролирует экспорт-импорт образовательных услуг, развитие партнерских отношений с зарубежными заведениями (практика «двойного диплома»), организацию стажировки слушателей системы открытого образования.

Таким образом, система открытого образования в России представляет собой открытое и интегрированное образовательное пространство, объединяющее уровни и ресурсы в системе образования при наличии новейших информационных, технических и методических технологий, нацеливая образовательное пространство на международный уровень. Вследствие этого обеспечивается интенсивный обмен знаниями и возвращается интерес личности к собственному образовательному уровню в соответствии с потребностями рынка труда и экономической эффективности, предполагающей снижение материальных затрат при сохранении целостности образовательной программы и законодательных требований как гарантий качества знаний обучающегося, способного продемонстрировать навыки и умения, завершая определенный образовательный уровень.

Библиографический список

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права., 2002. – 264 с.
2. Бершадский А.М., И.Г. Кревский. Дистанционное и открытое образование: проблемы и перспективы/А.М. Бершадский.//Журнал «Интеграция образования», № 2/3., 2002 г. – 99 с.
3. Игоршев Б.М., Шамало Т.Н., Чикова О.А. Дистанционное обучение учителей технологии и предпринимательства /Педагогическая информатика.-2003.- № 2. – С. 31-35.

4. Каптерев А.И. Менеджмент знаний: от теории к технологиям, – М. 2005. – 296 с.
5. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН.; Российский фонд культуры; – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1994. -928 с.
6. Рубин Ю.Б. Становление законодательства в области открытого образования//Право и образование. -2001. -№ 3. – С. 59-67.
7. Тихомиров В.П. Открытое образование в России: ожидание и первые результаты // Альма Матер (Вестник высшей школы). – 2002. – № 5. – С. 4–11.
8. Открытое образование – стратегия XXI века для России/ Общ. ред. В.М. Филиппова, В.П. Тихомирова. – М., 2000.
9. Медицинская газета. Вперед! – модульное образование./ В. Свальнов. – М., – 2017. – № 3. – С. 10.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Ягубова Ольга Владимировна – аспирант
Ставропольского государственного Педагогического института,
г. Ставрополь
E-mail: olga.yagubova@mail.ru*

Аннотация. В статье изучается вопрос становления Я-концепции на этапе юности. Проведен анализ феномена Я-концепция, рассмотрены различные подходы в определении ее сущностного содержания, выявлены особенности развития личности в юношеском возрасте, установлена роль образовательной среды в формировании студента как субъекта деятельности и познания. Показана взаимосвязь между формированием мировоззренческой системы и становлением Я-концепции.

Ключевые слова: мировоззренческая система, образовательная среда, студент, юность, Я-концепция

FEATURES OF FORMATION OF SELF-CONCEPT AT STUDENT AGE

*Yagubova Olga Vladimirovna – post-graduate student
Stavropol state pedagogical Institute, Stavropol*

Annotation. This article examines the question of the formation of self-concept in the stage of adolescence. The analysis of the phenomenon of self-concept, considered various approaches to determine its essential content, the peculiarities of personality development in adolescence, the role of the

educational environment in the formation of the student as a subject of activity and cognition. The correlation between the formation of the ideological system and formation of self-concept.

Key words: ideological system, educational environment, student, adolescence, self-concept

Юношеский возраст характеризуется целым рядом специфических особенностей, среди которых наиболее ярко представлено такое образование, как профессиональная направленность. Формирование профессиональных интересов, подготовка молодежи к будущей профессиональной деятельности происходят одновременно с формированием мировоззренческой системы и имеют тесную связь. И эта связь оказывает мощное влияние на становление и развитие Я-концепции молодых людей.

Прежде чем говорить об особенностях становления Я-концепции личности на этапе юности, а если быть более точным, о студентах как особой группе молодежи, следует остановиться подробнее на анализе самого понятия «Я-концепция».

Феномен Я-концепции изучался достаточно активно в исследованиях как отечественных ученых (К.А. Абульханова, В.С. Агапов, Б.Г. Ананьев, А.С. Арсентьев, А.А. Бодалев, А.В. Иващенко, И.С. Кон, В.Н. Мясичев, С.А. Рубинштейн, Е.Т. Соколова, В.В. Столин и др.), так и в трудах представителей зарубежной психологии (Р. Бернс, К. Левин, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

У истоков разработки данной категории стояли У. Джемс, Ч. Кули, А. Маслоу, Дж. Мид, К Роджерс и Э. Эриксон. В их исследованиях сама идея целостного и всестороннего рассмотрения Я человека привела к возникновению такого понятия, как «Я-концепция». В этом понятии как взаимосвязанные представлены две составляющие: Я – сознательное и Я – как объект [5].

Если обратиться к работам отечественных психологов, то можно выделить следующие определения феномена Я-концепция:

- это совокупность всех представлений индивида о себе, полученных в результате критического взгляда на себя, свои поступки, образ жизни;
- относительно устойчивая, в большей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе;
- ощущение себя субъектом деятельности, источником активности или пассивным объектом воздействия;
- способ переживания человеком своей личности;
- переживание себя субъектом собственной жизни и объектом внешних воздействий;

– субъектно-деятельностное проявление, которому соответствует саморегуляция и самоконтроль и пр. [1; 2; 3; 6; 7; 8; 10; 11].

Из этих определений видно, что чаще всего, в частности, с позиции представителей экзистенциального подхода, главным для понимания «Я» является существование другого человека. Но можно выделить и другие подходы, где представлено иное понимание Я-концепции.

Так, с точки зрения представителей социально-психологического, медицинского, философского, акмеологического подходов, при рассмотрении Я-концепции внимание акцентируется, прежде всего, на вопросах самооценки, самоотношения, самоопределения, самоутверждения и представления личности о себе в процессах совместной деятельности и общения. В контексте этих подходов решается еще одна важная задача – установление взаимосвязи Я-концепции с мотивацией, ценностными ориентациями, духовными потребностями, а также степень ее влияния на развитие профессионального Я (Агапов В.С., Ананьев Б.Г., Бодалев А.А., Деркач А.А., Рубинштейн С.А. и др.).

И если провести анализ трудов этих и других ученых, то можно сделать вывод о том, что «Я», в первую очередь, выражает субъективную сторону личности, творческую природу субъекта деятельности. При этом, по утверждению многих исследователей, «Я» одновременно является:

– объектом полицентрической реальности: объектом самопознания на различных уровнях систем «Я и Другой», «Я и Я», т.е. при этом происходит соотнесение себя с другими и себя с самим собой (по А.В. Брушлинскому);

– субъектом существования, что предполагает активную включенность личности в деятельность и деятельностное, познавательное и созерцательное отношение к миру (по С.Л. Рубинштейну) и др. [9].

Считаем, что для понимания особенностей становления Я-концепции личности в юношеском возрасте важно акцентировать внимание на том, что Я-концепция представляет собой личностное ядро, где, по мнению С.Л. Рубинштейна, действует своеобразная функция личности, включающая механизмы интеграции – дезинтеграции, персонификации – деперсонификации. И это происходит благодаря тому, что Я-концепция, представляя собой многокомпонентную структуру и обладая механизмами, «встроенными» в личностную систему, функционирует адекватно имманентной личности и является ее интегрированным центром [9].

Рассуждая далее, ученый отмечал, что если личность обретает качество субъекта жизненного пути, то ее концепция Я приобретает характер мировоззрения и мировоззренческих чувств; включает высокий уровень абстракции, философское отношение к жизни, понимание позиции других людей; обретает необходимый уровень субъектности, что придает ей более высокий категориально-ценностный духовный статус (по С.Л. Рубинштейну).

Эта мысль подтверждается и в исследованиях В.Я. Ядова, который утверждал, что Я-концепция в своей стабилизирующей функции, представляя собой композицию индивидуальных и социальных установок, пронизывает личностную диспозицию. Следствием этого является активное взаимодействие субъекта и среды, когда формируются не всегда осознаваемые установки, но именно «Я» составляет динамический центр всех сформированных установок [12].

И если говорить о молодежи, то сформированные на предшествующих этапах развития установки, процесс формирования мировоззренческой системы есть результат общей линии развития, которые находятся в основе становления Я-концепции. И если общая линия развития личности в юношеском возрасте позитивная, то правомерно говорить и о формировании позитивной Я-концепции. И здесь, по мнению Буславой Е.Л., не менее важное значение имеет наличие адекватной и позитивной самооценки личности, когда принятие себя, своего образа как положительного способствует самоактуализации личности, дает ей возможность встать в практическое отношение к жизни, эффективно познавать и изменять мир и других людей, выстраивать успешную жизненную стратегию [3].

Все это актуально для развития личности на этапе юности и в период ее включения в образовательную среду высшей школы. Тогда, с одной стороны, образовательная среда начинает выполнять детерминирующую роль в формировании профессионального самосознания, самооценки, в проектировании успешной жизненной стратегии, в процессе которой решаются задачи личностного и профессионального развития. С другой стороны, в случае формирования позитивного самоотношения у студентов складывается адекватная самооценка, выстраиваются конструктивные отношения с другими субъектами, что позволяет ей быть конкурентоспособной, готовой к самостоятельному профессиональному и личностному самоосуществлению.

Библиографический список

1. Агапов В.С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований //Акмеология. 2013. № 3 (43). С.26-31.
2. Бодалев А.А. О психологическом понимании Я человека. //Мир психологии. Научно- методический журнал. М. – Воронеж. 2002. № 2.
3. Буславая Е.Л. Влияние Я-концепции на профессиональную компетентность личности. Сб. статей Санкт-Петербургской сессии научной школы профессора Агапова В.С. Развитие концепции Я и самости субъекта познания, общения и деятельности / Под ред. В.С. Агапова, Я.В. Артемовой, Т.И. Сытько. СПб.: Контраст, 2013. С. 40-43.
4. Деркач А.А. Реализация концепции Я в системе жизненных отношений личности. М.: РАУ, 1993
5. Джемс У. Психология. М., 1991. С. 34-53.

6. Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал.- 1981. № 3. С. 12-17.

7. Мишина Е.И. Профессиональное становление Я-концепции будущего специалиста. Сб. статей Санкт-Петербургской сессии научной школы профессора Агапова В.С. Развитие концепции Я и самости субъекта познания, общения и деятельности / Под ред. В.С. Агапова, Я.В. Артемовой, Т.И. Сытько. СПб.: Контраст, 2013. 248с. С.122-129.

8. Психология.: Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. 494 с.

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб, 1999.

10. Современный словарь по педагогике. Минск, 2006. 489 с.

11. Шевандрин И.И. Социальная психология в образовании: Учебное пособие. Ч. 1 Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М.: ВЛАДОС, 1995. 544 с.

12. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. М., 1987.

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово	3
Абакарова Э.Г. Выявление нарушений «Я»-образа у детей и взрослых средствами психологического	4
Агаева Д.А. Критерии развития творческого «Я» младших школьников в структуре проектной деятельности	6
Агирбов С.Р., Сказко А.С. Современные проблемы интеркультурной коммуникации	12
Айдинова Л.В. Профессиональные деформации как деструктивный фактор искажения Я-концепции педагога высшей школы	17
Анисимова Н.А., Пасынкова Ю.В., Д-р Амирджахан Наджирул Амин. Межкультурный компонент профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов-медиков	21
Балык А.С. Факторы и этапы формирования профессионального сознания как неотъемлемой составляющей в структуре Я-концепции студентов	27
Блинкова Л.Н., Соколова И.Ю., Коробова Т.В. Теоретико-методологические основы формирования у студентов культуры здоровья	37
Блохина А.В. Теоретические аспекты развития я-концепции будущих педагогов	40
Болкунова Е.В., Гаранжа Н.В. Формирование компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное дефектологическое образование» в рамках изучения факультатива	43
Болкунова Е.В., Демичева Д.В. Роль образовательной среды в становлении профессиональных компетенций у студентов	47
Бондаренко Е.В. Ответственное отношение к здоровью как условие успешного личностно-профессионального развития	53
Бушенёва И.С., Журавко А.А. Развитие скорости слабослышащих гандболистов 18-28 лет	57
Бушенёва И.С., Кураков С.С. Особенности методики восстановления детей страдающих ДЦП	60
Бушенёва И.С., Пучков А.С. Формирование осанки у детей депривированных по слуху, посредством занятий адаптивной физической культурой	63
Власова В.И., Сыпко Е.В. Значение арт-педагогики в физическом воспитании студентов образовательного учреждения	68

Горбунова В.В. Особенности формирования Я–концепции будущих бакалавров по социальной работе	73
Горобец Т.Н., Иваник М.С. Ценностные ориентации социальной группы подростков с алкогольной аддикцией.....	78
Гриценко Г.Д., Семенова О.А. «Человеческий капитал» студенчества в контексте террористической деятельности	82
Гусева Т.К., Маслова Е.А. Развитие субъектов образовательной среды в процессе становления языковых компетенций у обучающихся	88
Деньгова Л.Е., Аболенцева А.Г. Развитие координационных способностей у слабовидящих детей младшего школьного возраста	93
Деньгова Л.Е., Евстигнеева М.И. Методика развития координационных способностей слабослышащих детей младшего школьного возраста	97
Евстигнеева М.И., Деньгова Л.Е. Здоровьесберегающие технологии в процессе обучения будущих педагогов	101
Евстигнеева М. И., Злобина Д.А. Физическая реабилитация женщин 45-55 лет с заболеваниями сердечно-сосудистой системы	104
Есев А.Н. Философские основы либертарианской Я-концепции М. Ротбарда.....	108
Зеленов В.И. Влияние образовательной среды вуза на формирование этнокультурных ценностей студентов.....	112
Знаменская С.В., Бирюкова Т.И., Шевченко С.В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов – медиков на основе профессионально-ориентированного чтения иноязычных текстов.....	114
Знаменская С.В., Шевченко С.В., Бирюкова Т.И. Из опыта обучения иностранных студентов латинскому языку в медицинском вузе.....	118
Калмыкова Д.С., Оганян К.М. Формирование связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с системным недоразвитием речи	123
Коблева А.Л. Профессиональная рефлексия как условие развития современного педагога	129
Козырева А.В. Подвижные игры как средство развития физических качеств на занятиях по адаптивной физической культуре.....	133
Криунова В.Б., Ковалькова В.А. Подвижные игры и игровые приемы как средства развития двигательных возможностей у детей с детским церебральным параличом	136

Лещенко С.Г., Кокорева О.И. Позиция безусловного принятия другого в Я-концепции учителя-дефектолога	141
Литвинова Л.В. Построение педагогического процесса с включением в план занятий задач с актуализацией реального-«Я» студентов-медиков	145
Лютова Д.А., Трубицина А.В., Шубхам Чокар. Развитие координационных способностей у детей среднего школьного возраста, депривированных по слуху	150
Майборода Т. А. Структурная организация и генезис мотивационно-целевых качеств студента в образовательном пространстве вуза.....	153
Макаренко И.П. Профилактика злоупотребления наркотическими средствами и психотропными веществами как компонент формирования здорового образа жизни	158
Малахова Ю.А., Маяцкая Н.К. Роль наглядно-игровых средств в формировании грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.....	162
Маяцкая Н.К., Данильченко К.С. Учет поликультурного компонента при обучении иностранных студентов русскому языку.....	167
Маяцкая Н.К., Сахарова В.М. Формирование профессиональной Я-концепции иностранных студентов-медиков на занятиях по русскому языку.....	170
Мельникова М.И., Мельникова Д.М. Становление ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов-психологов к деятельности в условиях инклюзивного образования	174
Мишина М.М., Фаттахова Д.И. Воображение в системе формирования социального мира Я-концепции старшего дошкольника.....	179
Никуленкова О.Е., Быкова С.С. Особенности формирования личностной зрелости в период юности	185
Оськина А.А. Мораль как базовый компонент правового сознания	192
Пасынкова Ю.В., Финенко Т.Н. Роль иностранных языков в формировании коммуникативной культуры студента-медика.....	197
Пешкова Н.А., Степанова Н.А., Хайдов С.К. Изучение Я-концепции студентов с ограниченными возможностями здоровья	204
Плугина М.И. Роль акмеограммы в проектировании успешной Я-концепции преподавателя высшей школы.....	209
Плугина М.И., Колесникова О.И. Психолого-педагогические особенности развития Я-концепции студентов – будущих специалистов системы практического здравоохранения	214

Плугина М.И., Сидоренко А.А. Роль системы непрерывного образования в становлении Я-концепции преподавателей высшей школы.....	219
Родионова И.В. Психологическое содержание структуры педагогической деятельности	223
Савченко Ю.А., Нефедова Л.С. Формирование эмоциональной устойчивости спортсменов-паралимпийцев с поражением опорно-двигательного аппарата.....	227
Сапронова З.В., Абдуллаев А.Н. Коррекция кифотической осанки у легкоатлетов с депривацией слуха.....	233
Сапронова З.В., Керимов О.А. Развитие физических качеств у спортсменов с поражением опорно-двигательного аппарата средствами баскетбола на колясках.....	238
Сергеева Т.Б. Медицинское сообщество как субъект формирования морали социума.....	242
Соколова И.Ю., Лиз ван Донселаар. Арт-педагогические технологии как способ реализации творческого потенциала личности	247
Солдатенко А.Д. Нейропсихологический подход к изучению нарушений процесса письма у детей с интеллектуальной недостаточностью	252
Соловьева О.В. Развитие морального самосознания будущих педагогов в контексте проектирования Я-концепции.....	256
Спиридонова И.Н. Особенности формирования Я-концепции руководителя образовательной организации на этапе профессиональной адаптации.....	260
Фельдман И.Л., Мороз Т.С. Результаты эмпирического исследования самопознания студентов-психологов	264
Хаджимухаметова С.Ш., Оганян К.М. Индивидуализация содержания коррекционной работы при моторной алалии	268
Цацко Л.И. Роль исторической науки в формировании Я-концепции студента медицинского вуза	273
Цыбуленко О.П. Адаптация студентов первого курса к обучению в вузе.....	276
Чигрина Я.А. Физическое воспитание как фактор гармоничного развития современного поколения	281
Чурсина П.В. Открытое образование как средство подготовки личности к успешному функционированию в условиях рыночной экономики.....	286
Ягубова О.В. Особенности становления Я-концепции в студенческом возрасте	295

Я-КОНЦЕПЦИЯ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием

Печатается в авторской редакции

Технический редактор: Ильченко Инна Александровна

Подписано в печать 24.11.2017 г.
Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 17,67.
Заказ № 705. Тираж 30 экз.

**Ставропольский государственный медицинский университет,
355017, г. Ставрополь, ул. Мира, 310.**