

МИНИСТЕРСТВО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ "ДОНЕЦКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М. ГОРЬКОГО"

ЖУРНАЛ ПСИХИАТРИИ И МЕДИЦИНСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ

JOURNAL OF PSYCHIATRY AND MEDICAL
PSYCHOLOGY

Научно-практический журнал
Основан в 1995 году

№ 2 (42), 2018 г.

ЖУРНАЛ ПСИХИАТРИИ И МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ISSN 2617-0116 (Print)

ISSN 2617-0124 (Online)

Главный редактор
В.А. Абрамов, д.м.н., проф.
Заместитель главного редактора
Т.Л. Ряполова, д.м.н., проф.
Ответственный секретарь
А.А. Бойченко.

**«Журнал психиатрии и
медицинской психологии»**
- рецензируемый научно-
практический медицинский журнал.
Выходит 4 раза в год.
Основан в 1995 г.

Редакционная коллегия

А.В. Абрамов (Донецк)
И.А. Бабюк (Донецк)
Т.И. Букановская (Владикавказ)
Р.А. Грачев (Донецк)
Л.К. Максимов (Волгоград)
Г.С. Рачкаускас (Луганск)
В.В. Свиридова (Донецк)
С.В. Титиевский (Донецк)
Т.В. Черникова (Волгоград)
Е.В. Киосева (Донецк)

Editorial Board

A.V. Abramov (Donetsk)
I.A. Babyuk (Donetsk)
T.I. Bukanovskaya (Vladikavkaz)
R.A. Grachev (Donetsk)
L.K. Maksimov (Volgograd)
G.S. Rachkauskas (Lugansk)
V.V. Sviridova (Donetsk)
S.V. Titievskiy (Donetsk)
T.V. Chernikova (Volgograd)
E.V. Kioseva (Donetsk)

Zurnal psihiatrii i medicinskoj
psihologii (Journal of Psychiatry and
Medical Psychology) is a quarterly
peer-reviewed medical journal.
Founded in 1995.

Основатель и издатель:

Государственная образовательная
организация высшего
профессионального образования
«Донецкий национальный
медицинский университет
имени М. Горького»

Адрес издателя: 283003, г. Донецк,
пр. Ильича, 16

Редакционный совет

Ю.А. Александровский (Москва)
Г.А. Игнатенко (Донецк)
А.Г. Джоджуа (Донецк)
О.Н. Долгошапко (Донецк)
В.Г. Заика (Ростов-на-Дону)
И.И. Зинкович (Донецк)
Д.В. Плотников (Курск)
Б.С. Положий (Москва)
В.А. Солдаткин (Ростов-на-Дону)

Editorial Council

Yu.A. Aleksandrovskiy (Moscow)
G.A. Ignatenko (Donetsk)
A.G. Dzhodzhua (Donetsk)
O.N. Dolgoshapko (Donetsk)
V.G. Zaika (Rostov-na-Donu)
I.I. Zinkovich (Donetsk)
D.V. Plotnikov (Kursk)
B.S. Polozhiy (Moscow)
V.A. Soldatkin (Rostov-na-Donu)

Адрес редакции:

83008, г. Донецк, ул. Одинцова,
19. Республиканская клиническая
психиатрическая больница.
Кафедра психиатрии, наркологии и
медицинской психологии ГОО ВПО
ДОННМУ ИМ. М. ГОРЬКОГО
Тел./факс: (062) 277-14-54
E-mail: psihiatria@dnmu.ru
Сайт: <http://psychiatry.dnmu.ru>

Полное или частичное воспроизведение материалов,
опубликованных в журнале, допускается только с письменного
разрешения редакции.

Мнение редакции журнала может не совпадать с точкой зрения
авторов статей.

Журнал представлен в следующих
международных базах данных:
Ulrich's Periodicals Directory, Google
Scholar.



Рекомендовано к изданию
Ученым советом ГОО ВПО ДОННМУ ИМ. М. ГОРЬКОГО
(протокол № 4 от 06.06.2018г.)
Отпечатано ФЛП Кириенко С.Г. 83014, г. Донецк, пр. Дзержинского,
55/105. Формат 60x90 1/8; тираж 200 экз. Свободная цена.

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

СОДЕРЖАНИЕ

3 CONTENTS

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ МЕДИЦИНСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯPSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
PROBLEMS OF MEDICAL EDUCATION

Абрамов В.А. Личностный потенциал как основа профессионально-личностного развития преподавателя медицинского ВУЗа

Abramov V.A. Personal potential as the basis of professional-personal development of the teacher of the medical university

Ряполова Т.Л. Формирование культурно-этической компетентности преподавателя высшей медицинской школы

Ryapolova T.L. Formation of cultural and ethics competence of the teacher of higher medical school

Голоденко О.Н., Абрамов В.Ал. Механизмы и методы формирования самоактуализации как основного фактора развития мотивационно-потребностной компетенции преподавателя медицинского ВУЗа

Golodenko O.N., Abramov V.Al. Mechanisms and methods for the formation of self-actualization as the main factor in the development of the motivational and demanding competence of the teacher of a medical university

Соловьева М.А., Коваленко С.Р. Методы формирования рефлексивной компетентности преподавателя ВУЗа

Solovyova M.A., Kovalenko S.R. Methods for forming the reflexive competence of the lecturer of the higher education

Бойченко А.А. Формирование ценностно-смысловой компетенции преподавателя медицинского ВУЗа в рамках современных подходов в организации педагогической деятельности

Boychenko A.A. Formation of the value-semantic competence of teacher of the medical university within the framework of modern approaches in the organization of pedagogical activity

Мельниченко В.В. Основные механизмы формирования и развития процессуально-деятельностной компетенции преподавателя медицинского ВУЗа

Melnichenko V.V. Main mechanisms for forming and development of process - activity competence of the teacher of the medical university

Альмешкина А.А., Пугач Л.Ю. Формирование информационно-когнитивной компетентности преподавателя медицинского ВУЗа

Almeshkina A.A., Pugach L.Yu. Formation of information-cognitive competence of the teacher of the medical university

МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХИАТРИИ И
МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИMETHODOLOGY OF SCIENTIFIC
RESEARCH IN PSYCHIATRY AND
MEDICAL PSYCHOLOGY

Ряполова Т.Л. Методология современной психиатрии (естественнонаучный и онтологический подход)

Ryapolova T.L. Methodology of modern psychiatry (natural sciences and ontological approach)

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ КЛИНИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ И ПСИХИАТРИИ

Титиевский С.В., Воеводина В.С., Бабюк И.А., Гостюк И.М., Федоровская И.В. Операционализированная психодинамическая диагностика при непсихотических психических расстройствах (предварительная оценка показателей осей)

CONTENTS

QUESTIONS OF CLINICAL
PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY

Titievsky S.V., Vojevodina V.S., Babiuk I.A., Gostiuk I.M., Fedorovskaja I.V. Operationalized psychodynamic diagnostics in non-psychotic mental disorders (preliminary estimation of axes' indicators) 74

Абрамов В.А.

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького», Донецк, ДНР

В современных условиях компетентностный подход в образовании – это профессионально-личностное развитие будущего специалиста, обеспечивающее соответствующий уровень достижений и готовности к эффективной самостоятельной профессиональной деятельности и качественной интеграции в социум. К числу базовых, системообразующих личностных качеств, составляющих основу образовательных стандартов, относятся способности и готовность к абстрактному мышлению, логическому анализу и синтезу, к саморазвитию, самореализации и самообразованию, использованию творческого потенциала, коммуникации, принятию ответственных управленческих решений, к работе в команде и организации работы исполнителей, к толерантности и т.п.

Психолого-педагогические требования к результатам овладения каждой компетенцией содержат целый ряд т.н. глаголов действия, которые отражают направленность когнитивных, эмоционально-волевых и мотивационных усилий личности студентов. Эти усилия связаны с освоением определенной профессиональной функции. Они представлены в образовательных программах такими понятиями как: логически и аргументировано анализировать, сотрудничать, разрешать конфликты, соблюдать этические нормы), реализовывать, выявлять, интерпретировать, применять, проводить, выполнять, назначать, использовать, организовывать, осуществлять, давать рекомендации, обучать, обеспечивать, изучать, осваивать, определять, действовать. Такая терминология конкретизирует психолого-педагогические элементы освоения тех или иных компетенций через реализацию способностей и формирование готовности к профессиональной деятельности.

Логика (сущность) компетентностного подхода заключается в:

- ориентации учебного процесса на достижение результатов, выраженных в форме компетенций;
- ориентации на развитие (саморазвитие) личностной сферы обучающихся – определенных профессионально значимых личностных качеств студента, лежащих в основе опыта самостоятельного решения проблем;
- использовании образовательных технологий, базирующихся на знании психологических механизмов формирования компетенций;
- активном взаимодействии субъектов обучения;
- ответственности студента за собственное обучение и его результаты;
- индивидуальном темпе осваивания компетенций.

К базовым понятиям в компетентностной системе образования относятся такие понятия как: компетенция, компетентность, личностный потенциал, способности, готовность. Это не педагогические понятия, а психологические категории, характеризующие личностную (и определяющую) составляющую общекультурных и профессиональных компетенций. Вне личности обучающегося компетентность априори не существует и не может существовать. Другими словами, в рамках личностно-развивающего подхода к образованию компетенции можно отнести исключительно к личности студента, его личностным ресурсам и возможностям, к его способности эффективно осуществлять освоение элементов профессиональной деятельности и полноценной жизни.

Компетентностно-ориентированное обучение заканчивается созданием самим обучающимся социально и личностно значимого продукта – компетенции. Но студента нельзя обучить компетентности. Компетентностным он становится сам. Задача преподавателя

– создать условия для как можно полного раскрытия у обучающегося его личностного потенциала, способности к самореализации как основы профессионально-личностного развития.

Компетенция – заданное требование к подготовке специалиста, к способностям обучающихся к выполнению определенных профессиональных действий на основе полученных знаний и сформированных навыков и умений; то, что студент должен научиться делать, личностные качества, которые ему необходимо для этого сформировать.

Компетентность – результат образования, сформированность профессионально важных качеств личности, владение компетенцией, готовность самостоятельно и эффективно действовать, оптимально используя личностный ресурс, в т.ч. в нестандартных ситуациях, опыт успешных профессиональных действий, готовность специалиста решать поставленные задачи, руководствуясь личной ответственностью и опытом.

Компетентность как результат профессиональной подготовки и личного опыта подразумевает наличие у выпускника не только профессиональных умений и навыков, но и определенного социального поведения. В частности, готовности работать в команде, инициативности, умений принимать самостоятельные решения и отвечать за их последствия, способности к самообразованию и самореализации, готовности преодолевать стрессовые ситуации.

Таким образом, компетенция – это обобщенная характеристика профессионализма специалиста вне непосредственной зависимости от его личностных качеств. А компетентность – это персонифицированная личностно-оформленная компетенция, «человек в профессии». Наличие компетентности определяет возможность и способность осуществлять профессиональную деятельность, а присвоение квалификации дает на это право (диплом, сертификат). Квалификация специалиста в идеале означает наличие и компетенции, и компетентности. Квалификация представляет собой объективированную форму, а компетентность – субъективированную форму профессионализма.

В целом, компетентность – это критерий успешной интеграции выпускника ВУЗа в социум.

Говоря об общекультурных и профессио-

нальных компетенциях, следует учитывать, что ни одна из них не может сформироваться без сформированности ключевых общеобразовательных компетенций, без развитого личностно-деятельностного потенциала как основы успешного функционирования выпускника ВУЗа в дальнейшей жизни.

Ключевые образовательные компетенции – (общие, надпрофессиональные, надпредметные) – универсальная совокупность фундаментальных личностных качеств студента, обусловленная опытом его деятельности в определенной социальной и личностно-значимой сфере; универсальные способы деятельности и достижения желаемых результатов, основа для формирования профессиональных компетенций.

Считается, что выпускник школы в статусе абитуриента медицинского университета должен владеть следующими общеобразовательными компетенциями: 1) социально-коммуникативной, 2) ценностно-смысловой, 3) учебно-познавательной, 4) личностного совершенствования, 5) культурно-этической компетенцией.

Образовательные компетенции можно рассматривать, во-первых, как способность к самообразованию, как мотивацию к познавательной деятельности, как способность целевого осмысления применяемых профессиональных знаний и умений, наконец, как способность к целеполаганию и способность мыслить, а во-вторых, это опыт самостоятельного творческого решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, это способность к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию обучающихся.

Если формирование ключевых компетенций рассматривать как важнейший результат образования, то они должны «пронизывать» содержание всех учебных дисциплин и проходить через все уровни образования. Иначе говоря, они должны стать одним из важнейших факторов реализации преемственности отдельных ступеней образования, носить интегративный системообразующий характер для всей системы непрерывного образования.

Важнейшим компонентом компетентностного, личностно-развивающего подхода в медицинском образовании является профессиональная компетентность преподавателя, уровень раскрытия его личностного потенциала или личностной зрелости как основы для

формирования у выпускников вуза способностей и готовности к выполнению профессиональных действий, в т.ч. в нестандартных ситуациях.

Целостный подход в понимании личности преподавателя опирается на общепсихологические представления о личности, заложенные в работах, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолова, В. Франкла, Д.А. Леонтьева, Б.С. Братуся и др. Согласно этим представлениям, понятие личности выражает целостность субъекта жизни, ее следует рассматривать как частный случай организации личности в общепсихологическом понимании. При этом, если в общепсихологическом плане личность – это некое ядро, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и придающее его поведению необходимую последовательность и устойчивость [1], то под личностью педагога понимается интегрирующее начало, связывающее воедино все психические процессы субъекта профессиональной деятельности и осуществляющее смысловую регуляцию этой деятельности. Такой взгляд позволяет четко разграничить личностное и профессиональное в педагоге и показать системообразующую роль личности педагога в педагогической деятельности.

Для описания структуры личности преподавателя вуза, с нашей точки зрения, наиболее предпочтительной является модель личностного потенциала, предложенная Д.А. Леонтьевым [2]. Данная модель не только выделяет в качестве конституирующей подструктуры личности смысловую сферу, но и дает возможность дифференцированно рассматривать высшие проявления личности.

Понятие личностного потенциала отражает представления С.Л. Рубинштейна [3] о сущности человека: чтобы понять путь своего развития в его подлинной человеческой сущности, человек должен его рассматривать в определенном аспекте: чем я был? – что я сделал? – чем я стал?

Личностный потенциал рассматривается Д.А. Леонтьевым как интегральная характеристика уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является феномен самодетерминации личности, т.е. осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности – как внешних, так и внутрен-

них условий [5]. Раскрывая это понятие, он говорит о таких характеристиках личности, как воля, сила Эго, внутренняя опора, локус контроля, ориентация на действие и некоторые другие. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя. В контексте профессионального развития будущего специалиста личностный потенциал – это система свойств, составляющих основу личностного и профессионально-личностного развития человека и обеспечивающих соответствующий уровень достижений в профессиональной подготовке, в последующей деятельности, в развитии собственной личности [4].

Понятие личностного потенциала педагога не столько описывает какую-либо структуру, сколько функционально характеризует экзистенциальную жизненную позицию педагога, выражает «личностное в личности» [5] педагога и характеризует уровень его личностного развития. Слово «потенциал» подчеркивает неспецифический характер описываемой характеристики. Личностный потенциал может проявляться в разных видах профессиональной деятельности, он отвечает за способность педагога осуществлять эффективную саморегуляцию педагогической деятельности вне зависимости от заданных обстоятельств. Личностный потенциал, с одной стороны, помогает педагогу приспособиться даже к самым неблагоприятным условиям протекания профессиональной деятельности, с другой стороны, его роль не исчерпывается только адаптивной функцией. Данный феномен отвечает за способность педагога самостоятельно создавать нужные условия для своей профессиональной деятельности.

Личностный потенциал как целое представляет собой неспецифическую систему устойчивых, но поддающихся целенаправленному развитию и изменению индивидуально-психологических характеристик, связанную с успешностью деятельности в ситуациях неопределенности, достижения и давления и релевантную задачам выбора и осуществления деятельности в изменяющихся условиях. Личностный потенциал не является одномерным и чаще всего употребляется как аналог понятия «ресурсы». Среди психологических ресурсов различают ресурсы устойчивости, позволяющие субъекту проходить сквозь ситуации неопределенности, достиже-

ния и давления, не изменяясь, операционные ресурсы, позволяющие ему реагировать на такие ситуации на операциональном уровне, ресурсы саморегуляции (к которым относится личностный потенциал), позволяющие ему модифицировать и оптимизировать свою деятельность, если сохранение ее первоначального курса затруднено [5]. Эти три группы ресурсов задействуются последовательно и направлены на предотвращение неблагоприятных изменений личности.

Ресурсный подход сформировался в недрах гуманистической психологии, в рамках которой важное место заняло изучение конструктивного начала личности, позволяющего преодолевать трудные жизненные ситуации [6].

Э. Фромм [7] выделял три психологических категории, обозначаемых как ресурсы человека в преодолении трудных жизненных ситуаций:

- надежда – то, что обеспечивает готовность к встрече с будущим, саморазвитие и видение его перспектив, что способствует жизни и росту;

- рациональная вера – осознание существования множества возможностей и необходимости вовремя эти возможности обнаружить и использовать;

- душевная сила (мужество) – способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности надежду и веру и разрушить их, превратив в голый оптимизм или иррациональную веру, способность сказать «нет» тогда, когда весь мир хочет услышать «да» [8].

В современной психологии содержание понятия «ресурсы» разрабатывается в рамках развития теории психологического стресса. В.А. Бодров [9] определяет его следующим образом: «Ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса».

К. Муздыбаев [10] определяет ресурсы как средства к существованию, возможности людей и общества; как все то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды; как жизненные ценности, которые образуют реальный потенциал для совладания с неблагоприятными жизненными событиями.

Н.Е. Водопьянова [11] дает следующее определение ресурсов: это «внутренние и внешние переменные, способствующие пси-

хологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям», это «средства (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией».

Различают два класса ресурсов: личностные и средовые (иначе, психологические и социальные). Личностные ресурсы (психологические, профессиональные, физические) представляют собой навыки и способности человека, а средовые ресурсы отражают доступность личности помощи (инструментальной, моральной, эмоциональной) в социальной среде (со стороны членов семьи, друзей, сослуживцев) и материальное обеспечение жизнедеятельности людей, переживших стресс или находящихся в стрессогенных условиях [9].

В ресурсной концепции стресса С. Хобфолла [12] ресурсы определяются как то, что является значимым для человека и помогает ему адаптироваться в сложных жизненных ситуациях. В рамках ресурсного подхода рассматриваются различные виды ресурсов, как средовых, так и личностных. С. Хобфолл к ресурсам относит: материальные объекты (доход, дом, транспорт, одежда и т.п.) и нематериальные (желания, цели); внешние (социальная поддержка, семья, друзья, работа, социальный статус) и внутренние интраперсональные переменные (самоуважение, профессиональные умения, оптимизм, самоконтроль, жизненные ценности, система верований и др.); психические и физические состояния; волевые, эмоциональные и энергетические характеристики, которые необходимы (прямо или косвенно) для выживания или сохранения здоровья в трудных жизненных ситуациях либо служат средствами достижения лично значимых целей. Одним из оснований ресурсного подхода является принцип «консервации» ресурсов, который предполагает возможность человека получать, сохранять, восстанавливать, преумножать и перераспределять ресурсы в соответствии с собственными ценностями. Посредством такого распределения ресурсов человек имеет возможность адаптироваться к вариативному ряду условий жизненной среды. В концепции С. Хобфолла потеря ресурсов рассматривается как первичный механизм,

запускающий стрессовые реакции. Когда происходит потеря ресурсов, другие ресурсы выполняют функцию ограничения инструментального, психологического и социального воздействия ситуации. Потеря внутренних и внешних ресурсов влечет за собой потерю субъективного благополучия, переживается как состояние психологического стресса, негативно сказывается на состоянии здоровья личности.

А.Г. Маклаков [13] вводит понятие «личностный адаптационный потенциал», которое содержательно раскрывается в рамках концепции адаптации. Автор считает способность к адаптации как индивидуальным, так и личностным свойством человека, рассматривает его как процесс и как свойство саморегулирующейся системы, состоящее в способности приспособливаться к изменяющимся внешним условиям. Психологические характеристики человека, наиболее значимые для регуляции психической деятельности и самого процесса адаптации, составляют его личностный адаптационный потенциал, который включает: нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу; самооценку личности, являющуюся основой саморегуляции и влияющую на степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, определяющее чувство собственной значимости; уровень конфликтности личности; опыт социального общения.

Очевидным является то, что разные ресурсы играют различную роль в адаптации человека и преодолении трудных жизненных событий. Л.В. Куликов [14] к наиболее изученным личностным ресурсам относит активную мотивацию преодоления, отношение к стрессам, как к возможности приобретения личного опыта и возможности личностного роста; силу Я-концепции, самоуважение, самооценку, ощущение собственной значимости, «самодостаточность»; активную жизненную установку; позитивность и рациональность мышления; эмоционально-волевые качества; физические ресурсы – состояние здоровья и отношение к нему как к ценности.

Большая часть перечисленных качеств совпадает с характеристиками психологически здоровой личности, выделенными И.В. Дубровиной [15]: самодостаточность, интерес человека к жизни, свободу мысли и инициативу,

увлеченность какой-либо областью научной и практической деятельности, активность и самостоятельность, ответственность и способность к риску, веру в себя и уважение другого, разборчивость в средствах достижения цели, способность к сильным чувствам и переживаниям, осознание своей индивидуальности и радостное удивление по поводу своеобразие всех окружающих людей, творчество в самых разных сферах жизни и деятельности.

Наиболее общий взгляд на потенциал личности предложил в свое время М.С. Каган [16]. Рассматривая личность через призму ее социальной деятельности, он дифференцировал пять основных видов человеческой деятельности и в соответствии с ними выделил различные виды потенциалов личности: гносеологический (познавательный); аксиологический (целостный); творческий; коммуникативный; художественный (эстетический). Гносеологический потенциал включает в себя такие психологические качества, которые реализуются в познавательной деятельности человека. Аксиологический потенциал личности определяется системой ценностных ориентаций личности в различных сферах жизни. Творческий потенциал определяется способностью к созидательной деятельности в различных аспектах труда. Коммуникативный потенциал определяется возможностями личности в сфере межличностного взаимодействия. Художественный потенциал реализуется в области эстетической деятельности.

Ю.М. Резник [17] выдвигает почти столь же обобщенную интегративную модель личностного потенциала человека (ЛПЧ), состоящего из реализованных способностей (актуальных ресурсов) и нереализованных или нереализованных возможностей (неразвитых способностей, задатков и др.). В структуру ЛПЧ он включает креативный центр личности, репертуар видов деятельности и технические виды личности. ЛПЧ подразделяется на профессионально-квалифицированный потенциал, информационно-познавательный потенциал, организационно-коммуникативный потенциал, духовно-нравственный потенциал и репродуктивный потенциал. Основными инструментами реализации ЛПЧ выступают личностные стратегии, в частности, стратегия жизненного благополучия, стратегия жизненного успеха и стратегия самореализации.

Попытку формализовать понятие личностного потенциала, связав его с понятием

успешности социальной адаптации, предложил В.Н. Марков [18], понимающий под потенциалом личности «систему ее возобновляемых ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов». Структурная модель, предложенная этим автором, предполагает, что «все жизненные достижения личности, зафиксированные в ее биографии, суть внешние проявления ее потенциала и могут служить для оценки его уровня». Он предлагает сгруппировать эти достижения по различным ключевым сферам, составляющим структуру человеческой жизни, по которым и отслеживается реализация потенциала личности.

Обобщая взгляды ряда исследователей личностного потенциала, С.В. Величко [19] отмечает, что «с позиции психологии потенциал выступает как психологическое явление, представляющее собой процесс непрерывного самосовершенствования и стремление к достижению вершин личностного, профессионального развития человека и реализации творческих возможностей и способностей». Общим во всех проанализированных подходах она считает изучение потенциала как активно проявляемого индивидом в окружающей среде ресурса, который формируется под воздействием субъективных и объективных, то есть внутренних и внешних, факторов. Автор отмечает, что «потенциал отдельно взятой личности превращается в социальную ценность через механизмы самореализации, обеспечивая личности более гармоничное взаимодействие с окружающим миром.

В основе этого гармоничного взаимодействия с окружающим миром лежат, по мнению ряда авторов [13,19], способности изменять свои цели и стратегии их достижения в зависимости от изменяющихся условий окружающего мира, то есть способность быть ему адаптивным. С.В. Величко отмечает, что «адаптивный человек способен корректировать свои цели и планы, чтобы использовать новые возможности. Подобная адаптивная включенность личности в окружающий мир обеспечивается тем, что именно внешний мир является сферой реализации жизненных планов, потребностей и стремлений. Психологическая структура личностного потенциала педагога включает в себя три взаимосвязанных компонента: потенциал свободы, потенциал ответственности и смысловой потенциал [20].

Смысловая сфера личности преподавателя крайне важна для понимания того, как взаимодействуют личностное и профессиональное в педагоге. Преломляясь через смысловую сферу педагога, абстрактная цель образования превращается в конкретные задачи педагогической деятельности. Связующим звеном между личностью педагога, его профессиональной деятельностью и культурой является смысл. С одной стороны: педагог укоренен в культуре как поле коллективных смыслов, что позволяет ему транслировать эти смыслы ученикам, с другой стороны, педагог как «субъект культуры» [21] сам творит смыслы посредством педагогического творчества. Смысл, присутствующий в смысловой сфере педагога под видом личностных ценностей, смысловых конструктов и смысловых диспозиций, определяет смысл и мотивы педагогической деятельности, педагогические установки, влияет на выбор средств и стилей педагогической деятельности.

Смысловый потенциал выполняет конституирующую функцию. Он задает направление всей профессиональной активности педагога. Тип смысловой структуры личности педагога обуславливает смысл и мотивы педагогической деятельности, педагогические установки, влияет на выбор средств и стилей педагогического общения.

Учитывая то, что целью современного образования является саморазвитие личности и расширение ее возможностей в компетентном выборе жизненного пути, педагог в своей профессиональной деятельности должен исходить из гуманистических ценностей и смыслов, что возможно только при соответствующем типе смысловой структуры личности педагога. Смысловая сфера личности – это особым образом организованная совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах [22]. Смысловая сфера выделяется в качестве специфической ткани личности в перекликающихся между собой моделях структуры личности [23,24,25].

На основании сочетания различных смысловых уровней выделяются два типа смысловых структур личности педагога: деструктивная и развивающая [20].

Деструктивная смысловая структура характеризуется высокой степенью при소военности низших смысловых уровней:

предличностного, эгоистического и группоцентрического. Деструктивная смысловая структура соответствует низкому смысловому потенциалу педагога.

Развивающая смысловая структура предполагает доминирование гуманистического уровня при высокой степени присвоенности духовного уровня и минимальном содержании низших уровней. Развивающая смысловая структура позволяет педагогу строить с обучающимися свободные аутентичные отношения, которые и являются главным педагогическим средством реализации гуманистических целей образования. Способность строить такие отношения в первую очередь зависит не от владения техниками и технологиями, а от развития личностного потенциала педагога. Если смысловые структуры личности непосредственно связаны со смысловым уровнем структуры личности педагога, то через остальные составляющие личностного потенциала можно проследить уровень развития ядерных механизмов личности педагога.

Необходимо отметить, что развивающая смысловая структура личности педагога не является раз и навсегда достигнутым состоянием. В каждой конкретной педагогической ситуации педагог своим поведением делает выбор в пользу тех или иных смыслов. Вести себя в соответствии с гуманистическими ценностями всегда сложнее, такой выбор требует вложения усилий и постоянного подтверждения. Если смысловой потенциал педагога «отвечает» за направление выбора, то потенциал свободы и потенциал ответственности играют роль «личностной мускулатуры», они помогают воплотить этот выбор, эффективно регулируя педагогическую деятельность.

Потенциал свободы включает в себя жизнестойкость (установки на включенность и принятие риска), толерантность к неопределенности, транситуационное творчество, ориентация на настоящее. Эти характеристики помогают педагогу быть максимально открытым миру, отвечают за умение видеть потенциальные возможности своей профессиональной деятельности и самоопределяться по отношению к ним, что позволяет педагогу ставить цели и проявлять активность в образовательном пространстве. Кроме того, потенциал свободы отвечает за гибкое переключение от одного действия к другому при наличии проблем с достижением цели.

Потенциал свободы включает в себя жиз-

нестойкость (установки на включенность и принятие риска), толерантность к неопределенности, транситуационное творчество, ориентация на настоящее. Эти характеристики помогают педагогу быть максимально открытым миру, отвечают за умение видеть потенциальные возможности своей профессиональной деятельности и самоопределяться по отношению к ним, что позволяет педагогу ставить цели и проявлять активность в образовательном пространстве. Кроме того, потенциал свободы отвечает за гибкое переключение от одного действия к другому при наличии проблем с достижением цели.

В потенциал ответственности входят установка на контроль, транситуационный локус контроля, опора на позитивный прошлый опыт, целеустремленность, настойчивость, ориентация на действие, автономный локус каузальности, осмысленность жизни. Потенциал ответственности помогает педагогу воплощать задуманное, отвечает за реализацию активности в своей профессиональной деятельности путем гибкого и целеустремленного движения к уже выбранной цели.

При этом недоразвитие какого-либо потенциала влечет за собой нарушение всей системы саморегуляции педагогической деятельности. Низкий потенциал ответственности приводит к тому, что педагог не может решиться на выбор и приступить к действию. Низкий потенциал свободы выражается в излишней планомерности и ригидности, педагог перестает видеть окружающие его возможности и при достижении цели фиксируется на препятствиях. Исходя из концепции самодетерминации Е.Р. Калитеевской и Д.А. Леонтьева [26], можно предположить, что недоразвитие потенциала свободы или ответственности порождает не только нарушения саморегуляции педагогической деятельности, но и сказывается на выраженности других компонентов личностного потенциала педагога. Взаимодействие потенциала свободы и потенциала ответственности педагога носит синергичный характер: дефицит одного из них не позволяет другому развиваться выше среднего уровня.

Таким образом, свобода и ответственность как базисные подструктуры личности – это формы, способы бытия личности в мире, уровень их развития характеризует экзистенциальную жизненную позицию педагога. Эти механизмы личности педагога отвечают за критические изменения смысловых ориента-

ций путем свободного выбора и рефлексии.

На основе взаимосвязи различных компонентов личностного потенциала выделены гипотетические варианты его развития у педагогов [20]. В первом случае неразвитость потенциала свободы и потенциала ответственности сочетается с деструктивным типом смысловой структуры личности педагога с преобладанием предличностного уровня. У педагога отсутствуют активность и осознанность по отношению к собственной жизни, он пассивно подчиняется обстоятельствам и принимает все, что происходит как неконтролируемое и неизбежное и, по сути дела, утрачивает личностную позицию. Это отражается в смысловых структурах в виде высокой степени присвоенности предличностного уровня.

Второй вариант предполагает неразвитость потенциала ответственности, что приводит к недоразвитию потенциала свободы и сопрягается со смысловой структурой деструктивного типа с преобладанием эгоистического уровня. Такой педагог пытается управлять своей жизнью, не будучи в состоянии ее хорошо осмыслить. Неумение видеть жизнь в перспективе приводит к тому, что педагог направляет свою активность на удовлетворение насущных потребностей. Это отражается в смысловых структурах в виде высокой степени присвоенности и эгоистического уровня.

Логике третьего варианта развитая личностного, потенциала педагога определяет неразвитость потенциала свободы. Это приводит к формированию квазиответственности и сочетается со смысловой структурой деструктивного типа с преобладанием группоцентрического уровня. Педагог убежден в невозможности или неспособности влиять на собственную жизнь. Он «бежит от свободы», принимая для себя в качестве жизненных ориентиров чужие цели и ценности. Это отражается в смысловых структурах личности в виде высокой степени присвоенности группоцентрического уровня.

И, наконец, четвертый вариант предполагает, полноценное развитие потенциалов свободы и ответственности, что сочетается с развивающей смысловой структурой личности педагога. Способность к самодетерминации как к активному и осознанному управлению собственной жизнью отражается в смысловых структурах личности в виде высокой степени присвоенности духовного и гуманистического

уровней. Таким образом, уровень развития потенциала, свободы и ответственности влияет на содержание смыслового потенциала педагога.

В функциональном отношении понятие личностного потенциала дает возможность охарактеризовать педагога как субъекта профессиональной деятельности в контексте теорий саморегуляции и самодетерминации.

Как личностная характеристика, личностный потенциал педагога включает в себя следующие психологические конструкты: личностную автономию (Э. Деси, Р. Райан), осмысленность жизни (В. Франкл, Д.А. Леонтьев), жизнестойкость (С. Мадди), толерантность к неопределенности (Д. МакЛейн), ориентацию на действие (Ю. Куль), особенности планирования деятельности (Е.Ю. Мандрикова), временную перспективу личности (Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо), смысловые структуры личности (Б.С. Братусь, М.Н. Миронова).

Наиболее точно, по мнению Д.А. Леонтьева [2], содержанию понятия «личностный потенциал» соответствует введенное С. Мадди [27] понятие «жизнестойкость» (*hardiness*), которое определяется не как личностное качество, а как система установок и убеждений, в определенной мере поддающихся формированию и развитию, как базовая характеристика личности, которая опосредует воздействие на ее сознание и поведение всевозможных благоприятных и неблагоприятных обстоятельств, от соматических проблем и заболеваний до социальных условий. Жизнестойкость определяется автором как интегративная характеристика личности, ответственная за успешность преодоления личностью жизненных трудностей. Жизнестойкость («*hardiness*») предполагает психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, являясь показателем его психического здоровья.

Личностное качество «*hardiness*» подчеркивает аттитюды, мотивирующие человека преобразовать стрессогенные жизненные события. Отношение человека к изменениям, как и его возможность воспользоваться имеющимися внутренними ресурсами, которые помогают эффективно управлять ими, определяют, насколько личность способна совладать с трудностями и изменениями, с которыми она сталкивается каждый день, и с теми, которые носят околоэкстремальный и экстремальный характер.

Психологическую феноменологию совладания со стрессом более детально раскрывает в своих работах S. Kobasa [28]. Обосновывается гипотеза о том, что интегральное качество «харди» позволяет человеку успешно переносить стрессовые ситуации и сохранять при этом здоровье. В работах Д. Гринберга [29] это качество обозначается понятием «решительность» как способность противостоять стрессорам. М. Перре и У. Бауманн [30] называют это свойство термином «выносливость», как протективный личностный признак, включающий комплексную систему убеждений по поводу самого себя и окружающего мира, которые поддерживают человека в его взаимодействии со стрессовыми событиями.

Hardiness (твёрдость, крепость, сила противодействия) – интегративное качество личности, включающее в себя три компонента (аттитюда). Первый – принятие на себя безусловных обязательств, ведущих к идентификации себя с намерением выполнить действие и его результатом. Этот компонент обозначается термином «обязательность»; это – тенденция полностью отдаваться своему делу, каким бы оно ни было, или, иначе говоря, смысловая и целевая ориентация человека. Согласно С. Мадди [27], первой характеристикой аттитюдов «hardi», является «включенность» (commitment), вовлеченность в процесс жизни - важная характеристика в отношении себя и окружающего мира и характера взаимоотношений между ними, которая дает силы и мотивирует человека к реализации, лидерству, здоровому образу жизни и поведению. Она дает возможность чувствовать себя значимым и достаточно ценным, чтобы полностью включаться в решение задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений.

Второй компонент качества «харди» - контроль (локус контроля) или тенденция думать и поступать так, как будто существует реальная возможность влиять на ход событий; это качество, которое мотивирует к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений, в противовес впадению в состояние беспомощности и пассивности. Это понятие во многом сходно с понятием «локус контроля» Роттера. Субъект контроля действует, чувствуя себя способным господствовать над обстоятельствами и противостоять тяжелым моментам жизни. Когнитивно оценивая даже трагические события, такие люди снижают

их значимость и уменьшают тем самым психотравмирующий эффект. Обобщенная позиция субъекта целостной жизни обуславливает восприятие им любого стрессового события не как удара судьбы, влияния неподконтрольных сил, но как естественное явление, как результат действия других людей. Субъект уверен, что любую трудную ситуацию можно так преобразовать, что она будет согласовываться с его жизненными планами, окажется в чем-то ему полезной.

Третий компонент S. Kobasa [28] называет «вызов» (challenge) или, как считают М. Перре и У. Бауманн [30], это способность принять вызов. Д. Гринберг [29] обозначает этот компонент термином «выносливость», т.е. уверенность в том, что жизни свойственно меняться и что изменения - это двигатель прогресса и личностного развития. Опасность воспринимается как сложная задача, знаменующая собой очередной поворот изменчивой жизни, побуждающий человека к непрерывному росту. Любое событие переживается в качестве стимула для развития собственных возможностей [31]. Основная мысль заключается в том, что нужно воспринимать изменения как вызов, а не как угрозу. Этот компонент «харди» помогает человеку оставаться открытым окружающей среде и обществу. Он состоит в восприятии личностью события жизни как вызова и испытания лично себе.

Установка на включенность дает силы и мотивирует человека к реализации, лидерству, здоровому образу мыслей и поведению. Она дает возможность чувствовать себя значимым и достаточно ценным, чтобы полностью включаться, в решение жизненных задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений. Противоположностью включенности является чувство отчуждения и изоляции. Установка «контроль» мотивирует к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений в противовес впадению в состояние беспомощности и пассивности. Противоположностью установки на контроль является боязнь изменений, которые несет окружающий мир и чувство бессилия. Установка на принятие вызова и риска помогает человеку оставаться открытым окружающей среде и обществу и состоит в восприятии личностью событий жизни как вызова и испытания лично себе. Ее противоположностью - стремление к безопасности и минимизации напряжений.

Таким образом, жизнестойкость - это «особый паттерн установок и навыков, позволяющих превратить изменения в возможности» [32]. Жизнестойкость является той базовой характеристикой личности, которая опосредует воздействие на ее сознание и поведение всевозможных благоприятных и неблагоприятных обстоятельств от соматических проблем и заболеваний до социальных условий.

Толерантность к неопределенности определяют как способность к принятию решений и размышления над проблемой, даже если не известны все факты и возможные последствия [33]; как социально-психологическую установку, обладающую аффективным, когнитивным и поведенческим компонентами [34]; как способность человека испытывать позитивные эмоции в новых, неструктурированных, неоднозначных ситуациях, воспринимая их не как угрожающие, а как такие, которые содержат вызов [35]; как способность выдерживать напряжение кризисных, проблемных ситуаций [36]. Толерантность к неопределенности позволяет личности принимать и проживать ситуации неопределенности с наибольшей пользой для себя [40], что делает данную характеристику важной составляющей личностного потенциала.

Понятие «осмысленность жизни» наиболее тесно связано с категорией смысла жизни. Согласно В. Франклу, стремление к поиску и реализации смысла жизни определяет мотивацию поведения и развитие личности. Отсутствие смысла, т.е. фрустрация потребности в смысле (экзистенциальная фрустрация) порождает у человека состояние экзистенциального вакуума. Возникновение такого вакуума служит причиной ноогенного невроза. В. Франкл связывает понятие «смысл жизни» с трансцендентными ценностями [8].

Д.А. Леонтьев вводит понятие «осмысленность жизни», которая понимается как количественная мера степени и устойчивости направленности жизнедеятельности субъекта на какой-то смысл [37]. Осмысленность жизни может эмпирически характеризоваться суммарным показателем выраженности смысло-жизненных ориентаций. Выделяются две группы смысло-жизненных ориентаций. В первую группу входят собственно смысло-жизненные ориентации: цель в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией. Смысл жизни может быть найден в одной из них либо во всех сразу. Еще две смысло-

жизненные ориентации характеризуют внутренний локус контроля, мировоззренческое убеждение в том, что контроль над жизнью возможен, и веру в собственную способность осуществлять такой контроль.

Важной составляющей личностного потенциала является ориентация на действие или контроль действия [38]. Ю. Куль предполагает, что на эффективность процесса контроля действия влияют две прямо противоположные ориентации субъекта деятельности: на действие и на состояние. Ориентация на действие определяется как когнитивная активность, фиксированная на деятельностных альтернативах и программах, и необходимая для преодоления несоответствия между актуальным состоянием и будущим состоянием в процессе реализации намерения. Ориентация на состояние определяется как когнитивная активность, фиксированная либо на настоящем, либо на прошлом, либо на будущем состоянии субъекта деятельности и проявляющаяся в виде так называемой персеверации, или инерции когнитивных образований [39]. В зависимости от ситуации выделяют три вида ориентации на действие: ориентация на действие при неудаче, ориентация на действие при планировании характеризует человека, ориентация на действие при реализации [40]. Таким образом, ориентация на действие помогает эффективно планировать деятельность, преодолевать трудности и достигать задуманное, несмотря на неудачу.

Следующий компонент личностного потенциала – временная перспектива. Это основной аспект в построении психологического времени, которое возникает из когнитивных процессов, разделяющих жизненный опыт человека на временные рамки прошлого, настоящего и будущего» [41]. Выделяют следующие виды временных ориентаций: негативное прошлое, позитивное прошлое, гедонистическое настоящее, фаталистическое настоящее, будущее.

Ф. Зимбардо [41] рассматривает сбалансированную временную перспективу - психологический конструкт, связанный с гибким переключением между размышлениями о прошлом, настоящем или будущем в зависимости от ситуативных требований, оценки ресурсов, личностных и социальных оценок. Для сбалансированной временной перспективы характерны высокая ориентация на позитивное прошлое, умеренно высокая вы-

раженность ориентации на будущее, средняя представленность в сознании ориентации на гедонистическое настоящее, низкий уровень ориентации на негативное прошлое и фаталистическое настоящее [42]. Сбалансированная временная перспектива соответствует высокому личностному потенциалу педагога.

Стратегия обращения со временем своей жизни, способ его использования как в текущей ситуации, так и в масштабах целой жизни влияет на особенности самоорганизации деятельности. Е.Ю. Мандрикова выделила шесть факторов, отражающих особенности самоорганизации деятельности и структурирования времени: планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее [43]. Человек, у которого сильно развиты планомерность, настойчивость и целеустремленность, хорошо видит и ставит цели, планирует свою деятельность и, проявляя волевые качества и настойчивость, идет к достижению своих целей, что иногда может приводить к негибкости и «зацикленности» на структурированности и организованности. Низкая целеустремленность, планомерность и настойчивость свойственны человеку, чье будущее для него самого достаточно туманно, он не склонен планировать свою ежедневную активность и прилагать волевые усилия для завершения начатых дел. Но это, в свою очередь, позволяет ему достаточно быстро перестраиваться на новую деятельность, не «застывая» на структурированности и на текущих ощущениях [43]. Таким образом, особенности самоорганизации деятельности посредством структурирования личного времени, помогают (или препятствуют) построению эффективного взаимодействия личности с миром.

Еще один компонент личностного потенциала - личностная автономия. Личностная автономия является центральным понятием теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Самодетерминация или автономия рассматривается ими как ощущение и реализация свободы выбора человеком способа поведения и существования в мире независимо от влияющих на него сил внешнего окружения и внутриличностных процессов [44]. Понятие

самодетерминации тесно связано с каузальными ориентациями. Понятие локуса каузальности отражает то, на что ориентируется человек, когда ведет себя определенным образом. Человек может основываться на собственном автономном выборе - это внутренний локус каузальности, на внешних требованиях или ожидаемой награде - это внешний локус, или на невозможности достижения желаемого результата никаким путем - это безличный локус. Деси и Райан считают, что на практике у человека присутствуют все три типа ориентаций, а индивидуальные различия выражаются в соответствующих пропорциональных соотношениях ориентаций [45].

Таким образом, развитие личностного потенциала педагога состоит в обеспечении смыслового наполнения жизни (осознанность выбора жизненной траектории, профессионального пути, видение себя в профессиональной деятельности), развитии общего и эмоционального интеллекта, формировании личности, сочетающей внешнюю свободу с внутренней культурой, умеющей видеть перспективы личностного и профессионального роста, и наделенной добровольной ответственностью.

Задачи личностного развития представляют собой не что иное, как формирование компетентности как совокупности качеств личности, предполагающей обладание личностью соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, эффективный опыт деятельности в заданной сфере.

Актуализация и развитие личностного потенциала педагога представляется через организацию трех компонентов образовательной парадигмы: социального, психолого-педагогического и методического. Социальный компонент способствует развитию социально-коммуникативных качеств личностного потенциала; психолого-педагогический - предполагает развитие способности личности к самосовершенствованию, саморазвитию в условиях профессионального саморазвития; методический - предусматривает совершенствование владения методическим инструментарием профессиональной деятельности [46].

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького», Донецк, ДНР

В современных условиях компетентный подход в образовании – это профессионально-личностное развитие будущего специалиста, обеспечивающее соответствующий уровень достижений и готовности к эффективной самостоятельной профессиональной деятельности, и качественной интеграции в социум. К числу базовых, системообразующих личностных качеств, составляющих основу образовательных стандартов, относятся способности и готовность к абстрактному мышлению, логическому анализу и синтезу, к саморазвитию, самореализации и самообразованию, использованию творческого потенциала, коммуникации, принятию ответственных управленческих решений, к работе в команде и организации работы исполнителей, к толерантности и т.п.

Развитие личностного потенциала педагога состоит в обеспечении смыслового наполнения жизни (осознанность выбора жизненной траектории, профессионального пути, видение себя в профессиональной деятельности), развитии общего и эмоционального интеллекта, формировании личности, сочетающей внешнюю свободу с внутренней культурой, умеющей видеть перспективы личностного и профессионального роста, и наделенной добровольной ответственностью.

Ключевые слова: преподаватель, личностный потенциал, компетентность

Abramov V.A.

PERSONAL POTENTIAL AS THE BASIS OF PROFESSIONAL-PERSONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER OF THE MEDICAL UNIVERSITY

State Educational Organization of Higher Professional Education

«M. Gorky Donetsk national medical university», Donetsk, DPR

In modern conditions, the competence approach in education is the professional and personal development of the future specialist, ensuring an appropriate level of achievements and readiness for effective independent professional activity, and qualitative integration into the society. Basic and system-forming personal qualities that form the basis of educational standards include abilities and readiness for abstract thinking, logical analysis and synthesis, for self-development, self-realization and self-education, use of creative potential, communication, taking responsible managerial decisions, working in a team and organization work of performers, tolerance, etc.

The development of the personal potential of the teacher consists in ensuring the semantic filling of life (the awareness of the choice of the life trajectory, the professional path, the vision of oneself in professional activity), the development of general and emotional intelligence, the formation of a personality that combines external freedom with an internal culture that can see the prospects for personal and professional growth, and endowed with voluntary responsibility.

Key words: teacher, personal potential, competence

Литература

1. Аверин В.А. Психология личности. М.: Издательство Михайлова В.А.; 2001. 192.
2. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Под ред. Братуся Б.С., Леонтьева Д.А. М.: Смысл. 2002; 1: 56-65.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер; 2002. 720.
4. Кузьмина С.В. Развитие личностного потенциала студента с позиции компетентного подхода. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013; 3 (1): 26-32.
5. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному. Вопросы психологии. 2011; 1: 12.
6. Калашникова С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности. Молодой ученый. 2011; 2 (8): 84-87.
7. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: АСТ; 2016. 231.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс; 1990. 368.
9. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2.

References

1. Averin V.A. Psihologija lichnosti [Psychology of personality]. Moscow: Izdatel'stvo Mihajlova V.A.; 2001. 192 (in Russian).
2. Leont'ev D.A. Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyj potencial kak osnova samodeterminacii [In personal identity: personal potential as a basis for self-determination]. Uchenye zapiski kafedry obshhej psihologii MGU im. M.V. Lomonosova. Pod red. Bratusja B.S., Leont'eva D.A. Moscow: Smysl. 2002; 1: 56-65 (in Russian).
3. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg: Piter; 2002. 720 (in Russian).
4. Kuz'mina S.V. Razvitie lichnostnogo potenciala studenta s pozicii kompetentnogo podhoda [Development of the student's personal potential from the position of a competence approach]. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2013; 3 (1): 26-32 (in Russian).
5. Leont'ev D.A. Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psihologii: ot neobhodimogo k vozmozhnomu [New guidelines for understanding the personality in psychology: from the necessary to the possible]. Voprosy psihologii. 2011; 1: 12 (in Russian).
6. Kalashnikova S.A. Lichnostnye resursy kak integral'naja harakteristika lichnosti [Personal resources as an integral characteristic of a person]. Molodoy uchenyj. 2011; 2 (8): 84-87 (in Russian).

Процессы и ресурсы преодоления стресса. Психологический журнал. 2006; 27 (2): 113-122.

10. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ. Журнал социологии и социальной антропологии. 1998; 1 (2): 100-109.

11. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер; 2009. 336.

12. Aobfoll S.E. Resource conservation as a strategy for community psychology. 1993; 21: 128-148.

13. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. Психологический журнал. 2001; 22 (1): 16-24.

14. Куликов Л.В. Стресс и стрессоустойчивость личности. Теоретические и прикладные вопросы психологии. 1995; 1 (1): 123-132.

15. Дубровина И.В. Психология. М.: Академия; 2003. 464.

16. Кэган М.С. Человеческая деятельность. М.: Издательство политической литературы; 1974. 328.

17. Резник Ю.М. Феноменология человека: бытие возможного. М.: Канон+РООИ «Реабилитация»; 2017. 632.

18. Марков В.Н. Личностные основы социальной устойчивости. Общественные науки и современность. 2002; 1: 136-143.

19. Величко С.В. Роль личностного потенциала в процессах социальной реадaptации. Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. 2004; 1 (17): 126-130.

20. Овчарова Р.В. Влияние личностного потенциала педагога на диалог в педагогическом общении: Монография. Курган: Издательство Курганского государственного университета; 2012. 128.

21. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно-ориентированного образования. Лучшие страницы педагогической прессы. 2001; 4: 63-72.

22. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл; 2003. 487.

23. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Издательство МГУ; 1990. 367.

24. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль; 1988. 304.

25. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл; 1997. 64.

26. Калитеевская Е.Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте. Вопросы психологии. 2006; 3: 49-55.

27. Maddi S.R. Hardiness and Mental Health. Journal of Personality Assessment. 1994; 63 (2): 265-274.

28. Kobasa S.C. Hardiness and Health. A prospective study. Personal Soc. Psychol. 1982; 212: 168-177.

29. Гринберг Дж. Управление стрессом. СПб.: Питер; 2004. 496.

30. Перре М. Клиническая психология и психотерапия. М.; 2012. 944.

31. Анцыферова Л.Г. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. Психологический журнал. 1994; 1: 3-16.

32. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии. Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. Кемерово: Кузбассвузиздат. 2004; 2: 82-90.

33. Мириманова М.С. Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие. Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник. М.: Народное образование; 2001: 88-98.

34. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: дис. ... канд. психол. наук. СПб.; 1998. 173.

35. Носенко Е. Толерантність до невизначеності як системоутворювальний особистісний чинник творчості обдарованості. Психологія суспільства. 2002; 1: 97.

36. Лушин П.В. Учимся фасилитировать: методическое пособие для учителей школ, студентов педагогических специальностей. Кировоград: Измэкс ЛТД; 2003. 52.

37. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл; 2006. 18.

38. Kuhl J. Motivation, Conflict und Handlungskontrolle. N.Y.: Springer; 1983. 243.

39. Ванек Д., Манн Ф. Профессиональная подготовка учителей и проблемы мотивации достижения и контроля действия. Вопросы психологии. 1989; 3: 75-79.

40. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл-ИП РАН; 1997. 144.

41. Zimbardo P.G. Putting time in perspective: A valid, reliable individual - difference metric. Journal of Personal and Social Psychology. 1999; 77 (6): 1271-1288.

42. Сырцова А. Возрастная динамика временных ориентаций личности. Вопросы психологии. 2008; 2: 41-55.

43. Мандрикова Е.Ю. Опросник самоорганизации деятельности. М.: Смысл; 2007. 15.

44. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. American psychologist. 2000; 55 (1): 68-78.

45. Дергачева О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: дис. ... канд. психол. наук.

7. Fromm Je. Begstvo ot svobody [Escape from freedom]. Moscow: AST; 2016. 231 (in Russian).

8. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla [Man in search of meaning]. Moscow: Progress; 1990. 368 (in Russian).

9. Bodrov V.A. Problema preodolenija stressa [The problem of overcoming stress]. Ch. 2 [Part 2]. Processy i resursy preodolenija stressa [Processes and resources to overcome stress]. Psihologicheskij zhurnal. 2006; 27 (2): 113-122 (in Russian).

10. Muzybaev K. Strategija sovladaniya s zhiznennymi trudnostyami [The strategy of coping with life's difficulties]. Teoreticheskij analiz [Theoretical analysis]. Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 1998; 1 (2): 100-109 (in Russian).

11. Vodop'janova N.E. Psihodiagnostika stressa [Psychodiagnosics of stress]. St. Petersburg: Piter; 2009. 336 (in Russian).

12. Aobfoll S.E. Resource conservation as a strategy for community psychology. 1993; 21: 128-148 (in Russian).

13. Maklakov A.G. Lichnostnyj adaptatsionnyj potencial: ego mobilizacija i prognozirovanie v jekstremal'nyh uslovijah [Personal adaptation potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. Psihologicheskij zhurnal. 2001; 22 (1): 16-24 (in Russian).

14. Kulikov L.V. Stress i stressoustojchivost' lichnosti [Stress and stress resistance of a person]. Teoreticheskie i prikladnye voprosy psihologii [Theoretical and applied questions of psychology]. 1995; 1 (1): 123-132 (in Russian).

15. Dubrovina I.V. Psihologija [Psychology]. Moscow: Akademija; 2003. 464.

16. Kagan M.S. Chelovecheskaja dejatel'nost' [Human activity]. Moscow: Izdatel'stvo politicheskoy literatury; 1974. 328 (in Russian).

17. Reznik Ju.M. Fenomenologija cheloveka: bytie vozmozhnogo [Phenomenology of man: the being of the possible]. Moscow: Kanon+ROOI «Reabilitacija»; 2017. 632 (in Russian).

18. Markov V.N. Lichnostnye osnovy social'noj ustojchivosti [Personal basis of social sustainability]. Obshhestvennye nauki i sovremennost'. 2002; 1: 136-143 (in Russian).

19. Velichko S.V. Rol' lichnostnogo potenciala v processah social'noj readaptacii [The role of personal potential in the processes of social adaptation]. Perspektivnye informacionnye tehnologii i intellektual'nye sistemy. 2004; 1 (17): 126-130 (in Russian).

20. Ovcharova R.V. Vlijanie lichnostnogo potenciala pedagoga na dialog v pedagogicheskom obshhenii: Monografija [Influence of the teacher's personal potential on the dialogue in pedagogical communication: Monograph]. Kurgan: Izdatel'stvo Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta; 2012. 128 (in Russian).

21. Slobodchikov V.I. Psihologicheskie osnovy lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Psychological foundations of personality-oriented education]. Luchshie stranicy pedagogicheskoy pressy. 2001; 4: 63-72 (in Russian).

22. Leont'ev D.A. Psihologija smysla [Psychology of meaning]. Priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti [The nature, structure and dynamics of the semantic reality]. Moscow: Smysl; 2003. 487 (in Russian).

23. Asmolov A.G. Psihologija lichnosti [Psychology of personality]. Moscow: Izdatel'stvo MGU; 1990. 367 (in Russian).

24. Bratus' B.S. Anomalii lichnosti [Anomalies of personality]. Moscow: Mysl'; 1988. 304 (in Russian).

25. Leont'ev D.A. Oчерк psihologii lichnosti [Essay on the psychology of personality]. Moscow: Smysl; 1997. 64 (in Russian).

26. Kaliteevskaja E.R. Puti stanovleniya samodeterminacii lichnosti v podrostkovom vozraste [Ways of becoming self-determination of personality in adolescence]. Voprosy psihologii. 2006; 3: 49-55 (in Russian).

27. Maddi S.R. Hardiness and Mental Health. Journal of Personality Assessment. 1994; 63 (2): 265-274.

28. Kobasa S.C. Hardiness and Health. A prospective study. Personal Soc. Psychol. 1982; 212: 168-177.

29. Grinberg Dzh. Upravlenie stressom [Management of stress]. St. Petersburg: Piter; 2004. 496 (in Russian).

30. Perre M. Klinicheskaja psihologija i psihoterapija [Clinical psychology and psychotherapy]. Moscow; 2012. 944 (in Russian).

31. Ancyferova L.G. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah: pereosmyslvanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaja zashhita [Personality in difficult living conditions: re-thinking, transformation of situations and psychological defense]. Psihologicheskij zhurnal. 1994; 1: 3-16 (in Russian).

32. Aleksandrova L.A. K koncepcii zhiznjestojkosti v psihologii [To the concept of resilience in psychology]. Sibirskaja psihologija segodnja: Sbornik nauchnyh trudov. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat. 2004; 2: 82-90 (in Russian).

33. Mirimanova M.S. Vospitanie tolerantnosti cherez sociokul'turnoe vzaimodejstvie [Education of tolerance through socio-cultural interaction]. Razvitie issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhihsja: metodicheskij sbornik. Moscow: Narodnoe obrazovanie; 2001: 88-98 (in Russian).

34. Lukovickaja E.G. Social'no-psihologicheskoe zhanenie tolerantnosti k neopredelennosti: dis. ... kand. psihol. nauk [Socio-psychological significance of tolerance to uncertainty: Cand. psychol. sciences. diss.]. St. Petersburg; 1998. 173 (in Russian).

М.; 2005. 162.

46. Иванова И.В. Саморазвитие педагога в контексте реализации компетентного подхода в образовании. Современные исследования и инновации. 2015; 7 (5). URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/07/55096> (дата обращения: 07.01.2018).

35. Nosenko E. Tolerantnist' do nevyznachenosti jak systemoutvorjuval'nyj osobystisnyj chynnyk tvorcho obdarovannosti [Tolerance to uncertainty as a system-forming personal factor of creative dignity]. *Psychologija suspil'stva*. 2002; 1: 97 (in Ukrainian).

36. Lushin P.V. Uchimsya fasilitirovat': metodicheskoe posobie dlya uchitelei shkol, studentov pedagogicheskikh spetsial'nostei [Learning to facilitate: a methodical guide for teachers of schools, students of pedagogical specialties]. Kirovograd: Imeks LTD; 2003. 52 (in Russian).

37. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii [The test of meaningful orientations]. Moscow: Smysl; 2006. 18 (in Russian).

38. Kuhl J. Motivation, Conflict und Handlungskontrolle. N.Y.: Springer; 1983. 243.

39. Vanek D., Mann F. Professional'naya podgotovka uchitelei i problemy motivatsii dostizheniya i kontrolya deistviya [Training of teachers and problems of motivation to achieve and control the action]. *Voprosy psikhologii*. 1989; 3: 75-79 (in Russian).

40. Shapkin S.A. Eksperimental'noe izuchenie volevykh protsessov [Experimental study of volitional processes]. Moscow: Smysl-IP RAN; 1997. 144 (in Russian).

41. Zimbardo P.G. Putting time in perspective: A valid, reliable individual – difference metric. *Journal of Personal and Social Psychology*. 1999; 77 (6): 1271-1288.

42. Syrtsova A. Vozrastnaya dinamika vremennykh orientatsii lichnosti [Age dynamics of temporal orientations of personality]. *Voprosy psikhologii*. 2008; 2: 41-55 (in Russian).

43. Mandrikova E.Yu. Oprosnik samoorganizatsii deyatelnosti [Self-organization activity questionnaire]. Moscow: Smysl; 2007. 15 (in Russian).

44. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*. 2000; 55 (1): 68-78.

45. Dergacheva O.E. Lichnostnaya avtonomiya kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya: dis. ... kand. psikhol. nauk [Personal autonomy as a subject of psychological research: Cand. psychol. sciences. diss.]. Moscow; 2005. 162 (in Russian).

46. Ivanova I.V. Samorazvitie pedagoga v kontekste realizatsii kompetentnogo podkhoda v obrazovanii [Self-development of the teacher in the context of the implementation of the competence approach in education]. *Sovremennye issledovaniya i innovatsii*. 2015; 7 (5). Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2015/07/55096> (accessed: 07.01.2018) (in Russian).

Поступила в редакцию 02.03.2018

Ряполова Т.Л.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЫ

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования
«Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького», Донецк, ДНР

Одним из стратегических направлений повышения качества современного образования является обеспечение развития личности обучающегося, его познавательных способностей, формирование обобщенных способов учебных и профессиональных действий (компетенций), формирование и развитие интегративных учебно-профессиональных видов деятельности, социально значимых и профессионально важных качеств личности. Одним из способов повышения компетентности будущих специалистов является повышение компетентности преподавателей высшей школы [1, с. 13].

Готовность преподавателя высшей медицинской школы к образовательной деятельности, направленной на формирование компетенций у обучающихся, представляет собой совокупность мотивационной, теоретической и практической готовности специалиста, и определяется мотивационно-ценностным, информационным, деятельностным, рефлексивно-оценочным и культурно-этическим факторами его компетентности.

По справедливому мнению А.К. Марковой [2, с. 166], преподавателю высшей школы присущи следующие черты: широта интересов и независимость взглядов; готовность к контактам и умение их поддерживать; умение эмоционально притягивать к себе людей; способность сохранять эмоциональное самообладание при общении; стремление к познанию себя и других.

Данные качества, представляющие собой совокупность накопленного ассоциированным человеком социального опыта во всех сферах его жизнедеятельности, определяют культурно-этическую компетентность преподавателя университета. В то же время, предложенные Советом Европы ключевые компетенции, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы», также возводят приоритет культурно-этических аспектов жизнедеятельности и профессиональной ак-

тивности каждого человека, а преподавателя высшей медицинской школы – в особенности:

- политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение - resurgence) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов, критическое суждение в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;

- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни [3, с. 11].

Культурно-этическая компетентность преподавателя высшей медицинской школы представляет собой систему профессионально-этических качеств и профессионально-нравственных ценностей, ставших внутренними убеждениями профессионально сформированной личности. Культурно-этиче-

ская компетентность преподавателя в психолого-педагогическом аспекте выполняет аксиологическую, регулятивную, нормативную, воспитательно-трансляционную функции, что определяет ее функциональные компоненты и значимость в реализации образовательно-воспитательных задач. Структурными компонентами культурно-этической компетентности выступают: аксиологический (раскрывает профессионально-этическую культуру преподавателя медицинского вуза как совокупность педагогических, врачебных и научно-исследовательских ценностей), технологический (как способ социально-преподавательской деятельности), творческий (как проявление и направленность преподавательского творчества) и личностный (профессионально-этическая культура как специфический способ реализации сущностных особенностей конкретного индивида).

К качествам преподавателя, составляющим его культурно-этическую компетентность, по нашему мнению, относятся: общительность, доброжелательность, тактичность, толерантность, чувство меры, справедливость, стремление понять другого (эмпатия), самосовершенствование, согласованность поведения преподавателя в профессиональном взаимодействии со стандартами поведения, вытекающими из этического кодекса преподавателя, врача и научного работника, высокая степень творчества в реализации профессионально-этических ценностей.

Содержание культурно-этических компетенций преподавателя высшей медицинской школы заключается в [4]:

- понимании высокой социальной значимости и ответственности профессии преподавателя высшей школы как представителя интеллектуальной элиты общества, обладании высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

- владении культурой мышления, способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, умению логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь;

- сформированной гуманистической позиции по отношению к окружающей действительности; трансляции в процессе жизнедеятельности навыков гуманитарной культуры;

- готовности к социальному взаимодействию со студентами, коллегами, пациента-

ми и другими людьми на основе принятых в обществе и медицине моральных и правовых норм, проявлении уважения к людям, толерантности к другой культуре;

- знании своих прав и обязанностей как гражданина своей страны; умении использовать Гражданский Кодекс и другие правовые документы в своей профессиональной деятельности;

- способности постоянно совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, готовности к повышению своей квалификации и мастерства;

- способности к самообучению новым методам исследования, организации исследовательской деятельности, направленной на совершенствование образовательного, научного, лечебного процессов в высшей медицинской школе;

- готовности к активному общению и профессиональному взаимодействию с коллегами в научно-педагогических сферах деятельности;

- способности свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения, к активной социальной мобильности;

- способности использовать на практике навыки и умения управления студенческим коллективом, формировать благоприятный социально-психологический климат в учебной группе;

- готовности к разрешению конфликтных ситуаций в студенческих коллективах, при взаимодействии с отдельными студентами;

- способности оказывать личным примером позитивное воздействие на студенческую молодежь, транслируя навыки нравственно-психологического здоровья;

- способности брать на себя всю полноту ответственности во время занятий, практик и других видов профессиональной деятельности.

Становление культурно-этической компетентности преподавателя высшей школы, обозначаемой также как педагогическая культура [5, с.132; 6], представляет собой процесс активного, целенаправленного развития и саморазвития в постижении, воспроизводстве и приумножении культурных и нравственных ценностей.

Уровень педагогической культуры преподавателя зависит от ряда факторов, среди которых выделяются: его жизненный опыт,

человеческую мудрость; объем знаний, которыми он обладает; навыки и умения передачи собственных знаний [7, с. 86].

Мало самому иметь обширные знания. Можно многое знать и при этом быть плохим преподавателем, не обладая умениями и навыками передачи этих знаний другим. Качественное преподавание, особенно в медицинском университете, невозможно без глубинного внутреннего понимания и принятия нравственных, этических категорий, перешедших в убеждения. Немаловажная роль в культурно-этической компетентности преподавателя принадлежит педагогической эстетике. Она включает не только внешний облик преподавателя, его красивую и образную речь, манеру держаться, но, главным образом, умение показать красоту преподаваемой дисциплины.

У истоков культурно-этической компетентности преподавателя лежит философия, поскольку ни одна система воспитания и образования не существует в мировоззренческом вакууме. Каждая из них имеет в своей основе определенную философию человека, его сущности и существования, представления о его месте в природе и обществе, целях и смысле бытия. Изучение философии - условие, профессионально необходимое для формирования высокой педагогической культуры уже в силу того, что философия - это душа культуры, ее квинтэссенция. Каждый человек ищет ответы на вопросы о том, что представляет собой окружающая действительность, каково место человека в ней, способен ли он изменить природу и общество и надо ли это делать; в чем заключается цель и смысл жизни человека, свободен ли человек в своих действиях; что такое истина; что такое смерть и вечность. Философские знания необходимы педагогу не только потому, что они учат мыслить. Без них он не сможет найти собственные ответы на вечные вопросы культуры и этики - о добре и зле, о свободе и судьбе, о вечном и преходящем, о цели и смысле жизни. А не найдя этих ответов сам, он не сможет помочь в поиске их студентам.

Психологическими предпосылками формирования культурно-этической компетентности преподавателя являются:

- эмоциональная устойчивость как способность сохранять оптимальные показатели деятельности под влиянием стрессовых факторов;

- эмоциональность как интегральная способность к эмоциональным переживаниям;

- ответственность как одно из свойств направленности личности, влияет на процесс и результаты профессиональной деятельности через отношение к своим рабочим обязанностям и к своим профессиональным качествам;

- способности преподавателя как индивидуальные свойства личности, способствующие успешному выполнению его деятельности. Педагогические способности определяют как индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям преподавательского труда и создание продуктивных моделей формирования искомого качества личности обучающегося;

- личностный потенциал как интегральное образование, включающее высокий уровень осмысленности жизни и временной перспективы; продуктивную самореализацию и самодетерминацию. Личностный потенциал обеспечивает смысловое наполнение жизни (осознанность выбора жизненной траектории, профессионального пути, видение себя в профессиональной деятельности), развитие общего и эмоционального интеллекта, формирование личности, сочетающей внешнюю свободу с внутренней культурой, умеющей видеть перспективы личностного и профессионального роста и наделенной добровольной ответственностью. В профессиональной деятельности преподавателя личностный потенциал выступает как специфическая «внутренняя опора», позволяющая развивать продуктивные условия реализации педагогической деятельности в достаточно энтропийной среде.

В качестве элементов личностного потенциала Д.А. Леонтьев выделяет способность к сотрудничеству, коллективной организации и взаимодействию (коммуникативный потенциал); творческие способности (творческий потенциал); ценностно-мотивационные свойства (идейно-мировоззренческий и нравственный потенциал) [8, с.178].

Наличие и проявление личностного потенциала преподавателя определяется:

- творческой способностью продуцировать новые представления и идеи, проектировать и моделировать их в практических формах;

- культурно-эстетической и культурно-этической образованностью, что предполагает интеллектуальную и эмоциональную

развитость и высокий уровень культурной грамотности преподавателя;

- открытостью личности к новому, к отличному от себя, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления [7, с. 92].

Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя вуза неразрывно связано с развитием его личностного потенциала:

- компетенции, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности, предполагают развитие компонентов ценностно-смысловой составляющей личностного потенциала: личностное самоопределение как готовность осознанно и самостоятельно планировать перспективы своего развития, определение себя в сфере личностных особенностей, формирование мировоззренческих основ;

- компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми, предполагают актуализацию коммуникативного компонента личностного потенциала;

- компетенции, относящиеся к профессиональной деятельности человека, включают в себя профессиональное самоопределение как готовность к осознанному и самостоятельному планированию перспектив своего профессионального развития, формирование внутренней позиции профессионала, мотивацию к осуществлению профессиональной деятельности, ориентацию на глубинные ценностно-смысловые аспекты.

Динамическими доминантами, задающими направленность процессу развития личности преподавателя и, соответственно, его культурно-этической компетентности, являются:

- познавательный потенциал – определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность, а также включает в себя психологические качества, обеспечивающие продуктивность познавательной деятельности человека;

- морально-нравственный потенциал - обусловливается приобретенными личностью в процессе социализации нравственно-этическими нормами, жизненными целями, убеждениями, устремлениями. Единство психологических и идеологических моментов в осознании и самосознании личности, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов, реализуется в ее мироощущении,

мировоззрении, мироотношениях;

- творческий потенциал - определяется наличным репертуаром умений и навыков, способностями к действию и их реализацией в определенных условиях;

- коммуникативный потенциал - оценивается степенью общительности, характером и прочностью контактов на основе системы и репертуара социальных ролей, которые исполняет личность;

- эстетический потенциал личности - обусловливается уровнем и интенсивностью ее культурных потребностей, а также тем, как она их удовлетворяет [4].

Перечисленные потенциалы личности составляют основу ее культурно-этической компетентности и выступают важнейшим потенциалом формирования педагогических компетенций преподавателя.

В формировании культурно-этической компетентности преподавателя медицинского вуза на различных этапах жизненного пути личности принимают участие:

- общество в целом, которое устанавливает общезначимые нормы и ценности, заложенные в основу конкретной воспитательной системы. Общество в лице государства через каналы образования, средства массовой информации, церковь, искусство и т.д. тиражирует господствующий тип культуры, в том числе педагогической, внедряя его во все клетки социального организма. Общество не только порождает и апробирует все виды педагогической деятельности, но и сохраняет ее результаты, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специальных институтов передачи социального опыта от старших поколений к младшим;

- семья, одной из ее главных социальных функций которой выступает передача жизненного опыта родителей своим детям. Семья выступает главным носителем и хранителем национальных традиций и стереотипов поведения. Она же - главный агент их передачи, т.е. основное звено в механизме трансляции социального опыта. По широте воздействия на воспитуемого семье также нет равных, только она формирует человека во всех без исключения сферах его жизни. Вот почему педагогическая культура семьи является тем фактором, который в конечном итоге определяет педагогическую культуру и всего общества, и школы. Ей присущи: максимально возможная степень индивидуального

подхода к обучаемому; предельная широта «предметов обучения» при одновременной незначительной глубине последних; несистематизированная форма накопления, хранения и трансляции социального опыта; практически абсолютная в границах одного поколения невозможность введения в «учебный процесс» принципиально новых учебных «предметов» и серьезное противодействие их введению на уровне профессиональных педагогических структур.

- воспитательные и обучающие системы и учреждения, к каковым относятся детский сад, школа, университет в период обучения будущего врача/преподавателя, университет и клиника как место его профессиональной деятельности, где происходило обучение и происходит становление профессиональной идентичности и культурно-этической компетентности преподавателя;

- формальные (ученический класс, студенческая группа, армейский взвод, коллектив отделения, коллектив кафедры) и неформальные (например, компании друзей) коллекти-

вы, которые могут быть ориентированы на достижение как социально-позитивных (формальные и неформальные коллективы), так и социально-негативных целей (неформальные коллективы). В неформальном коллективе лидера всегда характеризует большая степень воздействия на окружающих (что, собственно, и делает его лидером), а значит, и высокая педагогическая культура, в формальных общностях лидер, назначенный «сверху», не всегда может характеризоваться подобным образом. Низкий уровень культуры руководителя снижает воспитательные возможности коллектива;

- личностный потенциал преподавателя, соединяющий и неповторимо переплавляющий в себе влияние всех описанных выше структур. Личностный уровень культурно-этической компетентности предполагает соответствие человеческой деятельности - и духовной, и практической - норме человеческого в человеке, синонимом чего выступают понятия гуманности, духовности, человеколюбия. Характеристика преподавателя выс-



Рис. 1. Алгоритм формирования культурно-этической компетентности преподавателя высшей медицинской школы.

шей школы определяется его соответствием нормам общечеловеческой культуры и нравственности, выверяется в системе координат общечеловеческих ценностей, касающихся простейших форм взаимоотношений между людьми, правил человеческого существования, которые выработаны и проверены тысячелетиями развития цивилизации. Очевидно что, отношения родителей и детей, старших и младших, больных и здоровых регулируются одинаковыми нормами во всех социальных средах и всех вероисповеданиях. В них и заключаются основы культурно-этической компетентности.

Компетентностный подход в высшем медицинском образовании включает в себе неограниченные возможности для развития личностного потенциала преподавателя, поскольку компетентность является динамической характеристикой личности, представляет собой квалификацию, развернутую во времени. Компетентностная готовность преподавателя к осуществлению образовательного процесса носит динамичный характер. Так, культурно-этическая компетентность преподавателя медицинского вуза не является однажды заданной, а формируется и совершенствуется в процессе профессионального роста. На рисунке 1 представлен алгоритм формирования культурно-этической компетентности преподавателя высшей медицинской школы.

Главными принципами поддержки развития культурно-этической компетентности преподавателей со стороны медицинского университета являются: ориентация на личностный подход; поддержка молодых преподавателей; сохранение традиций высшей медицинской школы с обеспечением интеграции культурных и академических ценностей от старшего поколения профессорско-преподавательского состава молодым специалистам; адаптация к социально-экономическим переменам.

При приеме на работу вуз должен предлагать кандидатам на должность преподавателя анкету, в которую наряду с ключевыми индикаторами должны включаться аспекты оценивания уровня культурно-этической компетенции претендента. Для профессорско-преподавательского состава целесообразно построение индивидуальной траектории профессионального роста (портфолио) с определением цели и планированием задач по фор-

мированию и развитию каждой компетенции (в том числе, культурно-этической) в разных аспектах преподавательской деятельности: учебно-воспитательной, учебно-методической, научно-исследовательской, лечебной.

Наличие индивидуальной траектории профессионального роста (портфолио) преподавателя позволит:

- самому преподавателю путем самооценки, самоанализа и рефлексии определять направления компетентностного саморазвития, в том числе, в культурно-этическом аспекте;
- университету разрабатывать планы и механизмы повышения компетентности профессорско-преподавательского состава вуза; индивидуализировать программы повышения компетентностного потенциала преподавателей в соответствии с уровнем квалификации и сформированности ключевых (в том числе, культурно-этической) и профессиональных компетенций; разрабатывать механизмы стимулирования профессорско-преподавательского состава к компетентностному росту и самосовершенствованию. В качестве таких механизмов могут выступать:

- поддержка руководством вуза, деканата, кафедры той индивидуальной траектории, которая в процессе анализа меняется в сторону дальнейшего профессионального роста, а не в сторону снижения показателей результативности или стоит на месте;

- поддержка академической мобильности, поддержка проектов повышения квалификации (педагогической и профессиональной), поддержка научно-исследовательской деятельности;

- создание условий труда для эффективного выполнения профессиональных задач;

- правовая и социальная защита, соблюдение академических свобод преподавателей, обеспечения законности и социальной справедливости в решении кадровых вопросов;

- совершенствование системы вознаграждения.

Формирование культурно-этической компетентности преподавателя высшей медицинской школы возможно за счет реализации в системе их подготовки четырех линий интеграции:

- в процессе междисциплинарной интеграции посредством интеграции источников решения научных проблем, междисциплинарного характера исследований становится возможным развитие этической компетенции

в области научно-исследовательской деятельности;

- в процессе межпредметной и внутрисубъектной интеграции становится возможным развитие культурной компетенции в рамках готовности к преподавательской деятельности;

- в процессе межличностной интеграции обучающихся и преподавателей, преподавателей и коллег, преподавателей и пациентов, принимающих диалоговую позицию при решении профессиональных задач, становится возможным развитие культурно-этической компетенции в области социально-профессионального взаимодействия и коммуникации;

- в процессе внутриличностной интеграции на основе формирования интегративного стиля профессионального мышления и поведения развивается способность личностно-профессионального саморазвития, формирования профессиональной идентичности [9].

Формирование в процессе повышения квалификации профессиональной и культурной идентичности личности, обладающей определенными знаниями, умениями, навыками, способностями и готовностью к социокультурной деятельности, лежит в основе формирования культурно-этической компетентности преподавателя высшей медицинской школы [10].

Культурно-этическая компетенция преподавателя ориентируется на непрерывное саморазвитие его личности в плане наиболее полного усвоения культурных ценностей и приобщения к этой сокровищнице через различные виды деятельности [11].

Профессия преподавателя высшей медицинской школы является специфичной, поскольку он работает с человеком (студентами, коллегами-преподавателями, коллегами-врачами, пациентами), значит, его собственная личность является мощным рабочим инструментом. Чем совершеннее этот инструмент, тем успешнее профессиональный результат. Поэтому именно в профессии преподавателя медицинского вуза профессионально-личностное саморазвитие – неременное условие достижения профессионализма. По мнению С.Г. Вершловского, у преподавателя есть три возможности в определении перспектив своего развития: путь адаптации, путь саморазвития и путь стагнации (распада деятельности, деградации личности) [12]. Адаптация дает возможность приспособиться ко всем требо-

ваниям университетской системы, освоить все виды деятельности, овладеть ролевыми позициями. Саморазвитие позволяет постоянно самосовершенствоваться, изменяться, реализовывать себя как профессионала путем формирования профессиональной идентичности. В результате стагнации, когда преподаватель «останавливается в своем развитии, живет за счет эксплуатации стереотипов, старого багажа» [12], его профессиональная активность снижается, возрастает невосприимчивость к новому и, как итог, утрачивается даже то, что когда-то позволяло быть на уровне требований, формируется профессиональное отчуждение. Личностно-профессиональный рост и самосовершенствование на протяжении всего периода преподавательской деятельности – неременное условие профессиональной и культурно-этической компетентности преподавателя.

Содержание психолого-педагогической подготовки преподавателя при формировании культурно-этической компетентности должно включать в себя следующие принципы:

- гуманизации образования, предполагающей выявление возможностей самовоспитания и самообразования, пути развития способностей к педагогической деятельности; данный принцип обуславливает диалогичность учебного материала, ориентирует преподавателей на сопоставление различных точек зрения, позиций, концепций;

- гуманитаризации, определяющей тенденции интеграции знаний в сфере человекознания (педагогика, психология, культурология, философия, этика, эстетика, история, литература, искусство и др.), что проявляется в обосновании ценностных основ теоретических размышлений, в развитии профессионально-личностной рефлексии;

- фундаментализации, определяющей концентрацию учебного материала и складывающегося опыта вокруг основных категорий педагогики, освоение которых необходимо для решения профессиональных педагогических задач; а также проблемное построение содержания на основе целостного рассмотрения мирового историко-педагогического процесса в русле универсальной эволюции общечеловеческой цивилизации;

- историзма, предполагающего научную объективность в освещении исследуемых процессов; рассмотрение изучаемых явлений

и фактов в контексте конкретно-исторического времени; сочетания ретроспективы с перспективой, что обуславливает определенную актуализацию прогностической функции образования и ориентацию на современные проблемы развития педагогической науки;

- дополнительности, характеризующий взаимодействие различных форм педагогического знания: обыденного, научного, вне-научного (литература, искусство) [13, с.32].

В качестве основных направлений профессионально-личностного саморазвития преподавателя медицинского университета и, соответственно, формирования его культурно-этической компетентности можно рассмотреть:

- изучение профессиональной литературы, которое позволяет отслеживать новые тенденции в сфере образования и медицины, позволяет извлекать информацию, необходимую для пополнения знаний в сфере смежных наук, помогает понять сложные аспекты в своей специальности;

- налаживание профессионального общения через контакты со специалистами из разных регионов путем членства в профессиональных ассоциациях, участия в международных конференциях;

- посещение курсов повышения квалификации (государственные институты повышения квалификации, факультеты дополнительного образования), семинаров, презентаций, тренингов (на курсах повышения квалификации или в негосударственных учебных центрах);

- получение дополнительной квалификации, например, в области менеджмента в образовании, поскольку возможности карьерного роста для преподавателей сегодня не ограничиваются исключительно академическими должностями. Для управления финансовыми потоками, подбора персонала, выполнения маркетинговых исследований и проведения рекламных исследований требуются администраторы, владеющие одновременно управленческими технологиями и современными образовательными подходами [14].

В качестве личностного ресурса формирования культурно-этической компетентности современного преподавателя высшей школы может рассматриваться развитие позитивного отношения к себе, существенным способом которого является активное участие в жизни профессионального сообщества, профессиональных конкурсах, творческих объедине-

ниях, социально-значимых проектах, достижение социального признания результатов деятельности. Посредством такой активности преподаватель не только получает возможность выйти за рамки программно-определенной деятельности, расширить возможности персонализации и получить социальное подтверждение собственной состоятельности и компетентности, но и развивать свою культурно-этическую компетентность путем погружения в контекст инновационной образовательной среды, что требует повышенного уровня развития способности к личностному, культурному и профессиональному росту [14].

Таким образом, к психолого-педагогическим условиям, обеспечивающим эффективное формирование культурно-этической компетентности преподавателя высшей школы, относятся:

- овладение профессиональными знаниями, этическим кодексом и гуманистическими ценностями педагогической деятельности;

- гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков этики и культуры педагогического общения;

- наличие спектра обучающих практик (тренингов), направленных на развитие навыков и умений профессионального и межличностного взаимодействия;

- наличие академической мобильности, возможности неформального педагогического общения;

- создание условий для творческой самореализации и саморазвития преподавателей;

- приведение университетом всех компонентов процесса формирования профессионально-этической культуры в единую целенаправленную систему.

Процесс готовности преподавателей высшей медицинской школы к реализации компетентностного подхода в образовании не заканчивается прохождением курсов, тренингов, семинаров, построением индивидуальной траектории профессионального роста преподавателя (портфолио), разработкой системы мониторинга процесса компетентностного развития профессорско-преподавательского состава вуза. Суть компетентностного подхода только тогда будет оправдана, когда процесс готовности преподавателей к реализации инновационных идей будет пониматься ими как нечто, что требует постоянного совершенства и гармонического усовершенствования,

когда процесс образования будет основан на рефлексии собственной деятельности и изменений, основанных на ее результатах. Обеспечение готовности преподавателя к реализации идей компетентного подхода в образовании включает в себя не только орга-

низованное на разных уровнях психолого-педагогическое и образовательно-методическое сопровождение, но и стремление к личностному, профессиональному саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию.

Ряполова Т.Л.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЫ

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького», Донецк, ДНР

Культурно-этическая компетентность преподавателя высшей медицинской школы определяется качествами, представляющими собой совокупность накопленного ассоциированным человеком социального опыта во всех сферах его жизнедеятельности. Культурно-этическая компетентность преподавателя высшей медицинской школы представляет собой систему профессионально-этических качеств и профессионально-нравственных ценностей, ставших внутренними убеждениями профессионально сформированной личности. Культурно-этическая компетентность преподавателя в психолого-педагогическом аспекте выполняет аксиологическую, регулятивную, нормативную, воспитательно-трансляционную функции, что определяет ее функциональные компоненты и значимость в реализации образовательно-воспитательных задач. К качествам преподавателя, составляющим его культурно-этическую компетентность, относятся: общительность, доброжелательность, тактичность, толерантность, чувство меры, справедливость, стремление понять другого (эмпатия), самосовершенствование, согласованность поведения преподавателя в профессиональном взаимодействии со стандартами поведения, вытекающими из этического кодекса преподавателя, врача и научного работника, высокая степень творчества в реализации профессионально-этических ценностей. Психологическими предпосылками формирования культурно-этической компетентности преподавателя являются: эмоциональная устойчивость, эмоциональность, ответственность, способности, личностный потенциал. В формировании культурно-этической компетентности преподавателя медицинского вуза на различных этапах жизненного пути личности принимают участие: общество в целом, семья, воспитательные и обучающие системы и учреждения, формальные (ученический класс, студенческая группа, армейский взвод, коллектив отделения, коллектив кафедры) и неформальные (например, компании друзей) коллективы, личностный потенциал. Компетентностная готовность преподавателя к осуществлению образовательного процесса носит динамичный характер. Культурно-этическая компетентность преподавателя медицинского вуза не является однажды заданной, а формируется и совершенствуется в процессе профессионального роста. Главными принципами поддержки развития культурно-этической компетентности преподавателей со стороны медицинского университета являются: ориентация на личностный подход; поддержка молодых преподавателей; сохранение традиций высшей медицинской школы с обеспечением интеграции культурных и академических ценностей от старшего поколения профессорско-преподавательского состава молодым специалистам; адаптация к социально-экономическим переменам. Культурно-этическая компетенция преподавателя ориентируется на непрерывное саморазвитие его личности в плане наиболее полного усвоения культурных ценностей и приобретения к этой сокровищнице через различные виды деятельности. к психолого-педагогическим условиям, обеспечивающим эффективное формирование культурно-этической компетентности преподавателя высшей школы, относятся: овладение профессиональными знаниями, этическим кодексом и гуманистическими ценностями педагогической деятельности; гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков этики и культуры педагогического общения; наличие спектра обучающих практик (тренингов), направленных на развитие навыков и умений профессионального и межличностного взаимодействия; наличие академической мобильности, возможности неформального педагогического общения; создание условий для творческой самореализации и саморазвития преподавателей; приведение университетом всех компонентов процесса формирования профессионально-этической культуры в единую целенаправленную систему. Однако обеспечение готовности преподавателя к реализа-

ции идей компетентного подхода в образовании включает в себя не только организованное на разных уровнях психолого-педагогическое и образовательно-методическое сопровождение, но и стремление к личностному, профессиональному саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию.

Ключевые слова: культурно-этическая компетентность, высшая медицинская школа

Ryapolova T.L.

FORMATION OF CULTURAL AND ETHICS COMPETENCE OF THE TEACHER OF HIGHER MEDICAL SCHOOL

State educational institution of higher professional education

«M. Gorky Donetsk national medical university», Donetsk, DPR

The cultural and ethical competence of the teacher of the higher medical school is determined by the qualities that represent the totality of the social experience accumulated by the associated person in all spheres of his life activity. The cultural and ethical competence of the teacher of the higher medical school is a system of professional and ethical qualities and professional and moral values that have become the internal convictions of a professionally formed personality. The cultural-ethical competence of the teacher in the psychological and pedagogical aspect performs axiological, regulatory, normative, educational-translational functions, which determines its functional components and significance in the implementation of educational and educational tasks. The qualities of the teacher, which make up his cultural and ethical competence, include: sociability, goodwill, tact, tolerance, sense of proportion, justice, the desire to understand the other (empathy), self-improvement, co-ordination of the teacher's behavior in professional interaction with the standards of behavior stemming from the ethical code of the teacher, a doctor and a scientific worker, a high degree of creativity in the implementation of professional and ethical values. Psychological prerequisites for the formation of cultural and ethical competence of the teacher are: emotional stability, emotionality, responsibility, abilities, personal potential. In the formation of the cultural and ethical competence of the teacher of the medical school at different stages of the life course of the personality, the following takes part: society as a whole, family, educational and training systems and institutions, formal (student class, student group, army platoon, branch staff, staff) and informal (for example, companies of friends) collectives, personal potential. Competent readiness of the teacher for the implementation of the educational process is dynamic. The cultural and ethical competence of a medical school teacher is not once prescribed, but is formed and improved in the process of professional growth. The main principles supporting the development of cultural and ethical competence of teachers by the medical university are: orientation to the personal approach; support of young teachers; preservation of the traditions of the highest medical school with the integration of cultural and academic values from the older generation of faculty to young specialists; adaptation to socio-economic change. The cultural and ethical competence of the teacher is guided by the continuous self-development of his personality in terms of the most complete assimilation of cultural values and familiarization with this treasure through various activities. to the psychological and pedagogical conditions ensuring the effective formation of the cultural and ethical competence of the teacher of higher education include: mastering the professional knowledge, the ethical code and the humanistic values of pedagogical activity; a harmonious combination of knowledge of the subject, methodology and didactics of teaching, as well as ethical and cultural skills of pedagogical communication; availability of a range of training practices (trainings) aimed at developing skills and skills of professional and interpersonal interaction; the availability of academic mobility, the opportunities for informal pedagogical communication; creation of conditions for creative self-realization and self-development of teachers; bringing the university all components of the process of forming a professional and ethical culture in a single purposeful system. However, ensuring the teacher's readiness to implement the ideas of a competence approach in education includes not only psycho-pedagogical and educational-methodological support organized at different levels, but also a desire for personal, professional self-development, self-education and self-improvement.

Keywords: cultural and ethical competence, higher medical school

Литература

1. Компетентностный подход к организации учебно-познавательной деятельности студентов на кафедре психиатрии, наркологии и медицинской психологии: Учебно-методическое пособие для преподавателей. Под ред. Абрамова В.А., Ряполовой Т.Л., Голоденко О.Н. и др. Донецк; 2016. 112.
2. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. Советская педагогика. 1990; 8: 23-41.
3. Hutmacher W. Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne, Switzerland. 27-30 March 1996. 1996. 56.
4. Родинов М.В., Пахомова Р.А. Компетенции преподавателя медицинского вуза. Современные наукоёмкие технологии. 2015; 12-5: 929-932.
5. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия»; 2004. 208.
6. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: дис...докт. пед. н. Ростов н/Д; 2003. 416.
7. Бенин В. Л. Педагогическая культура толерантности (монографический сборник статей): монография. Уфа: Изд-во БГПУ; 2012. 17.
8. Личностный потенциал: структура и диагностика. Под ред. Леонтьева Д.А. М.: Смысл; 2011. 680.
9. Денко М. В. Развитие личностного потенциала преподавателя вуза в процессе профессиональной адаптации: автореф. дис...канд.пед.наук. Санкт-Петербург; 2007. 24.
10. Жиркова Г. П. Развитие культурологической компетентности преподавателя курса «Основы религиозных культур и светской этики» в культурном пространстве Санкт-Петербурга. Вестник ВГУ. III. Теория и практика образовательного процесса. 2017; 2: 37-41.
11. Иванова И.В., Гуцу Е.Г., Кочетова Е.В. Саморазвитие педагога в контексте реализации компетентностного подхода в образовании. Современные научные исследования и инновации. 2015; 7-5. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/07/55096> (дата обращения: 11.01.2018).
12. Вершловский С.Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования. Человек и образование. 2010; 1 (22): 16-21.
13. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: «Логос»; 1999. 272.
14. Сергеева Н.И. Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога. Современные проблемы науки и образования. 2015; 2-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18933> (дата обращения: 25.01.2018).

References

1. Kompetentnostnyi podkhod k organizatsii uchebno-poznavatel'noi deyatel'nosti studentov na kafedre psikiatrii, narkologii i meditsinskoj psikhologii: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavatelei [Competence approach to the organization of educational and cognitive activity of students at the Department of Psychiatry, Narcology and Medical Psychology: Teaching aid for teachers]. Pod red. Abramova V.A., Ryapolovoi T.L., Golodenko O.N. i dr. Donetsk; 2016. 112 (in Russian).
2. Markova A.K. Psikhologicheskii analiz professional'noi kompetentnosti uchitelya [Psychological analysis of the teacher's professional competence]. Sovetskaya pedagogika. 1990; 8: 23-41 (in Russian).
3. Hutmacher W. Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne, Switzerland. 27-30 March 1996. 1996. 56.
4. Rodikov M.V., Pakhomova R.A. Kompetentsii prepodavatelya meditsinskogo vuza [Competences of the teacher of medical high school]. Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2015; 12-5: 929-932 (in Russian).
5. Isaev I.F. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya: Uchebnoe posobie [Professional-pedagogical culture of the teacher: Textbook]. M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiya»; 2004. 208 (in Russian).
6. Isaeva T.E. Pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya kak uslovie i pokazatel' kachestva obrazovatel'nogo protsessa v vysshei shkole: dis...dokt. ped. nauk [Pedagogical culture of the teacher as a condition and indicator of the quality of the educational process in higher education: doct.ped.sci.diss.]. Rostov n/D; 2003. 416 (in Russian).
7. Benin V. L. Pedagogicheskaya kul'tura tolerantnosti (monograficheskii sbornik statei): monografiya [Pedagogical culture of tolerance (monographic collection of articles): monograph]. Ufa: Izd-vo BGPU; 2012. 17 (in Russian).
8. Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personality potential: structure and diagnostics]. Pod red. Leont'eva D.A. M.: Smysl; 2011. 680 (in Russian).
9. Denko M. V. Razvitie lichnostnogo potentsiala prepodavatelya vuza v protsesse professional'noi adaptatsii: avtoref. dis...kand.ped.nauk [Development of the personal potential of the university teacher in the process of professional adaptation: cand. ped.sci.diss.abs.]. Sankt-Peterburg; 2007. 24 (in Russian).
10. Zhirkova G. P. Razvitie kul'turologicheskoi kompetentnosti prepodavatelya kursa «Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoi etiki» v kul'turnom prostranstve Sankt-Peterburga [The development of cultural competence of the teacher of the course "Fundamentals of religious cultures and secular ethics" in the cultural space of St. Petersburg]. Vestnik VGU. III. Teoriya i praktika obrazovatel'nogo protsessa. 2017; 2: 37-41 (in Russian).
11. Ivanova I.V., Gutsu E.G., Kochetova E.V. Samorazvitie pedagoga v kontekste realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii [Self-development of the teacher in the context of the implementation of the competence approach in education]. 2015; 7-5. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2015/07/55096> (accessed: 11.01.2018) (in Russian).
12. Vershlovskii S.G. Sistema obrazovaniya vzroslykh kak ob"ekt prognozirovaniya [The adult education system as an object of prediction]. Chelovek i obrazovanie. 2010; 1 (22): 16-21 (in Russian).
13. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems]. M.: «Logos»; 1999. 272 (in Russian).
14. Sergeeva N.I. Professional'no-lichnostnoe samorazvitie kak tsel' professional'nogo rosta pedagoga. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Professional-personal self-development as the goal of professional growth of the teacher]. 2015; 2-1. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18933> (accessed: 25.01.2018) (in Russian).

Поступила в редакцию 30.03.2018

Голоденко О.Н., Абрамов В.Ал.

МЕХАНИЗМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ КАК ОСНОВНОГО ФАКТОРА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького», Донецк, ДНР

Проблема самоактуализации личности преподавателя ВУЗа, выявление механизмов и методов её формирования давно привлекает внимание учёных, и в настоящее время она не потеряла своей актуальности. Понятие «самоактуализация» определяют по-разному. В психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского данный термин расшифровывается как «стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личных возможностей» [1, с. 349]. По А. Маслоу – «это желание стать всем, чем возможно: это потребность в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала» [2, с. 354].

Современная технология обучения предусматривает формирование у преподавателя медицинского ВУЗа не только трансляции научных знаний, но и самостоятельности в принятии решений, анализа информации и её отбора, оценки потребности и реализации мотивов, введении в систему современных педагогических методов, а также владения способами коммуникации с учащимися. Для того чтобы добиться хороших результатов, надо постоянно изучать себя, знать свои достоинства и недостатки, постепенно формировать в себе тот внутренний стержень, на котором будет строиться не только профессиональное, но личностное развитие [3].

Самоактуализирующийся педагог, в первую очередь, это компетентный специалист своего дела и, конечно же, личность, стремящаяся к реализации собственного позитивного индивидуального потенциала. Преподаватель, не способный сам к самоактуализации, не может формировать эти качества у студента. Следовательно, решая проблему компетентности обучающегося в ВУЗе необходимо начинать с активизации и/или восстановления мотивов и потребностей личности преподавателя. Самоактуализация

преподавателя лежит в основе мотивационно-потребностной компетенции, которая отражает мотивационную направленность на личностный и профессиональный рост и готовность к успешной профессиональной деятельности [4].

Характерной и важной особенностью любой личности, необходимой для достижения самоактуализационной готовности является осознанность и управляемость. Основой реализации процесса самоактуализации является механизм осознанной самоорганизации, который в значительной степени опирается на последовательность ряда процедур рационалистического характера, что и позволяет рассматривать и исследовать её с позиции личностно-деятельностного подхода. К этим последовательным процедурам относятся: осознание личностью потребности в саморазвитии; определение цели саморазвития; проектирование процесса саморазвития (составление программы саморазвития); определение средств и способов саморазвития; непосредственная деятельность личности по реализации программы саморазвития; рефлексия, самооценка результатов деятельности по самосовершенствованию; осознание новой потребности и определение новых целей саморазвития [5].

Движущей силой саморазвития в личностно-профессиональной сфере, как сложного соотношения факторов и механизмов развития компетентного педагога ВУЗа, является профессиональная мотивация. Её роль, как фактора самоактуализации, проявляется в степени выраженности по отношению к профессиональной деятельности. Как механизм самоактуализации, она определяет развитие профессионализма преподавателя высшей школы в целом, функционируя в единстве с механизмами идентификации, индивидуализации и рефлексии [6].

Отечественные и зарубежные учёные утверждают, что стать самоактуализирующейся личностью вполне реально. Потребность в самоактуализации присуща всем без исключения психически здоровым людям с рождения, данный процесс может быть активизирован практически в любом возрасте и, что немало важно, он обладает свойством восстанавливаемости.

В обобщенном виде теория самоактуализации представлена Н.А. Рыбаковой [7]:

- самоактуализация свойственна всем психически здоровым людям и является показателем уровня их личностной зрелости во всех аспектах жизнедеятельности;

- самоактуализация – это врожденное и восстанавливаемое свойство;

- самоактуализация связана с процессом творческого самовыражения, который инициируется соответствующим мотивом; данный феномен приводит к достижению личностью состояния независимости, самодостаточности, как во внутреннем, так и во внешнем плане её существования.

Результатом самоактуализации преподавателя является его профессионально-личностный рост, а успех его работы в значительной степени зависит от профессионально-педагогической направленности личности. Относительно преподавателя медицинского ВУЗа её специфика заключается в синтезе педагогики и медицины, как науки. Совершенствование деятельности преподавателя медицинского ВУЗа основывается на эмоционально-положительном отношении к своей профессии. Таким образом, профессионально-педагогическая направленность перерастает в жизненную позицию личности, в её жизненную потребность. И это становится большим стимулом для самоактуализации, профессионального роста и творческого самовыражения [8].

Самоактуализация личности преподавателя реализуется путем стремления к организации глубинного образовательного процесса, овладению нормами социума и способностями вносить необходимые изменения при создании нового, как во внешнем мире, так и в самом себе. Этот психолого-педагогический феномен рассматривается как творческое самовыражение. Творческое самовыражение – суть механизма осуществления процесса позитивной самоактуализации. Это деятельность, связанная с ценностными

переосмыслениями и переживаниями потребностей саморазвития и самостроительства. Потребность в творческом самовыражении, определяющем личностно-профессиональное становление преподавателя, возникает в связи с необходимостью в конструктивном разрешении противоречий, связанных с развитием образовательных систем [9].

Творческое самовыражение направлено на преобразующую деятельность по отношению к самому себе через признание себя другими и в сотворчестве с ними. Критерий ответственности за процесс и результат личностного самовыражения является доминирующим в рамках понятия «творческое самовыражение». Однако существует ряд причин, которые могут тормозить творческий процесс как способ самовыражения преподавателя. В качестве примера можно привести наиболее распространенные – неуверенность в себе, заниженная самооценка личности, ситуативная тревожность, боязнь выявить свою некомпетентность, быть отрицательно оцененным и т.п.

Одной из качественных характеристик компетентного преподавателя является уверенность в себе, как универсальный образовательный компетентностный конструкт (онтологическая уверенность). Уверенный преподаватель – это самоактуализировавшаяся личность, максимально раскрывшаяся и использующая свой человеческий и педагогический потенциал, деятельное отношение к себе и ценностное отношение к обучающимся. Основным мотивирующим фактором формирования уверенности в себе является профессионально-личностная рефлексия уверенного стиля общения и поведения преподавателя во время интерактивного взаимодействия со студентами. Эта уверенность подкрепляется предыдущим опытом принятия успешных решений, профессионально грамотных действий, анализом профессионально значимых ситуаций неопределенности, уверенными действиями в рефлексивно-игровом режиме. Определяющую роль в формировании онтологической уверенности играют процессы саморазвития [10]. Профессиональное саморазвитие преподавателя во многом зависит от его желания и стремления достичь определенных высот в карьере и формировании себя как личности. Стремление сделать свою деятельность максимально эффективной во благо студента не позволяет ему останавливаться на достиг-

нотом профессиональном уровне, побуждает его открывать в себе, реализовывать и развивать все новые потенциальные возможности.

Процесс прогрессивного профессионального развития личности преподавателя медицинского ВУЗа может быть активизирован на любом этапе при условии создания образовательных ситуаций исполнения профессиональной роли по-новому. В частности, с помощью тренинга профессионально-личностного роста, который, преодолевая обезличивание существующей системы повышения квалификации, усиливает мотивацию самосовершенствования, которая способствует саморазвитию личности педагога, находящегося в рефлексивной позиции, через овладение эффективными способами свободного, демократического, социально ответственного поведения [11]. Основным условием самосовершенствования является способность самопринятия, любовь и уважение к самому себе. Именно этим свойством обеспечивается право преподавателя быть самим собой.

В контексте выше сказанного хочется процитировать слова известного учёного, советского и российского писателя, врача-психотерапевта и психолога, автора многочисленных книг по различным аспектам популярной психологии В.Л. Леви: «Только тот, кто уверенно, без ломаний любит себя, способен любить других, и вы убедитесь, что это так: они любят себя так спокойно, что им не приходится поддерживать эту любовь никаким самоутверждением, им не надо слишком уж скрывать недостатки и бояться насмешек и осуждения. Эта любовь незаметна, естественна.... Такие люди всегда любимцы и показывают, что любовь к себе ничего не имеет общего с самодовольствием и совсем не то, что называется себялюбием, эгоцентризмом.... Это мудрое и бесстрашное достоинство живого существа, инстинктивное ощущение своей ценности без всякого посягательства на ценность других» [12, с. 11-12]. Действенной мотивационной детерминантой в процессе формирования профессиональной самоактуализации преподавателя является принятие самого себя, которое лежит в основе таких качеств личности как самоуважение и уважение к обучающимся, уверенность в собственных силах и силах студентов.

На самоактуализационную готовность педагога значительное влияние оказывает понимание или осознание им потребности в

саморазвитии, самосовершенствовании, что запускает механизм мотивационной готовности активации личностного потенциала. Потребность в саморазвитии является показателем, определяющим профессиональную направленность преподавателя, поскольку наличие такой потребности является устойчивым мотивом учебно-профессиональной деятельности. Большое значение имеет проблема избирательных отношений к условиям профессиональной деятельности, разрабатываемая отечественными и зарубежными психологами. Согласно их исследованиям, избирательные отношения являются отображением ведущих потребностей, реализованных в процессе труда. Ученые отмечают, что одной из главных причин такого рода отношения человека к профессиональной деятельности является его интерес к её содержанию, а также стремление осуществлять её на должном (высоком) уровне. Установлено, что наличие позитивных избирательных отношений к своему труду, связанных с реализацией ведущих потребностей, побуждает человека к повышению качества выполняемой работы, чему способствует профессиональный рост и самоактуализация [13].

На формирование самоактуализации большое влияние оказывает также содержание мотива, которое формируется у преподавателя к своей профессиональной деятельности. Одни ученые выделяют два мотива по содержанию: мотив, связанный непосредственно с собственно педагогической деятельностью (научно-методическая направленность) и мотив, направленный на создание научных трудов, проведение исследований (научно-исследовательская направленность) [14, с. 13]. Научно-методическая направленность приводит к снижению профессионализма, такой преподаватель акцентирует своё внимание непосредственно на осуществление обучающей деятельности. В то время как ориентация на научно-исследовательскую установку повышает уровень развития профессионализма, делает преподавателя компетентным специалистом. Для того чтобы не произошло застоя и отступления в личностно-профессиональном росте, необходимо развивать такие качества как профессиональная зрелость и самокритичность. Профессиональное мастерство, как составляющее процесса самоактуализации, не является остановившимся результатом профессионального развития преподавателя

ВУЗа. Существенное влияние на специфику и содержание его профессионального роста оказывает содержание мотива, продуктивность всего процесса личностно-профессионального роста [6].

Личностная направленность на самоактуализацию в профессиональной деятельности преподавателя медицинского ВУЗа отражается в его психологической готовности. Это результат осознания сущности самоактуализации, её значения для него самого и для других, что ведет к правильному пониманию целей и осознанию собственных мотивов. Н.В. Кузьмина выделяет три типа педагогической направленности: истинно педагогическую; формально педагогическую; ложно педагогическую [15, с. 83]. Истинно педагогическую направленность автор характеризует как направленность педагогической деятельности, которая приводит педагога к искомому результату путем включения в напряжённую деятельность самих учащихся. Заряд его поиска и напряжения как бы переносится на учащихся, побуждая их к преодолению собственных трудностей, вызывая у них собственные радости побед и преодолений. Продуктивность истинной направленности связана со спокойной уверенностью педагога в правильности избранного пути, по которому он ведет учащихся от незнания к знанию, и умением вселить эту уверенность в учащихся; со спокойным анализом причин, приведших учащегося к успеху или неудаче; с побуждением учащихся к самостоятельному поиску лучших способов решения учебной задачи, с признанием их ума и изобретательности, их творчества.

Формально-педагогическую направленность преподавателя Н.В. Кузьмина связывает с потребностью соблюдения норм и правил педагогической деятельности, зафиксированных в учебных планах, программах, учебниках, инструкциях. Следование им доминирует, заслоняя собой учащихся, их возможности и потребности. Такая направленность, даже самая активная, резко снижает продуктивность процесса обучения.

Ложно педагогическую автор описывает, как направленность на самого себя: своё самочувствие, своё самовыражение, своё состояние, свою карьеру. Среди преподавателей с данным типом направленности есть много интересных, эмоциональных, выразительных, эрудированных специалистов. На первый

взгляд у них есть все для того, чтобы иметь высокие результаты в обучении и воспитании студентов, но при более пристальном взгляде на обучающихся, на то, как они знают предмет, как умеют работать самостоятельно, как относятся к будущей профессии, выясняется, что продуктивность данного типа направленности самая низкая из всех вышеизложенных.

А.А. Реан, автор книги «Социальная педагогическая психология», рассматривает мотив как внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности: деятельность, общение, поведение, связанное с удовлетворением определенной потребности. В своей методике он выделяет такие мотивы профессиональной педагогической деятельности: общественная значимость профессии; возможность заниматься любимым делом; привлекательность работы с молодежью (взрослыми); интерес к научной работе; интерес к опытно-экспериментальной работе; рекомендации людей, работающих в данной области; семейные традиции; был опыт работы, который хотелось передать другим; профессиональная деятельность значимого человека; так сложились обстоятельства, другого выбора не было [16].

А.А. Реан утверждает, что выбор мотива, конечно же, будет влиять на компетентность преподавателя и на формирование его самоактуализации. Иначе говоря, удовлетворенность избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у преподавателя мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной. По мнению автора, высокая эмоциональная нестабильность связана со снижением удовлетворённости профессией. Он акцентирует внимание на том, что к причинам и следствиям необходимо относиться осмотрительно, вряд ли возможно их однозначно разграничивать. Так как, с одной стороны, эмоциональная нестабильность самой личности может обусловить снижение удовлетворенности профессией в целом ряде случаев. С другой стороны, низкая удовлетворенность, вызванная внутриличностным конфликтом, профессиональными неудачами и т.п., может привести к повышению эмоциональной нестабильности. Первое влияет на второе, второе – на первое; при этом общий негативный эффект постоянно поддерживается на высоком уровне или повышается. Сказанное подтверждается и отдельным ис-

следованием проведенным А.А. Реаном, обнаружившим отрицательную корреляционную зависимость между приемлемостью мотивационного комплекса и степенью эмоциональной нестабильности личности преподавателя. Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активна преподавателя мотивирована самим содержанием профессиональной деятельности, стремлением достичь в ней конкретных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И, наоборот, если деятельность преподавателя в большей степени мотивирована на избегание, порицание, желание «не попасть впросак», которое вытесняет ценность самой педагогической деятельности и внешней положительной мотивации, тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

Таким образом, проведя детальный анализ механизмов и методов формирования самоактуализации, как основного фактора формирования и развития мотивационно-потребностной компетенции преподавателя медицинского ВУЗа, можно сделать вывод, что для оптимизации данного компонента основное значение имеет положительная мотивационная установка на личностный и профессиональный рост и готовность к успешной профессиональной деятельности. Для реализации данных мотивов важным движущим фактором является правильная профессионально-педагогическая направленность личности преподавателя и содержание

самых мотивов, которые заключаются в синтезе педагогики и медицины. Основными компонентами для развития этих факторов являются: самоуважение и уважение к обучающимся, уверенность в собственных силах и силах студентов, эмоционально-положительное отношение к профессии, осмысление потребности в саморазвитии и стремление к творческому самовыражению. Развить самоактуализационную готовность можно с помощью тренинга профессионально-личностного роста, который, преодолевая обезличивание существующей системы повышения квалификации, усиливает мотивацию самосовершенствования, которая способствует саморазвитию личности преподавателя, находящегося в рефлексивной позиции, через овладение эффективными способами свободного, демократического, социально ответственного поведения.

Таким образом, оптимальная реализация самоактуализации, как основного фактора формирования и развития мотивационно-потребностной компетенции преподавателя медицинского ВУЗа, может быть сформирована путём внутренних личностных ресурсов, описанных выше, активизировать и развить которые можно путём внешних воздействий; к ним относится определенная психолого-педагогическая подготовка с использованием тренинга профессионально-личностного роста.

Голоденко О.Н., Абрамов В.Ал.

МЕХАНИЗМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ КАК ОСНОВНОГО ФАКТОРА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького», Донецк, ДНР

Проблема самоактуализации личности преподавателя ВУЗа, выявление механизмов и методов её формирования давно привлекает внимание учёных, и в настоящее время она не потеряла своей актуальности. Преподаватель не способный сам к самоактуализации не может формировать эти качества у студента. Самоактуализация преподавателя лежит в основе мотивационно-потребностной компетенции, которая отражает мотивационную направленность на личностный и профессиональный рост и готовность к успешной профессиональной деятельности.

В статье описаны механизмы и методы способствующие развитию самоактуализационной готовности преподавателя медицинского ВУЗа. Среди них основное значение имеет положительная мотивационная установка на личностный и профессиональный рост и готовность к успешной профессиональной деятельности. Для реализации мотивов важным движущим фактором является правильная профессионально-педагогическая направленность личности преподавателя и содержание мотивов. Основными движущими компонентами являются: самоуважение и уважение к обучающимся, уверенность в собственных силах и силах студентов, эмоционально-положительное отношение к профессии, осмысление потребности в саморазвитии и стремление к творческому самовыражению.

Реализовать самоактуализационную готовность можно с помощью тренинга профессионально-личностного роста, повышающего мотивацию самосовершенствования, которая способствует саморазвитию личности преподавателя.

Ключевые слова: самоактуализация, компетентность, мотивация, личностно-профессиональный рост, профессионально-педагогическая направленность, самоуважение, саморазвитие.

Golodenko O.N., Abramov V.Al.

MECHANISMS AND METHODS FOR THE FORMATION OF SELF-ACTUALIZATION AS THE MAIN FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE MOTIVATIONAL AND DEMANDING COMPETENCE OF THE TEACHER OF A MEDICAL UNIVERSITY

State educational institution of higher professional education

«M. Gorky Donetsk national medical university», Donetsk, DPR

The problem of self-actualization of the personalities of the university teachers, the identification of the mechanisms and methods of its formation has long attracted the attention of scientists, and at present it has not lost its relevance. A teacher who is incapable of self-actualization cannot form these qualities in a student. Self-actualization of a teacher is the basis of the motivational and need competence, which reflects the motivational focus on personal and professional growth and readiness for successful professional activity.

The article describes the mechanisms and methods that contribute to the development of self-actualization readiness of a medical university teacher. Among them, a positive motivational attitude toward personal and professional growth and a readiness for successful professional activity is of primary importance. To realize the motives, an important driving factor is the correct professional and pedagogical orientation of the teacher's personality and the content of the motives. The main driving components are: self-esteem and respect for students, confidence in the students' own strengths and forces, an emotionally positive attitude toward the profession, a comprehension of the need for self-development and a desire for creative self-expression.

To realize self-actualization readiness it is possible by means of training of professional-personal growth, raising motivation of self-improvement, which promotes self-development of the teacher's personality.

Key words: self-actualization, competence, motivation, personal-professional growth, professional-pedagogical orientation, self-esteem, self-development.

Литература

1. Краткий психологический словарь / под общей ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского; ред.-составитель Л.А. Карпенко. Изд. 2-е, испр. и доп. Ростов-на-Дону: 1998. 494с. Источник: <https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/psihologicheskij-slovar-pod-red-a-v-petrovskogo-onlayn> (дата обращения: 18.02.2018).

2. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. Текст. М.: 1982. Источник: <http://www.aquarun.ru/psih/probl/probl2.html> (дата обращения: 18.05.2018).

3. Голоденко О.Н., Рыполова Т.Л., Абрамов В.Ал. Потребность в самоактуализации как элемент готовности преподавателя к реализации компетентного подхода в образовании (обзор литературы) // Реализация компетентного подхода на додипломном и последипломном этапах высшего профессионального образования: материалы научно-методической конференции. Донецк. 2018. С. 327-336.

4. Самаль Е.В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе: автореф. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук: Ярославль, 2008. Источник: <http://www.dissercat.com/content/samoaktualizatsiya-lichnosti-v-protssesse-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 18.05.2018).

5. Рыбакова Н.А. Мотивационные источники самоактуализации педагога в профессиональной деятельности // Современное образование. 2015. № 1. DOI: 10.7256/2409-8736.2015.1.14002. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_14002.html (дата обращения 26.01.2018).

6. Ларионова М.А. Профессиональная мотивация преподавателя вуза // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. Источник: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-motivatsiya-prepodavatelya-vuza> (дата обращения: 09.02.2018).

7. Рыбакова Н.А. Теоретические основы и технология художественно-творческой самоактуализации учителя музыки: автореф. на соиск. ученой степ. доктора пед. наук: Барнаул, 2006. Источник: <http://www.dissercat.com/>

References

1. Kratkij psihologicheskij slovar' / pod obshchey red. A.V. Petrovskogo i M.G. YArashevskogo; red.-sostavitel' L.A. Karpenko. Izd. 2-e, ispr. i dop. Rostov-na-Donu: 1998. 494s. Istochnik: <https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/psihologicheskij-slovar-pod-red-a-v-petrovskogo-onlayn> (data obrashcheniya: 18.02.2018).

2. Maslou A. Samoaktualizaciya. Psihologiya lichnosti. Tekst. M.: 1982. Istochnik: <http://www.aquarun.ru/psih/probl/probl2.html> (data obrashcheniya: 18.05.2018).

3. Golodenko O.N., Ryapolova T.L., Abramov V.Al. Potrebnost' v samoaktualizacii kak ehlement gotovnosti prepodavatelya k realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii (obzor literatury) // Realizaciya kompetentnostnogo podhoda na dodiplomnom i poslediplomnom ehtapah vysshego professional'nogo obrazovaniya: materialy nauchno-metodicheskoy konferencii. Doneck. 2018. S. 327-336.

4. Samal' E.V. Samoaktualizaciya lichnosti v processe obucheniya v vuze: avtoref. na soisk. uchenoj step. kand. psihol. nauk: YAroslavl', 2008. Istochnik: <http://www.dissercat.com/content/samoaktualizatsiya-lichnosti-v-protssesse-obucheniya-v-vuze> (data obrashcheniya: 18.05.2018).

5. Rybakova N.A. Motivacionnye istochniki samoaktualizacii pedagoga v professional'noj deyatel'nosti // Sovremennoe obrazovanie. 2015. № 1. DOI: 10.7256/2409-8736.2015.1.14002. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_14002.html (data obrashcheniya 26.01.2018).

6. Larionova M.A. Professional'naya motivaciya prepodavatelya vuza // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2010. Istochnik: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-motivatsiya-prepodavatelya-vuza> (data obrashcheniya: 09.02.2018).

7. Rybakova N.A. Teoreticheskie osnovy i tekhnologiya hudozhestvenno-tvorcheskoj samoaktualizacii uchitelya muzyki: avtoref. na soisk. uchenoj step. doktora ped. nauk: Barnaul, 2006. Istochnik: <http://www.dissercat.com/content/teoreticheskie-osnovy->

content/teoreticheskie-osnovy-i-tehnologiya-khudozhestvenno-tvorcheskoi-samoaktualizatsii-uchitelya (дата обращения: 27.01.2018).

8. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.

9. Косонова А.С. Педагогические основы творческого самовыражения как фактора становления будущего учителя: автореф. на соиск. ученой степ. доктора пед. наук: Хабаровск, 2000. – 36 с.

10. Абрамов В.А., Ряполова Т.Л., Голоденко О.Н. Уверенность в себе как универсальная категория готовности преподавателя к реализации компетентного подхода в образовании // Реализация компетентного подхода на додипломном и последипломном этапах высшего профессионального образования: материалы научно-методической конференции. Донецк. 2018. С. 294-305.

11. Левитан К.М. Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период: учебник. М.: Норма, 2008. 432с. Источник: https://studopedia.su/15_36819_levitan-k-m.html (дата обращения: 19.01.2018).

12. Леви В.Л. Искусство быть собой (Издание второе, переработанное и дополненное). – М.: Знание, 1977. – 208 с.

13. Гусев Д.А., Флеров О.В. Дополнительное профессиональное образование в социальном пространстве современной России // Наука и школа. 2016. № 5. С. 44-55.

14. Василенко О.Ю., Вельц Е.В. Преподаватель вуза: мотивация и стимулирование трудовой деятельности // Вестник Омского университета. 1999. Вып. 4. С. 134-136.

15. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. школа, 1990. –118с.

16. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология / Серия «Мастера психологии». СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 416 с. Источник: http://magistratura-mgpi.narod.ru/Egorov/rean_a_a_kolominskiy_ya_l_socialnaya_pedagogicheskaya_psihol.doc (дата обращения: 19.01.2018).

i-tehnologiya-khudozhestvenno-tvorcheskoi-samoaktualizatsii-uchitelya (дата обращения: 27.01.2018).

8. Archazhnikova L.G. Professiya – uchitel' muzyki: Kniga dlya uchitelya. – М.: Prosveshchenie, 1984. – 111 s.

9. Kosogova A.S. Pedagogicheskie osnovy tvorcheskogo samovyrazheniya kak faktora stanovleniya budushchego uchitelya: avtoref. na soisk. uchenoj step. doktora ped. nauk: Habarovsk, 2000. – 36 s.

10. Abramov V.A., Ryapolova T.L., Golodenko O.N. Uverenost' v sebe kak universal'naya kategoriya gotovnosti prepodavatelya k realizacii kompetentnogo podhoda v obrazovanii // Realizaciya kompetentnogo podhoda na dodiplomnom i poslediplomnom etapah vysshego professional'nogo obrazovaniya: materialy nauchno-metodicheskoy konferencii. Doneck. 2018. S. 294-305.

11. Levitan K.M. Professional'noe razvitie lichnosti pedagoga v poslevuzovskij period: uchebnik. M.: Norma, 2008. 432s. Istochnik: https://studopedia.su/15_36819_levitan-k-m.html (дата обращения: 19.01.2018).

12. Levi V.L. Iskusstvo byt' soboj (Izdanie vtoree, pererabotannoe i dopolnennoe). – М.: Znanie, 1977. – 208 s.

13. Gusev D.A., Flerov O.V. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v social'nom prostranstve sovremennoj Rossii // Nauka i shkola. 2016. № 5. S. 44-55.

14. Vasilenko O.YU., Vel'c E.V. Prepodavatel' vuza: motivaciya i stimulirovanie trudovoj deyatelnosti // Vestnik Omskogo universiteta. 1999. Vyp. 4. S. 134-136.

15. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. – М.: Vyssh. shkola, 1990. –118s.

16. Rean A.A., Kolominskij YA.L. Social'naya pedagogicheskaya psihologiya / Seriya «Masterya psihologii». SPb.: Izd-vo «Piter», 2000. 416 s. Istochnik: http://magistratura-mgpi.narod.ru/Egorov/rean_a_a_kolominskiy_ya_l_socialnaya_pedagogicheskaya_psihol.doc (дата обращения: 19.01.2018).

Поступила в редакцию 01.03.2018

Соловьева М.А., Коваленко С.Р.

**МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького», Донецк, ДНР

Совокупность социальных, научно-технических и общественных перемен на современном этапе развития общества обуславливает необходимость изменения социально-профессиональной роли педагога и формирование нового уровня требований к его личностным и профессиональным качествам. Задача преподавателя высшего учебного заведения уже не ограничивается передачей суммы знаний и умений, а требует активного участия в выработке у студентов навыков самостоятельного приобретения, совершенствования знания, работы по саморазвитию, формированию у них ключевых компетенций. Это приводит к необходимости постоянного роста профессионально-педагогической компетентности самого преподавателя, в том числе такой важной его составляющей как способность и готовность к рефлексии.

Под рефлексивной компетенцией понимается профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности [1, с. 65].

Важным критерием рефлексивной компетентности является способность абстрагироваться от собственного видения, возможность посмотреть на педагогический процесс и результаты деятельности с позиций другого человека, оказаться над ситуацией для суждения о ней. При этом рефлексия позволяет проанализировать и оценить следующие компоненты профессиональной деятельности: эмоциональный, когнитивный, методологический и межличностный. Соответственно, в работах современных авторов различают следующие виды рефлексии: «личностную (подразумевает преобразование субъектом содержания собственных сознания, деятель-

ности, общения, т.е. своего собственного целостного отношения к окружающему миру); межличностную (направлена на изменения в общении, взаимоотношениях и взаимодействии со значительными группами людей); предметно-функциональную (предполагает изменения в познании предмета или события окружающего мира) и методологическую (позволяет отследить изменения в способах познания)» [2, с. 47].

Интересен взгляд на рефлексии Дж. Мезироу, который ввел понятие критической рефлексии. Он отмечал, что критическая рефлексия и саморефлексия являются «освободительными измерениями обучения взрослых» [3, с. 191]. Благодаря им, педагог способен адекватно оценивать свои действия и видеть возможность новых способов решений возникающих в процессе профессиональной деятельности ситуаций и проблем. Это освобождает его от негативных чувств, таких, как самообвинение, вина и сомнения в своей компетентности и профессионализме. Согласно Дж. Мезироу, рефлексия подразумевает обязательное наличие некоего критического осмысления своих поступков, мыслей, идей в сопоставлении с запланированными, предполагаемыми, гипотетическими действиями. Благодаря этому определяются области недоработки и анализируются устанавливаемые стандарты в обучении.

При проведении рефлексии педагогической деятельности могут использоваться уже известные модели Дж.М. Петерса, С. Брукфильда, П. Уиллиса. Все исследователи отмечают важность опоры на конкретные эпизоды деятельности. При этом, согласно модели Дж.М. Петерса, субъект рефлексии размышляет о конкретной ситуации, в последующем отступая назад для реализации своих предположений о ситуации, которая подвергалась анализу [4]. С. Брукфильд делает акцент на рассмотрении проблемной ситуации с разных

точек зрения: субъекта рефлексии, его коллег, учащихся и с позиции «теоретической литературы» [5].

П. Уиллис в своей модели приоритетным считает изучение субъектом рефлексии «экспрессивного знания», содержащегося в знании о важном событии. Эта модель близка к рефлексивному циклу Дж. Смита в котором используются «эпизоды из практики», которые происходили в деятельности педагога [6]. Согласно Дж. Смигу, «рефлексивный цикл начинается с описания важного события или действия, затем он вступает в фазу «информирования», которая представляет собой интерпретирующую рефлексию, поиск важности или типичности события, подвергающегося рефлексии. Следующая часть цикла состоит в «противостоянии», когда коллеги помогают субъекту рефлексии рассмотреть их теории в действии и сравнить практику с коррелирующими теориями. Наконец, цикл входит в фазу «реконструирования», во время которой педагог может создать новые приемы для работы, проанализировав их применение. Этот цикл позволяет нам развить и усовершенствовать наше представление о нашем «жизненном мире» [7].

Следующая модель педагогической рефлексии была разработана Ф. Кортхагеном и рядом других исследователей из Голландии и известна под названием ALACT-модели [8]. В основе этой модели лежит деятельностный подход. Она включает пять этапов: действие - взгляд назад на произведенное действие - осознание существенных аспектов - создание альтернативных методов действия - апробация нового действия. Это позволяет многократно воспроизводить рефлексивный анализ до получения положительной обратной связи, причем каждый новый цикл рефлексии предусматривает учет ошибок предыдущих циклов, что положительно влияет на педагогическое мастерство субъектов рефлексии и ведет к его совершенствованию. «Для проведения рефлексивной деятельности по ALACT-модели педагогам предлагается ответить на ряд вопросов, базовыми из которых являются следующие:

1. Что происходило? (Описание произведенного действия);
2. Что было важным, существенным для педагога? (Проблема, открытие, неожиданная ситуация);
3. Какую роль это может играть для буду-

щих мыслей и действий педагога? (Альтернативные варианты действий, образовательные потребности и намерения)» [9, с. 65].

Ниже приведены базовые вопросы, расширенные П. Пэппасом с использованием таксономической модели Б. Блума и структурированные в матрицу рефлексивной деятельности педагога:

«Воспоминания: Что я сделал?»

Понимание: Что было важным в том, что я сделал? Достиг ли я своих целей?

Применение: Когда я делал это раньше? Где я смогу это снова использовать?

Оценивание: Насколько хорошо я проделал работу? Что сработало? Что мне необходимо улучшить?

Творчество: Что мне нужно делать дальше? Каков мой план/ намерение?» [10, с. 166].

На основании данных вопросов, М.В. Золотова и Н.В. Ваганова предложили разделить педагогическую рефлексию по двум составляющим - «рефлексия профессионального компонента» и «рефлексия педагогического общения» с целью проведения отдельного анализа знаний и педагогических навыков и качества межличностного взаимодействия. Согласно их мнению, это будет способствовать формированию рефлексивной компетенции за счет «осознания смыслов и ценностей своей педагогической деятельности; позитивного принятия прошлого и ориентации в настоящем и будущем; способности самостоятельно изменять неблагоприятный ход событий и находить оптимальные выходы из затруднительных педагогических ситуаций, а также подбора приемов и педагогических технологий, релевантных педагогической ситуации [11, с. 206; 10, с. 168].

По мнению ряда авторов, наиболее эффективное развитие рефлексивной компетентности достигается при использовании рефлексивных методик обучения и создания акмеологических условий, а именно: наличия одного проблемного поля; соотнесение его с актуализируемым профессиональным опытом участников; снятие межличностных барьеров при организации рефлексивной среды.

Кроме этого, требуется личностная включенность участников рефлексивных практиков в процесс мышления и деятельности, что существенно повышает эффективность обучения. В результате, кроме увеличения доли предметной профессиональной компетентности, выраженной в объеме конкретных

знаний и навыков в области своей профессии, достигается развитие навыков постановки и решения проблем, способности коллективно взаимодействовать и преодоления конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и личного опыта – того, что способствует достижению высоких результатов в деятельности.

Определенный интерес представляет также организационные условия методы и стратегии развития рефлексивной компетентности.

При определении понятия термина «организационные условия» взгляды различных ученых расходятся. Е.И. Козырева дает следующее определение «организационные условия – это совокупность объективных возможностей, которые обеспечивают успешное выполнение поставленных задач» [12, с. 9].

Н.А. Переломова, в процессе исследования проблемы инновационного образования на этапах профессиональной подготовки, выделила внешние условия (создание инновационной среды, насыщенность содержания обучения духовными ценностями) и внутренние организационные условия (возрастание количества степеней свободы личности, накопление духовно-практического опыта, овладение продуктивными формами самотворческой деятельности) [13].

Подробнее организационные условия развития рефлексивной компетентности описаны Г.А. Поляковой. Она предложила следующий комплекс условий: 1) готовность к проявлению рефлексивной компетентности субъектов психолого-педагогического взаимодействия; 2) внедрение технологии поэтапного формирования рефлексивной компетентности субъектов психолого-педагогического взаимодействия на протяжении всего цикла изучения специальных дисциплин; 3) внедрение спецкурса «Организация рефлексивно-ориентированной профессиональной деятельности педагога»; 4) создание рефлексивной среды в образовательном учреждении; 5) организацию рефлексивно-ориентированной внеаудиторной работы [14].

Методы развития рефлексивной компетентности представлен в исследовании Н.П. Максимченко. Предложенная модель предусматривает одновременное формирование всех компонентов рефлексивной компетентности. Однако каждый из этапов имеет приоритетное направление развития определенных компонентов рефлексивной

компетентности. Сама модель состоит из четырех этапов: 1) приоритет – формирование личностного компонента (знание теории профессионального общения, формирование стойкой мотивации, личного интереса); 2) приоритет – развитие интеллектуального компонента (информационное обогащение специальными знаниями, формирование социально-психологической культуры); 3) приоритет – формирование коммуникативных умений (рефлексивно-коммуникативные упражнения, решение профессиональных задач); 4) приоритет – потребность в самореализации (деловые игры, направленные на установление взаимосвязи между теоретическими знаниями и практикой) [15].

М.И. Найденев, Л.А. Найденева, Л.В. Григоровская, предложили подход к развитию рефлексивных механизмов опираясь на положение о рефлексивном потенциале группы, индивидуальных вкладах в групповую рефлексивность. Это дало им возможность выявить феномен аутсорсинга рефлексии – возможности использовать внешние рефлексивные мощности партнера по общению не только для достижения совместного результата, но и для обеспечения в дальнейшем самостоятельного творческого поиска. В качестве основного метода развития рефлексивных механизмов исследователи предлагают метод групп-рефлексии, эффективность использования которого была проверена в рамках специальных экспериментальных исследований и апробации авторских программ творческого рефлексивно-группового тренинга [16; 17].

Мощным психологическим инструментом для формирования рефлексивной компетентности являются методы интерактивного обучения. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Ее цель состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. К интерактивным методам можно отнести: дискуссионный метод; метод «Дельфи»; «мозговой штурм»; метод «Круглого стола»; моделирование профессиональных ситуаций, деловые игры и тренинги.

Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия и активности участников, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи [18].

Эффективность применения рассмотренных методов можно повысить за счет применения технологий проблемного обучения педагогическому мастерству. Проблемное обучение способствует реализации, по крайней мере, двух главных задач: 1) формирования необходимой системы знаний, умений и навыков; 2) достижения высокого уровня развития способности к самообучению, самообразованию, развитию творческого потенциала. Структура процесса проблемного обучения представляет собой систему связанных между собой и усложняющихся проблемных ситуаций.

Нельзя не отметить также различные техники и приемы, также способствующие выработке профессиональной рефлексии у педагогов: различные виды рефлексивного письма: «учительский очерк» [19, с. 23]; «письмо о себе самом», «ведение учебного дневника», «письмо себе самому», «интервьюирование», «разработка плана саморазвития» [20, с. 34], ролевые игры, моделирующие профессиональную деятельность, «графические организаторы», «сравнительные таблицы» [21, с.39, 15], «наблюдения и анализ своих собственных наблюдений» [22, с. 37], «поэтапное развитие рефлексивных навыков» [23, с. 35, 24, с. 39] и другие.

В заключение можно подчеркнуть, что, не

смотря на различия подходов и взглядов многих авторов на развитие рефлексивной компетенции можно выделить общие моменты: 1) рефлексивная компетентность может быть сформирована за счет создания специальных организационных условий; 2) стратегия формирования рефлексивной компетентности должна быть поэтапной; 3) начало рефлексивной компетентности предусматривает создание соответственной мотивации; 4) содержание преимущественного большинства этапов определяется спецификой реального профессионального взаимодействия; 5) каждый из этапов имеет свое приоритетное задание, связанное с представлением о структуре рефлексивной компетентности; 6) заключительные этапы предусматривают использование интегрирующих технологий [25].

Развитие рефлексивной компетентности способствует решению ключевых задач на основе принципа саморазвития и творческой самореализации, повышает готовность к инновационной деятельности в преподавании дисциплины. Это соответствует современным требованиям в достаточно сжатые сроки теоретически осмыслить основания своей профессиональной деятельности и практически овладеть профессиональными компетенциями, адекватными новым задачам, стоящим перед современной высшей школой.

Соловьева М. А., Коваленко С.Р.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького», Донецк, ДНР

В статье обсуждается проблема изменений требований к профессиональной деятельности преподавателя вуза в связи с переходом на компетентностную модель профессионального образования. Основное внимание уделяется методам формирования профессиональной рефлексии: представлены критерии анализа, даны характеристики уровней развития рефлексивных профессиональных действий, которые могут использоваться преподавателями для самоанализа. Рефлексия рассматривается авторами как объективно необходимый этап профессиональной деятельности преподавателя высшей профессиональной школы.

Ключевые слова: преподаватели ВУЗов, формирование рефлексивной компетентности, модели рефлексии.

Solovyova M.A., Kovalenko S.R.

METHODS FOR FORMING THE REFLEXIVE COMPETENCE OF THE LECTURER OF THE HIGHER EDUCATION

State educational institution of higher professional education
«M. Gorky Donetsk national medical university», Donetsk, DPR

The article discusses the problem of changes in the requirements for the professional activity of the university lecturer in connection with the transition to the competence model of vocational education. The main attention is paid to the methods of forming professional reflection: the criteria for analysis

are presented, the characteristics of the levels of development of reflexive professional actions that can be used by t lectures for self-analysis are given. Reflection is considered by the authors as an objectively necessary stage of professional activity of a lecturer of a higher professional school.

Key words: lecturer of universities, the formation of reflexive competence, the model of reflection.

Литература

1. Ушева Т.Ф. Рефлексия как ключевая компетенция будущего педагога. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии (Сб. ст. по материалам XLIV междунар. Науч.-практ. Конф.). 2014; 9 (44): 65-73.
2. Стеценко И.А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов. Монография. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та; 2006. 256 с.
3. Mezirow J. Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey Bass; 2000. 371.
4. Peters J.M. Instructors-as-researcher — and-theorists: faculty development in a community college. Training and Professional Development in Adult and Continuing Education. R. Benn, R. Fieldhouse (eds.). Exeter: CRCE; 1994: 94-101.
5. Brookfield S.D. Becoming a Critically Reflexive Teacher. San Francisco: Jossey-Bass; 1995. 298.
6. Smyth J. A critical pedagogy of classroom practice. Journal of Curriculum Studies. 1989; 21(6): 483-502.
7. Willis P. Looking for what it's really like: phenomenology in reflective practice. Studies in Continuing Education. 1999; 21 (1): 91-112.
8. Korthagen F.A.J., Vasalos A. From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/EARLI%20paper.pdf> (дата обращения 10.02.2018)
9. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога. Вестник ТГПУ. 2005; 1 (45): 62-66.
10. Золотова М.В., Ваганова Н.В. Формирование рефлексивной компетенции у преподавателей ВУЗов. Вестник Нижегородского университета им. Н.В. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015; 4 (40): 164-168.
11. Белкина В.Н., Ревякина И.И. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция. Ярославский педагогический вестник. Том II (Психолого-педагогические науки). 2010; 3: 203 - 206.
12. Козырева Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры. Методология и методика естественных наук. Омск: Изд-во ОмГПУ; 1999. 4. 24.
13. Переломова Н.А. Актуализация личностно-профессионального роста учителя в поствузовском образовании при ИППК. Монография. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та; 2001. 176.
14. Полякова Г.А. К вопросу формирования рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов. Научно-педагогический интернет-журнал: электронное научное издание. 2011. Июль. URL:<http://www.emissia.org/offline/2011/1615.htm> (дата обращения: 16.02.2018).
15. Максимченко Н.П. Интегративный подход к формированию рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов. Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. Июнь, 2011. Уфа; 2011: 106-109.
16. Найденов М. И., Найденова Л. А. Творческий рефлексивно-групповой тренинг. Интеллектуальные системы и творчество. Новосибирск: Изд-во НГУ; 1991: 86-98.
17. Найденова Л.А., Григоровская Л.В., Найденов М.И. Экспериментальное исследование рефлексивных механизмов творческого присвоения школьниками музыкальной культуры. Освоение механизмов рефлексии в практике обучения. Новосибирск: Изд-во НГУ; 1991: 26-34.
18. Компетентностный подход к организации учебно-познавательной деятельности на кафедре психиатрии, наркологии и медицинской психологии. Под редакцией профессора Абрамова В.А. Донецк: Каштан; 2016: 112.
19. Ассер Х. Роль учительского очерка в подготовке будущих учителей: взгляд из Эстонии. Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. 2003; 4 (1): 22-27.
20. Карм М., Поом-Валицкис К. Рефлексивное письмо в университете. Перемена. 2006; 7 (3): 31-37.
21. Васильев Ю. Можно ли помочь учителю пересмотреть привычные взгляды на обучение? Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. 2006; 7 (2): 36-41.
22. Кулоткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб.: СПбГУПМ; 2002: 48.
23. Ивансон-Янсон Э., Гу Л. Рефлексия в профессиональном обучении: учителя наблюдают за уроком и анализируют

References

1. Usheva T.F. Refleksiya kak klyuchevaya kompetentsiya budushchego pedagoga [Reflection as the key competence of the future teacher]. Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii (Sb. st. po materialam XLIV mezhdunar. Nauch.-prakt. Konf.). 2014; 9 (44): 65-73. (in Russian).
2. Stetsenko I.A. Teoriya i praktika razvitiya pedagogicheskoi refleksii studentov. Monografiya [Theory and practice of pedagogical reflection of students. Monograph]. Rostov-na-Donu: Izd-vo Rostov. gos. ped. un-ta; 2006. 256 s. (in Russian).
3. Mezirow J. Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey Bass; 2000. 371.
4. Peters J.M. Instructors-as-researcher — and-theorists: faculty development in a community college. Training and Professional Development in Adult and Continuing Education. R. Benn, R. Fieldhouse (eds.). Exeter: CRCE; 1994: 94-101.
5. Brookfield S.D. Becoming a Critically Reflexive Teacher. San Francisco: Jossey-Bass; 1995. 298.
6. Smyth J. A critical pedagogy of classroom practice. Journal of Curriculum Studies. 1989; 21(6): 483-502.
7. Willis P. Looking for what it's really like: phenomenology in reflective practice. Studies in Continuing Education. 1999; 21 (1): 91-112.
8. Korthagen F.A.J., Vasalos A. From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education [Elektronnyi resurs]. - Rezhim dostupa: <http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/EARLI%20paper.pdf> (data obrashcheniya 10.02.2018)
9. Piskunova E.V. Professional'naya pedagogicheskaya refleksiya v deyatel'nosti i podgotovke pedagoga [Professional pedagogical reflection in the activity and training of a teacher]. Vestnik TGPU. 2005; 1 (45): 62-66.
10. Zolotova M.V., Vaganova N.V. Formirovanie refleksivnoi kompetentsii u prepodavatelei VUZov [Formation of reflective competence among university teachers]. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.V. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki. 2015; 4 (40): 164-168. (in Russian).
11. Belkina V.N., Revyakina I.I. Pedagogicheskaya refleksiya kak professional'naya kompetentsiya [Pedagogical reflection as a professional competence]. Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. Tom II (Psikhologo-pedagogicheskie nauki). 2010; 3: 203 - 206. (in Russian).
12. Kozyreva E.I. Shkola pedagoga-issledovatelya kak uslovie razvitiya pedagogicheskoi kul'tury [School of the teacher-researcher as a condition for the development of pedagogical culture]. Metodologiya i metodika estestvennykh nauk. Omsk: Izd-vo OmGPU; 1999. 4. 24. (in Russian).
13. Perelomova N.A. Aktualizatsiya lichnostno-professional'nogo rosta uchitelya v postvuzovskom obrazovanii pri IPPK [Actualization of the personal and professional growth of the teacher in postgraduate education under the IPPK]. Monografiya. Irkutsk: Izd-vo Irkut. gos. ped. un-ta; 2001. 176. (in Russian).
14. Polyakova G.A. K voprosu formirovaniya refleksivnoi kompetentnosti studentov pedagogicheskikh vuzov [On the issue of the formation of reflective competence of students of pedagogical universities]. Nauchno-pedagogicheskii internet-zhurnal: elektronnoe nauchnoe izdanie. 2011. Iyul'. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2011/1615.htm> accessed: 16.02.2018). (in Russian).
15. Maksimchenko N.P. Integrativnyi podkhod k formirovaniyu refleksivnoi kompetentnosti studentov pedagogicheskikh vuzov [Integral approach to the formation of reflective competence of students of pedagogical universities]. Aktual'nye voprosy sovremennoi pedagogiki (Aktual'nye voprosy sovremennoi pedagogiki): materialy mezhdunar. zaoch. nauch. konf. Iyun', 2011. Ufa; 2011: 106-109.
16. Naidenov M. I., Naidenova L. A. Tvorcheskii refleksivno-gruppovoi trening [Creative reflexive group training]. Intellektual'nye sistemy i tvorchestvo. Novosibirsk: Izd-vo NGU; 1991: 86-98 (in Russian).
17. Naidenova L.A., Grigorovskaya L.V., Naidenov M.I. Eksperimental'noe issledovanie refleksivnykh mekhanizmov tvorcheskogo prisvoeniya shkol'nikami muzykal'noi kul'tury [Experimental research of reflexive mechanisms of creative appropriation by students of musical culture]. Osvoenie mekhanizmov refleksii v praktike obucheniya. Novosibirsk: Izd-vo NGU; 1991: 26-34 (in Russian).
18. Kompetentnostnyi podkhod k organizatsii uchebno-poznavatel'noi deyatel'nosti na kafedre psikhiiatrii, narkologii i meditsinskoi psikhologii [Competence approach to the organization

свои наблюдения. Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. 2006; 7(1): 36-41.

24. Мариико В.В., Михайлова Е.Е. Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013; 6 (1): 35-40.

25. Остапенко И.В. Развитие рефлексивной компетентности руководителя в условиях тренинга. Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота; 2013. 10 (77): 135-140.

of educational and cognitive activity at the Department of Psychiatry, Narcology and Medical Psychology]. Pod redaktsiei professora Abramova V.A. Donetsk: Kashtan; 2016: 112 (in Russian).

19. Asser X. Rol' uchitel'skogo ocherka v podgotovke budushchikh uchitelei: vzglyad iz Estonii [The role of the teacher's essay in the preparation of future teachers: a view from Estonia]. Peremena: Mezhdunarodnyi zhurnal o razvitii myshleniya cherez chtenie i pis'mo. 2003; 4 (1): 22-27 (in Russian).

20. Karm M., Poom-Valitskis K. Refleksivnoe pis'mo v universitete [Reflective writing at the university]. Peremena. 2006; 7(3): 31-37 (in Russian).

21. Vasil'ev Yu. Mozhno li pomoch' uchitel'yu peresmotret' privychnye vzglyady na obuchenie? [Is it possible to help the teacher to reconsider the usual views on learning?] Peremena: Mezhdunarodnyi zhurnal o razvitii myshleniya cherez chtenie i pis'mo. 2006; 7 (2): 36-41 (in Russian).

22. Kulyutkin Yu.N., Mushtavinskaya I.V. Obrazovatel'nye tekhnologii i pedagogicheskaya refleksiya [Educational technologies and pedagogical reflection]. SPb.: SPbGUPM; 2002: 48 (in Russian).

23. Ivanson-Yanson E., Gu L. Refleksiya v professional'nom obuchenii: uchitelya nablyudayut za urokom i analiziruyut svoi nablyudeniya [Reflexion in vocational training: teachers observe the lesson and analyze their observations]. Peremena: Mezhdunarodnyi zhurnal o razvitii myshleniya cherez chtenie i pis'mo. 2006; 7(1): 36-41 (in Russian).

24. Mariiko V.V., Mikhailova E.E. Refleksiya v pedagogicheskoi deyatel'nosti: etapy stanovleniya i sredstva razvitiya [Reflection in pedagogical activity: stages of formation and means of development]. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2013; 6 (1): 35-40 (in Russian).

25. Ostapenko I.V. Razvitie refleksivnoi kompetentnosti rukovoditelya v usloviyakh treninga [Development of the reflexive competence of the manager in the conditions of training]. Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya. Tambov: Gramota; 2013. 10 (77): 135-140 (in Russian).

Поступила в редакцию 05.04.2018

Бойченко А.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В РАМКАХ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького», Донецк, ДНР

Нельзя не отметить, что осуществление компетентного подхода напрямую связано с профессиональной компетентностью самого педагога. Очевидно, что обеспечение в педагогическом процессе развития компетенций обучающихся возможно только тогда, когда сам педагог обладает достаточными компетенциями в педагогической деятельности. Педагог оказывается для студентов примером, образцом творческой реализации заложенных в человеке способностей. Именно поэтому, прежде чем учить других, все новые технологии и подходы он должен освоить сам.

При моделировании системы педагогических компетенций преподавателя следует учитывать сферу его личностных функций, что является целью интегративного подхода. В нашем исследовании интегративный подход, в широком смысле слова, рассматривается как принцип синтеза различных методологических подходов, выполняющих в данном случае свою отдельную роль при их безусловной значимости в анализе изучаемого объекта. С позиций интегративного подхода профессиональная компетентность преподавателя вуза несводима к простому набору знаний, умений и навыков, свойств и индивидуальных особенностей. В ее основе – целостная система этих профессионально значимых качеств и умений, способность педагогически, психологически и методически системно осуществлять свою профессиональную деятельность, направленную на развитие личности будущего специалиста.

В условиях современного образования особую актуальность приобретает проблема саморазвития, самовоспитания и самосовершенствования личности педагога, обладающего профессиональной компетентностью, развитыми способностями к творчеству в ходе самоопределения стратегии своего личностного и профессионального роста [1].

В контексте изучения ценностно-смысловой компетенции является актуальным рассмотрение образования как целостного процесса личностного и профессионального развития, актуализации и развития личностного потенциала.

Личностный потенциал является интегральной способностью человека, которая позволяет ему не только адаптироваться к разнообразным условиям образовательной среды, но и обеспечивает стабильно высокую эффективность учебной, трудовой и иной деятельности. Личностный потенциал человека, реализуемый и развиваемый в реальной учебной и трудовой деятельности, отражает его способности, личностные черты и профессиональные качества, является базой для освоения новых видов труда. Наличие у человека личностного потенциала является необходимым условием успешной профессионализации человека.

Согласно М.В. Денeko, личностный потенциал специалиста представляет собой интегральное качество человека, образующееся в результате включения его в деятельность и обусловленное взаимосвязанными и взаимообуславливающими функциональными образованиями: личностными качествами, профессиональными знаниями и профессионально-значимыми свойствами [2, с. 18].

К личностным качествам исследователь относит: ценности, самооценку, отношения, уровень притязаний, что составляет ценностную подсистему личностного потенциала; мотивы, установки, смыслы, целеполагание, что составляет мотивационную подсистему личностного потенциала; индивидуальный, профессиональный и социальный опыт, что является когнитивной составляющей личностного потенциала; эмоционально-волевою, характерологическую сферы личности; критичность мышления, использование

методов научного познания, рефлексия, что составляет интеллектуальную подсистему личностного потенциала; состояние здоровья, физические кондиции, что составляет физическую подсистему личностного потенциала. Личностные качества представляют собой генетически-социальный фактор влияния в реализации личностного потенциала.

К профессионально-значимым свойствам личностного потенциала будущего специалиста М.В. Денeko относит общие и специальные способности, активность и обучаемость, самостоятельность и мобильность, профессиональную адаптацию, владение профессиональными приемами и технологиями, творчество, критичность и т.д. Эта составляющая представляет собой профессиональный фактор влияния [2, с.21].

В качестве элементов личностного потенциала Д.А. Леонтьев выделяет способность к сотрудничеству, коллективной организации и взаимодействию (коммуникативный потенциал); творческие способности (творческий потенциал); ценностно-мотивационные свойства (идейно-мировоззренческий и нравственный потенциал) [3].

Основу развития личностного потенциала составляет идея саморазвития, самоактуализации личности. О саморазвитии можно говорить, как о фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни. С этой точки зрения саморазвитие можно определить, как процесс сознательного, качественно-го и необратимого изменения личностью своих нравственных качеств, интеллектуальных и социальных способностей и возможностей, своих физических, психических и духовных сил с целью «достроить» себя до идеального образа целостной личности.

Как известно, самоактуализация и саморазвитие личности являются ключевыми задачами формирования специалиста в контексте компетентностного подхода в образовании [4, с. 376]. Можно полагать, что формирование ключевых компетенций неразрывно связано с развитием личностного потенциала педагога, например: личностное самоопределение как готовность осознанно и самостоятельно планированию перспектив своего развития, определение себя в сфере личностных особенностей, формирование мировоззренческих основ в рамках ценностно-смысловой компетенции; компетенции, относящиеся к

профессиональной деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах, невозможно рассматривать вне актуализации профессионально-личностной составляющей личностного потенциала личности, которая включает в себя профессиональное самоопределение как готовность к осознанному и самостоятельному планированию перспектив своего профессионального развития, формирование внутренней позиции профессионала, мотивацию к осуществлению профессиональной деятельности, ориентацию на глубинные ценностно-смысловые аспекты [5].

Развитие личностного потенциала педагога состоит в обеспечении смыслового наполнения жизни (осознанность выбора жизненной траектории, профессионального пути, видение себя в профессиональной деятельности), развитии общего и эмоционального интеллекта, формировании личности, сочетающей внешнюю свободу с внутренней культурой, умеющей видеть перспективы личностного и профессионального роста и наделенной добровольной ответственностью.

Задачи личностного развития представляют собой не что иное, как формирование компетентности как совокупности качеств личности, предполагающей обладание личностью соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, эффективный опыт деятельности в заданной сфере.

В условиях смены образовательных парадигм возникают трудности, связанные с готовностью педагогов к реализации компетентностного подхода в образовании. Понимание и признание значимости формирования ценностно-смысловой компетенции для эффективного осуществления учебной деятельности проходит долгий путь. Обеспечение готовности педагога к реализации идей компетентностного подхода в образовании включает в себя не только организованное на разных уровнях психолого-педагогическое и образовательно-методическое сопровождение, но и стремление к личностному, профессиональному саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию.

Осуществление компетентностного подхода напрямую связано с компетентностью самого педагога. Очевидно, что обеспечение в педагогическом процессе развития компетенций обучающихся возможно только тогда, когда сам педагог обладает достаточными

компетенциями в педагогической деятельности. Педагог оказывается для студентов примером, образцом творческой реализации заложенных в человеке способностей. Именно поэтому, прежде чем учить других, все новые технологии и подходы он должен освоить сам.

Особенно важным это становится в контексте изучения ценностно-смысловой компетенции, так как механизмы развития ценностно-смысловой сферы личности отражают внутреннее движение к образу жизнедеятельности, перспективам и целям жизни, моделям поведения и деятельности, обеспечивающим как стратегическую, так и ситуативную саморегуляцию смыслового отношения личности к собственной жизни в целом.

Оптимальной формой представления моделей образовательно-профессиональной компетентности педагогов является трехуровневая модель, включающая такие компоненты, как: характеристика базового уровня компетенции, характеристика промежуточного (среднего) уровня компетенции, характеристика профессионального (продвинутого) уровня компетенции. В рамках этой модели ценностно-смысловую компетенцию можно представить следующим образом:

1. Характеристика базового уровня компетенции, соответствующего общей ориентировке выпускника в будущей деятельности, знанию основных нормативов и требований, а также - наличию общих представлений об образовательной ситуации. Такой преподаватель настроен на постоянное самосовершенствование, осознает необходимость личностного и профессионального саморазвития; осознает, что разные профессиональные ситуации требуют разных способностей и профессиональных подходов; откликается на реакции окружающих касательно профессионализма; реагирует на изменяющиеся условия окружающего социума, в т.ч. и профессиональной среды.

Преподаватель признает необходимость изменений для качественного улучшения ситуации, содействует процессу креативности коллег и студентов, ищет новые, более эффективные методы, комбинируя разноплановые идеи. Он осознает ценность культурного разнообразия и является восприимчивым к альтернативным точкам зрения, что позволяет интегрировать их в работу. Педагог наблюдает за личным и профессиональным развитием обучающихся.

2. Характеристика промежуточного (среднего) уровня компетенции, соответствующего правильным действиям в некоторых типовых, стандартных ситуациях. Преподаватель с таким уровнем ценностно-смысловой компетенции работает над постоянным совершенствованием себя и использует для этого разнообразные средства и возможности, работает над совершенствованием своих сильных сторон и преодолением ограничений и слабых сторон, активно ищет обратную связь от других для определения областей, в которых необходимо совершенствоваться, обучается на успехе и неудачах, помогает другим извлечь пользу из их опыта, проводит мониторинг условий для планирования изменений.

Такого преподавателя можно охарактеризовать, как формулирующего видение новых возможностей, что позволяет ему управлять творческим процессом других людей, помогая сформулировать идеи и оценивая их потенциал, демонстрировать глубокое понимание сути сложных идей и соответствующим образом интегрировать их в работу. Он мыслит нестандартно, соединяет разноплановые идеи, не боится использовать нетрадиционные методы. Искренне ценит поликультурный характер профессионального окружения, воспринимает поликультурность как фактор взаимообогащения профессионального и личностного культурного опыта. Он активно привлекает и интегрирует альтернативные точки зрения в работу. На занятиях он оказывает действенную поддержку отдельным обучающимся в построении собственной траектории профессионального развития.

3. Характеристика профессионального (продвинутого) уровня компетенции, соответствующей морально-психологической (мотивационной), интеллектуальной и коммуникативной готовности к профессиональной деятельности. Преподаватель активно вовлечен в непрерывное обучение с целью интеллектуального обогащения, совершенствования имеющихся навыков и овладения новыми; с готовностью включается в те виды деятельности, которые требуют более высокого уровня развития способностей и умений и способствуют профессиональному самосовершенствованию и интеллектуальному развитию; искренне относится к обратной связи и действует с целью преодоления границ и слабых сторон, чтобы выстроить репертуар навыков; является образцом для подражания

для тех, кто стремится к профессиональному мастерству; демонстрирует профессионализм в действиях в меняющихся условиях.

Такой преподаватель обладает высокоэффективным стратегическим видением и имеет представление о возможном развитии ситуации; разрабатывает конкурентоспособные и прорывные стратегии и планы; способствует возникновению энтузиазма к изменениям и преодолению трудностей у окружающих; легко схватывает сложные идеи и надлежащим образом интегрирует их на рабочем месте. Последовательно генерирует и использует на практике оригинальные идеи. Также преподаватель обеспечивает поддержку, справедливое отношение и равные возможности для коллег и студентов вне зависимости от их расовой, национальной принадлежности, социального слоя и пола; обеспечивает проведение подобной политики в рамках сферы своего влияния в организации. Он создает климат, в котором профессиональное взаимодействие с людьми разных культур является нормой, различные идеи сосуществуют и интегрируются в развитие планов и принятие решений. Оказывая действенную поддержку обучающимся в построении собственной траектории профессионального развития он способен осуществлять косвенное руководство процессом.

Таким образом, становление и развитие ценностно-смысловой компетенции преподавателя обусловлено взаимосвязью объективно-содержательных и субъективно-личностных процессов, в результате которых происходит трансформация как личностно-смысловых образований, так и социальных ценностей и смыслов.

Основные характеристики содержания психолого-педагогической подготовки можно построить на следующих исходных модулях:

1. Необходимость опережающей подготовки преподавателя высшей школы, готового к инновационным преобразованиям в сфере своей профессиональной деятельности, которая строится на основе всестороннего анализа

проблем, состояния, перспектив развития современной высшей школы и результатов исследований высшего образования, полученных в разных областях знания (философии, экономике, психологии, педагогики и др.). В этом случае проблема подготовки преподавателя к решению задач модернизации высшего образования выступает не как отдельная (частная) проблема, которую можно решить путем введения нового учебного курса, отдельных технологий, разработкой специальных заданий и т.п., а как основной контекст построения содержания психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы.

2. Понимание модернизации образования как перманентного процесса, осуществляющегося посредством инноваций, отражающих переход к системе образования постиндустриального общества, в котором все большую роль играют социальные регуляторы, вызванные нормами индивидуального выбора, личными ценностями и конкурентными преимуществами. Именно ориентация на новые качества личности, обуславливающие успешное самоопределение человека, обуславливает уникальность образования в современном мире и выступает общей ценностно-целевой основой модернизации профессионального педагогического образования.

3. Построение содержания подготовки преподавателя высшей школы осуществляется с учетом специфических для его профессиональной деятельности потребностей: постоянного профессионального самосовершенствования и оказания помощи студентам в их профессионально-личностном развитии.

Такой подход к формированию ценностно-смысловой компетенции преподавателя позволит обеспечить достаточное личностно-профессиональное развитие в рамках выполнения продуцирующей, развивающей, смыслообразующей, идентификационной и стабилизирующей функции образования [6, с. 26].

Бойченко А.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В РАМКАХ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького», Донецк, ДНР

В статье обосновывается актуальность изучения процессов формирования ценностно-смысловой компетенции преподавателя ВУЗа как интегративной динамической личностно-психологи-

ческой характеристики ориентации преподавателя, которая воплощает его экзистенциальную сущность в устремлении к наиболее полному выявлению и реализации своей личности во всем богатстве и разнообразии жизненных отношений, в которых ценности и смыслы становятся более интегрированными, структурированными и содержательными. Представленный в работе анализ механизмов формирования ценностно-смысловой компетенции преподавателя в контексте реализации программ специалитета в медицинском ВУЗе создает теоретические и методологические предпосылки для разработки адекватной модели компетентного (личностно-деятельностного) подхода к образовательному процессу.

Ключевые слова: компетентный подход; образование; ценностно-смысловая компетенция; преподаватель высшей школы.

Boychenko A.A.

FORMATION OF THE VALUE- SEMANTIC COMPETENCE OF TEACHER OF THE MEDICAL UNIVERSITY WITHIN THE FRAMEWORK OF MODERN APPROACHES IN THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

State educational institution of higher professional education
«M. Gorky Donetsk national medical university», Donetsk, DPR

The article proves the urgency of studying of the formation of the value-semantic competence of the university teacher as an integrative dynamic personality-psychological characteristics of the teacher's orientation that embodies his existential essence in aspiration to the fullest revealing and realization of his personality in all the richness and diversity of life relations in which values and meanings become more integrated, structured and meaningful. Analysis of the formation of the teacher's value-semantic competence, presented in this report, in the context of implementation of specialty programs in a medical university, creates theoretical and methodological prerequisites for the development of an adequate model of competence (personality-activity) approach to the educational process.

Keywords: competence-based approach; education; value-semantic competence; teacher of the higher school.

Литература

1. Иванова И.В., Гуцу Е.Г., Кочетова Е.В. Саморазвитие педагога в контексте реализации компетентного подхода в образовании. Современные научные исследования и инновации. 2005; 7-5 (51): 100-108.
2. Денко М.В. Личностный потенциал человека как педагогическая категория. Тенденции преобразований в образовательной сфере в контексте современных изменений в России. Сборник материалов межрегионального научно-практического семинара. Тюмень: ТОГИРРО; СПб.: ИОВ РАО; 2003; 0,3 п.л.
3. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии. Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): матер., междунар. конференции. М.: Смысл; 2005: 36-49.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: ПСТГУ; 2014: 540.
5. Гуцу Е.Г., Кочетова Е.В., Иванова И.В. Современные методы реализации компетентного подхода в системе профессиональной вузовской подготовки педагогов. Вестник Мининского университета. 2014; 4(8): 27.
6. Исаев, И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: автореф. дисс...д-ра пед наук. М.; 1993. 32.

References

1. Ivanova I.V., Gutsu E.G., Kochetova E.V. Samorazvitie pedagoga v kontekste realizatsii kompetentnogo podkhoda v obrazovanii. Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii [Self-development of the teacher in the context of the implementation of the competence approach in education. Modern scientific research and innovations]. 2005; 7-5 (51): 100-108 (in Russian).
2. Denko M.V. Lichnostnyi potentsial cheloveka kak pedagogicheskaya kategoriya. Tendentsii preobrazovaniy v obrazovatel'noi sfere v kontekste sovremennykh izmeneniy v Rossii. Sbornik materialov mezhtsebnogo nauchno-prakticheskogo seminar [Personality potential of a person as a pedagogical category. Tendencies of transformations in the educational sphere in the context of modern changes in Russia. Collection of materials of the interregional scientific and practical seminar]. Tyumen': TOGIRRO; SPb.: IOV RAO; 2003; 0,3 p.l (in Russian).
3. Leont'ev D.A. Noveye gorizonty problemy smysla v psikhologii. Problema smysla v naukakh o cheloveke (k 100-letiyu Viktora Frankla): mater., mezhdunar. Konferentsii [New horizons of the problem of meaning in psychology. The problem of meaning in the sciences of man (to the centenary of Victor Frankl): mater., Intern. conference]. M.: Smysl; 2005: 36-49 (in Russian).
4. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya razvitiya cheloveka. Razvitie sub'ektivnoi real'nosti v ontogeneze [Psychology of human development. Development of subjective reality in ontogenesis]. M.: PSTGU; 2014: 540 (in Russian).
5. Gutsu E.G., Kochetova E.V., Ivanova I.V. Sovremennye metody realizatsii kompetentnogo podkhoda v sisteme professional'noi vuzovskoi podgotovki pedagogov [Modern methods of implementing the competence approach in the system of professional teacher training of teachers]. Vestnik Mininskogo universiteta. 2014; 4(8): 27 (in Russian).
6. Isaev, I.F. Teoreticheskie osnovy formirovaniya professional'no-pedagogicheskoi kul'tury prepodavatelya vysshei shkoly: avtoref. diss...d-ra ped nauk [Theoretical foundations of the formation of the professional pedagogical culture of the teacher of higher education: the author's abstract. Dr. ped. sci. diss. abs]. M.; 1993. 32 (in Russian).

Поступила в редакцию 03.04.2018

Мельниченко В.В.

ОСНОВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССУАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького», Донецк, ДНР

Профессионально-личностное становление преподавателя – уникальное явление по психологической глубине, эмоциональной насыщенности; это значимый показатель состояния социального и духовного здоровья образовательной системы.

Современный преподаватель должен обладать значительным списком личностных свойств. Среди них такие как: выдержка и самообладание, гибкость поведения, гуманность, дисциплинированность, добросовестность, идейная убежденность, инициативность, искренность, порядочность, стремление к самосовершенствованию, способность к предупреждению (превентивные мероприятия по решению скрытого конфликта) и решения конфликтных ситуаций и др. Все эти способности и качества в совокупности и составляют собой уникальную, своеобразную личность педагога. Гармония в структуре личности преподавателя достигается не на основе равномерного и пропорционального развития всех качеств, а прежде всего за счёт максимального развития тех способностей, которые создают преобладающую направленность его личности, придающую смысл всей жизни и деятельности педагога [1].

Содержанием педагогической деятельности являются обучение, воспитание, образование, развитие обучающихся. Отличительная особенность педагогической деятельности — ее совместный характер: работа педагога немыслима без тех, на кого направлено его обучающее, развивающее и воспитательное воздействие. Педагогическая деятельность отличается от других видов деятельности тем, что самореализация преподавателя заключается в положительном влиянии на студента. При этом обучающиеся также могут влиять на педагога, на виды и формы его деятельности.

Процессуально-деятельностная компетентность преподавателя направлена на решение множества взаимосвязанных задач

и целей. Она реализуется в различных видах деятельности: педагогической (учебной и методической), научно-исследовательской, организационно-управленческой, инновационно-творческой и воспитательной (табл.1) [2, с.15-17].

Классифицировать качества современного преподавателя вуза можно, исходя из конкретных критериев, продиктованных сферами деятельности преподавателя вуза. Процессуально-деятельностная компетентность включает блок личностно-образующих качеств преподавателя, которые формируются на основании компонентов личностного потенциала и профессиональной деятельности педагога: профессиональная компетентность, нравственные качества, организаторские способности, деловые качества, умение управлять самим собой (контроль за действием) (табл.2) [3, с.15].

Ведущую роль в структуре качеств преподавателя играет его профессионализм - профессиональная компетентность. Она включает в себя шесть групп качеств - глубокие знания предмета обучения; педагогическое мастерство; широкий научный кругозор; тяга к инновациям и научному творчеству; наличие ученой степени, владение методами научного поиска; инновационная мобильность.

Глубокое знание предмета обучения предполагает понимание концептуальных основ предмета, его места в общей системе знаний и в учебном плане подготовки специалиста. Обладание такими знаниями способствует формированию преподавателя как творческой, активной личности и проявляется в его непосредственной деятельности по обучению студентов.

Преподаватель должен быть специалистом в области преподаваемого предмета. Он должен владеть материалом, различать существенное от несущественного, главное от второстепенного, устанавливать взаимосвязи,

Основные сферы деятельности преподавателя медицинского ВУЗа

	Сферы деятельности	Содержание деятельности
1.	Ведение учебного процесса (собственно педагогическая деятельность)	Проведение занятий в аудитории: лекционных, семинарских, лабораторных, практических; руководство учебными и производственными практиками; консультации студентов; рецензирование контрольных работ; прием экзаменов, зачетов, модулей; тестирование знаний студентов; руководство научными студенческими кружками; подготовка студентов к участию в олимпиадах и конкурсах
2.	Методическая работа и повышение квалификации	Составление и корректировка рабочих программ учебных дисциплин; подготовка к учебным занятиям; подготовка учебных пособий, методических разработок, конспектов лекций, практикумов и др.; редактирование учебно-методических материалов; разработка учебно-методических комплексов; доклады на учебно-методических конференциях; разработка новых технологий, методов, приемов обучения; участие в организации семинаров кафедры, факультета, вуза; участие в работе научно-методических советов факультета, вуза и их комиссиях
3.	Воспитательная работа среди студентов	Работа в качестве куратора студенческой группы; организация студенческих экскурсий; воспитательный процесс в период проведения аудиторных занятий; воспитательный процесс в период проведения внеаудиторных занятий; воспитательный процесс в рамках неформальных встреч; работа со студенческим активом
4.	Научно-исследовательская деятельность	Подготовка и защита диссертации; участие в конкурсах программ и грантов; подготовка и реализация заявок на гранты; выполнение научно-исследовательских работ; подготовка монографий, научных статей; доклады на научных конференциях и семинарах; подготовка и оформление заявок на патент; рецензирование и оппонирование диссертаций, авторефератов, научных статей и др.; руководство аспирантами; участие в работе научно-технического и диссертационного советов и их комиссиях
5.	Участие в управлении кафедрой, вузом и другая организаторская деятельность	Выполнение общекафедральных поручений в системе управления кафедрой, факультетом, вузом; работа на заседаниях кафедры; работа по профориентации молодежи (в школах, училищах); налаживание контактов с медицинскими организациями; участие и организация спортивных, культурно-массовых мероприятий; установление и поддержание сотрудничества с отечественными и зарубежными вузами, научно-исследовательскими организациями, предприятиями и учреждениями
6.	Инновационно-творческая деятельность	Включение творческие задания на аудиторных занятиях; координация участия студентов в конкурсах, олимпиадах, конференциях; использование инновационных технологий: интерактивные технологии обучения (проблемная лекция, семинар-диступ, учебная дискуссия), технологию проектного обучения и компьютерные технологии.
7.	Личная жизнедеятельность	Организация личной работы; планирование деятельности преподавателя на учебный год; планирование жизни, профессиональной карьеры, времени; организация семейной жизни и домашнего хозяйства; организация личного здоровья и сохранение работоспособности

проводить аналогии и приводить примеры. Преподаватель должен быть всегда готов держать себя в курсе последних событий в своей профессиональной области, знать передовые

рубежи науки и практики в сфере читаемых дисциплин.

Недостаток знаний преподавателя тогда вызывает проблемы, когда ощущаются на-

Блок личностно-образующих качеств преподавателя ВУЗа

Название группы качеств	Базовое определение
Профессиональная компетентность преподавателя	Наличие профессиональных педагогических знаний и умений, понимание задач преподавателя
Нравственные качества	Отношение к нравственности, культура поведения
Организаторские способности	Умение строить отношения с людьми, быть воспитателем, вести за собой людей
Деловые качества	Отношение к делу
Умение управлять самим собой	Умение управлять своей жизнью, временем, знание правил и приемов личной работы и умение ими пользоваться

стоящие пробелы. Ведь, во-первых, участники заметят это раньше, чем того бы хотелось преподавателю, а во-вторых, он будет сам чувствовать неуверенность, что также негативно влияет на атмосферу занятия, и, в-третьих, такие пробелы оказывают свое воздействие и на восприятие студентами учебного материала [3, с. 2].

Педагогическое мастерство преподавателя основывается на знании психологии и педагогики, способов организации учебной деятельности, принципов разработки планов и конспектов учебных занятий. Методическая культура преподавателя формируется на основе его знаний педагогических технологий, методов, форм, приемов обучения, умений определять конкретные педагогические задачи, разрабатывать рабочую программу дисциплины на основе ГОС и учебных планов, планировать и проводить учебные занятия разных видов (лекционные, семинарские, лабораторные), управлять учебной деятельностью студентов.

Важнейшее качество преподавателя - его умение быть воспитателем, которое невозможно без знания форм и методов воспитательного воздействия, умения определять цели и задачи воспитания, создавать необходимые условия для реализации целей воспитания.

Педагогическое мастерство преподавателя, кроме того, умение владеть словом. Речь должна быть эмоциональна, хорошо восприниматься, педагог должен обладать хорошей дикцией, уметь правильно говорить, увлечь своим рассказом слушателей, быть веселым, остроумным, уметь владеть ситуацией и мгновенно перестраиваться, если это нужно. Речь несвязная, невыразительная, заштампованная не способствует высокой эффективности общения, не убеждает и не оставляет впечатление в душах людей [3, с. 23].

Особенно преподавателя медицинского

вуза должны отличать высокая эрудиция и широкий научный кругозор. Педагог, входящий в аудиторию к студентам, должен быть не только знатоком преподаваемого предмета и соответствующей области науки, но и высоко эрудированным человеком, с богатым интеллектуальным запасом. Основное отличие высшей школы - высокий уровень теоретического мышления, широкий кругозор выпускников, что может обеспечить преподаватель, обладающий знаниями, охватывающими множество различных областей. Отсутствие страха и умение отвечать на вопросы аудитории, приводить новые интересные, не известные слушателям факты позволят удовлетворить познавательную потребность молодого человека. Эта потребность проявляется в желании студента получить от преподавателя больше, чем конкретные факты преподаваемого предмета. Кроме того, широкий научный кругозор преподавателей служит основой для постоянного роста потенциала кафедры [2, с. 37].

Под профессиональным саморазвитием понимается постоянное совершенствование своей компетенции в области современной педагогики (изучение новых тенденций в развитии образования вообще и высшей школы, в частности), а также изучение новых научных и технических достижений в конкретной предметной области [4].

Условия профессиональной деятельности оказывают большое влияние на личностные интересы представителя любой профессии. Работа преподавателя высшей школы предполагает не только и даже не столько функцию «передачи знаний», сколько функцию «добывания знаний», что предполагает умение формулировать научную проблему и искать ее творческое решение. Особенность труда преподавателя вуза состоит и в том, что он должен постоянно заниматься научной работой, успешность которой состоит в получении ученой степени, звания. В этом творческом

процессе преподаватель должен руководствоваться не только личными интересами, но и интересами кафедры, а также привлекать к научной работе студентов [5].

Научная сфера деятельности преподавателя предполагает навыки исследовательского труда: знание методов исследования, сбора и обработки информации, видение результата исследования, определение актуальности и необходимости исследования. Научно-исследовательская деятельность включает также необходимость использования результатов научных исследований в учебном процессе, а именно включение результатов исследования в содержание обучения, привлечение студентов к научным исследованиям, организация работы студенческих научных кружков.

Преподаватель как исследователь должен быть ориентирован на поиск и выявление истины. Этот поиск приходится осуществлять чаще всего не в собственных исследованиях, а в сопоставлении содержания противоречивых литературных источников, отражающих концепции разных авторов. Для этого преподаватель должен обладать развитым логическим мышлением, умением выделить главное в разных источниках и логические связи между рассматриваемыми объектами [2, с. 25].

В современных условиях динамично развивающейся образовательной среды преподаватель высшей школы становится активным организатором образовательного процесса, способным гибко адаптироваться к изменяющимся условиям профессионально-педагогической деятельности и проектировать образовательные ситуации нового типа [3, с.47-50].

Поскольку высшее образование предполагает становление у студентов одобряемых обществом нравственных ценностей, преподаватель должен быть носителем и выразителем социально одобряемых ценностей, иметь активную социальную позицию [6, с. 140]. Этика предписывает преподавателю быть справедливым в оценке способностей и поведения студентов и коллег, ровным в обращении, принципиальным в деле, внимательным, тактичным и благожелательным. Преподавателя должна отличать социальная, национальная и конфессиональная толерантность. Вред взаимоотношениям наносят самоуверенность, неумеренная категоричность, нетерпимость к критике, неуважение к личному достоинству студентов, их профессиональному авторитету, грубость.

Организаторские качества - это сфера взаимодействия с людьми. Включают три подсистемы качеств: умение контактировать с людьми (коммуникабельность), умение организовать коллективную деятельность и личную привлекательность (авторитет).

Деловые качества включают две основные группы свойств: умение стратегически мыслить и динамизм повседневной деятельности. Умение мыслить стратегически предполагает: наличие высокого интеллекта, жизненной мудрости, широкого кругозора, любознательности, рассудительности; умение генерировать идеи, видеть и учитывать перспективу, ставить и формулировать задачи, выделять главное, предвидеть последствия принимаемых решений.

Умение управлять самим собой опирается на личную организованность преподавателя, самодисциплину, знание техники личной работы способность формулировать и реализовывать жизненные цели, самоконтроль.

Личная организованность - это, прежде всего, умение проектировать, конструировать, организовывать и анализировать свою педагогическую деятельность, умение ценить время, обязательность, самодисциплина, способность жить и работать по системе.

Самодисциплина - умение держать себя в руках, управлять своим поведением. Это умение опирается на такие качества, как обязательность, способность держать слово, собранность, чувство ответственности [2, с. 30-34].

Знание техники личной работы предполагает знание правил и приемов организации личной работы и умение пользоваться ими, а именно: организация рабочего места, умение работать с информацией, говорить по телефону, эффективно слушать.

Работоспособность можно рассматривать как способность к продолжительной и напряженной творческой деятельности преподавателя. С одной стороны, работоспособность опирается на физиологический потенциал: здоровье, тренированную нервную систему, отсутствие вредных привычек, а с другой стороны, не менее важен и эмоционально-волевой комплекс качеств: воля, трудолюбие, упорство в работе, удовлетворенность ее результатами, увлеченность трудом, семейное благополучие, жизнерадостность, оптимизм.

Модель процесса формирования процессуально-деятельностной компетентности пре-

подавателя высшей школы характеризуется интеграцией профессионально-личностных качеств, индивидуального опыта и актуализацией усвоения педагогических знаний и умений, представляющая последовательность трех стадий [7].

1. Мотивационная стадия – направлена на формирование ценностных предпосылок педагогического познания через диагностику и рефлексию осуществляемой педагогической деятельности. Ее целью является перевод ведущей мотивации от внешних мотивов к внутренним, вследствие чего доминируют ситуации стимулирования в овладении педагогическими знаниями (мотивационно-познавательные, ценностно-смыслового выбора, рефлексии, критического диалога) и на первый план выходит психологическая компетенция как одна из основных в структуре педагогической компетентности. Основными формами работы в системе дополнительного образования на этой стадии становятся обучающие психолого-педагогические семинары (общевузовские, кафедральные); взаимные посещения и анализ открытых занятий; стажировка на кафедре педагогики, психологии и методики профессионального обучения; занятия в «Школе молодого преподавателя» и «Школе кураторов»; психолого-педагогические тренинги «Личностный рост: перспективы и реальность»; «Преобразующее лидерство».

2. Содержательно-процессуальная стадия обеспечивает создание теоретических предпосылок реализации субъектной позиции преподавателя как педагога, и, соответственно, целью является формирование инвариантного ядра педагогической деятельности. Именно поэтому преобладают ситуации овладения педагогическими знаниями (преобразующий диалог, диалог самоопределения, поиска, критического анализа информации) и, как следствие, здесь доминирует уже дидактическая компетенция. Основными формами работы на этой стадии является обучение по программе дополнительной (к высшему образованию) квалификации «Преподаватель», а также психолого-педагогические тренинги «Коммуникативная компетентность в деловом общении», «Активные методы обучения».

3. Стадия индивидуализации направлена на преобразование имеющейся практики реализации преподавательской деятельности и установки на профессиональное педагогиче-

ское самосовершенствование. Цель – разработка индивидуальной траектории развития педагогической деятельности преподавателя с доминированием ситуаций освоения опыта проектирования, реализации учебно-воспитательного процесса и его осмысления (конструктивные, имитационно-игровой деятельности, реализации творческих проектов, самопрезентации, оценивания), где на первый план выходит методическая компетенция. Основные формы работы на этой стадии – педагогическая практика и выпускная квалификационная работа по программе дополнительной квалификации «Преподаватель»; занятия в «Школе педагогического мастерства»; стажировка в педагогическом вузе; проблемные научно-методические и методологические семинары; работа в творческих группах и научных лабораториях.

Эффективное управление развитием профессиональных компетенций преподавателей – это целенаправленная деятельность руководства высшего учебного заведения по поддержке развития педагогической компетентности каждого преподавателя вуза. Ключевую роль в этом процессе должны играть не столько кафедры, сколько учебно-методические отделы, организующие семинары и тренинги по психологии, практикумы по инновационным методам обучения и организации научно-исследовательской работы студентов, стажировки в других образовательных учреждениях [8].

Формирование процессуально-деятельностной компетентности преподавателя требует разработки и внедрения системы разноуровневой научно-методической работы, предполагающей включение преподавателя в разнообразные формы и методы педагогической, исследовательской деятельности на основе учета его научных интересов, ценностных и морально-нравственных установок.

Профессиональная компетентность и овладение педагогическим мастерством зависит в полной мере от того, как при решении возникающих учебно-воспитательных задач преподаватель умеет делать обобщение и перенос, анализировать характер и качество собственных решений на основании индивидуального плана [9, с. 109-111].

Для становления профессиональной идентичности преподавателя необходимо создание в вузе определенных условий. Это обеспечение высокой информационной насыщенности (библиотечный фонд, интернет), возможность

непрерывного образования, развития профессиональной компетентности (проведение научно-практических конференций, семинаров), социально-психологический климат коллектива, поддержка преподавателей в их профессиональной деятельности (научная школа, преподавательский состав кафедр), организационная культура вуза, возможность вступать в административное взаимодействие и участвовать в жизни вуза [3, с.77].

Профессиональное развитие в рамках процессуально-деятельностной компетенции преподавателя может осуществляться в двух вариантах. Первый предполагает поступательное движение к высотам мастерства, что связано с выраженным стремлением к творчеству и достижением профессиональной зрелости. Второй вариант характеризуется освоением деятельности на уровне нормативных предписаний, привычных алгоритмов, традиционных педагогических технологий. К сожалению, анализ практики позволяет сделать вывод, что значительная часть преподавателей не имеет ясного представления о том, что такое профессионально-педагогическое мастерство и каковы пути его достижения. К решению многих вопросов образовательной деятельности большинство преподавателей, и не только начинающие, слабо подготовлены. Многие из них отдают предпочтение шаблонным, однообразным приемам обучающих воздействий, зачастую ограничиваются весьма скудным набором практических навыков, позволяющих проводить учебные занятия, и уверены, что этого вполне достаточно для преподавательской работы. Основными причинами такого застоя являются снижение мотивации и удовлетворенности трудом, фактор психологической привычности. Долгая работа на одном месте, в привычном статусе притупляет желание что-то менять, достигнутый психологический комфорт перевешивает стремление перемен, так как любой профессиональный «прорыв» требует достаточно больших эмоциональных и интеллектуальных усилий. Если профессионально-личностного развития не происходит, то у преподавателя со временем появляется самоуспокоенность, иллюзия трудовой успешности при неизменных или даже ухудшающихся результатах, а мотивация достижений заменяется мотивацией сохранения стабильности.

Непрерывное совершенствование профессиональной компетентности и педагогическо-

го мастерства преподавателей - важнейшая задача руководства вуза, деканата, кафедры (и самого педагога). Выбор форм работы для этого достаточно обширный [11]:

- участие преподавателей в работе научно-методических конференций и семинаров;
- посещение открытых занятий с их последующим обсуждением;
- изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта;
- организация лекций и семинаров по психологии и педагогике высшей школы;
- стажировка преподавателей в ведущих вузах страны и за рубежом;
- учеба молодых преподавателей на курсах и факультетах повышения научно-педагогической квалификации.

Таким образом, обозначим основные механизмы управления формированием и развитием процессуально-деятельностной компетенции преподавателя [2, с.115].

1. Разноуровневая научно-методическая работа, предполагающая включение преподавателя в разнообразные формы и методы педагогической, исследовательской деятельности на основе учета его научных интересов, ценностных и морально-нравственных установок:

- наставничество опытных преподавателей;
- посещение аудиторных занятий по дисциплине, проводимых профессором или доцентом;
- методические семинары кафедры;
- участие в подготовке учебно-методических комплексов;
- участие преподавателей в работе научно-методических конференций и семинаров;
- посещение открытых занятий с их последующим обсуждением;
- изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта.

2. Педагогическая подготовка преподавателей:

- получение квалификации «Преподаватель высшей школы»;
- организация лекций и семинаров по психологии и педагогике высшей школы;
- учеба молодых преподавателей на курсах и факультетах повышения научно-педагогической квалификации.

3. Стимулирование исследовательской деятельности в вузе:

- повышение мотивации научно-исследовательской работы;
- содействие внедрению научных результатов в практику и в образовательный процесс, использованию преподавателем своей интеллектуальной собственности при организации учебной и научной работы студентов.

4. Повышение квалификации преподавателей:
- стажировка преподавателей в ведущих вузах страны и за рубежом;
 - стажировка преподавателей на предприятиях.

Мельниченко В.В.

ОСНОВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССУАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М.Горького», Донецк, ДНР

Статья посвящена основным механизмам формирования процессуально-деятельностной компетенции преподавателя. Данная компетенция реализуется в различных видах профессиональной деятельности преподавателя: педагогической (учебной и методической), научно-исследовательской, организационно-управленческой, инновационно-творческой и воспитательной. Исходя из сфер деятельности, процессуально-деятельностная компетенция формируется из специфических личностно-образующих качеств преподавателя, которые базируются на определенных компонентах личностного потенциала.

Приводится анализ личностных качеств преподавателя в структуре профессиональных умений и знаний, а также трехстадийная модель формирования процессуально-деятельностной компетенции: мотивационная, содержательно-процессуальная стадии, стадия индивидуализации.

Основные механизмы управления формированием и развитием процессуально-деятельностной компетенции преподавателя представлены: разноуровневой научно-методической работой, педагогической подготовкой преподавателя и стимулированием научно-исследовательской деятельности в медицинском вузе.

Ключевые слова: виды преподавательской деятельности, личностно-образующие качества преподавателя, стадии формирования, механизмы развития процессуально-деятельностной компетенции.

Melnichenko V.V.

MAIN MECHANISMS FOR FORMING AND DEVELOPMENT OF PROCESS - ACTIVITY COMPETENCE OF THE TEACHER OF THE MEDICAL UNIVERSITY

State educational institution of higher professional education

«M. Gorky Donetsk national medical university», Donetsk, DPR

The article is devoted to the main mechanisms of forming the process-activity competence of the teacher. This competence is realized in various types of professional activities of the teacher: pedagogical (educational and methodological), research, organizational and managerial, innovative, creative and educational. Proceeding from the spheres of activity, the process-activity competence is formed from specific personality-forming qualities of the teacher, which are based on certain components of the personal potential.

The author analyzes the personal qualities of the teacher in the structure of professional skills and knowledge, as well as a three-stage model for the formation of the process-activity competence: the motivational, content-procedural stage, the stage of individualization.

The basic mechanisms for managing the formation and development of the instructor's process-activity competence are represented by: a multilevel scientific and methodical work, pedagogical preparation of the teacher and stimulation of research activities in a medical university.

Key words: kinds of teaching, personality-forming qualities of the teacher, the stage of formation, mechanisms for the development of the process-activity competence.

Литература

1. Курдюмова И.М., Калиниченко Н.И. Профессиональное развитие педагогов: опыт московской школы. Педагогика. 1998; 3: 62-66.
2. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: Учебное пособие. Под ред. д-ра экон. наук, проф. С.Д.

References

1. Kurdyumova I.M., Kalinichenko N.I. Professional'noe razvitie pedagogov: opyt moskovskoi shkoly [Professional development of teachers: the experience of the Moscow school]. Pedagogika. 1998; 3: 62-66 (in Russian).
2. Prepodavatel' vuza: tekhnologii i organizatsiya deyatel'nosti:

Резника. М.: ИНФРА – М; 2010. 389.

3. Резник С.Д., Вдовина О.А. Преподаватели вузов России: формирование и развитие профессиональных компетенций: Монография. М.: ИНФРА-М; 2016. 139.

4. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Педагогика. 2004; 11: 46-78.

5. Давыденко Т.М., Шафоростова Е.Н. Формирование профессиональных компетенций педагогов технического вуза. Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013; 6: 232-240.

6. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы: психодидактические основы преподавания. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана; 2000. 424

7. Патрина Е.Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя высшей школы в системе дополнительного образования. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006; 4: 114-118.

8. Розов Н.Х. Преподаватель высшей школы: подготовка и повышение квалификации. Управление высшим образованием и наукой: опыт, проблемы, перспективы: Монография. Под ред. Р.М. Нижегородцева, С.Д. Резника. М.: ИНФРА-М; 2014: 91-97.

9. Антропов В.А., Туманова Т.В., Семенко И.Е. Профессиональное становление личности специалиста в период обучения в вузе. Екатеринбург: Изд-во УрГУПС; 2007. 278

10. Красинская Л.Ф. Этапы формирования психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза. Вестник Самарского государственного университета. 2008; 7: 254-262.

11. Домалевская К.Г. Управление развитием педагогической компетентности преподавателей вуза: дис. ... канд. пед. наук. М.; 2005. 157.

Uchebnoe posobie. Pod red. d-ra ekon. nauk, prof. S.D. Reznika [Teacher of the university: technology and organization of activities: Textbook. Ed. Dr. econ. sci., prof. S.D. Reznik]. Moscow: INFRA – M; 2010. 389 (in Russian).

3. Reznik S.D., Vdovina O.A. Prepodavateli vuzov Rossii: formirovanie i razvitie professional'nykh kompetentsii: Monografiya [Teachers of Russian universities: the formation and development of professional competencies: Monograph]. Moscow: INFRA-M; 2016. 139 (in Russian).

4. Luk'yanova M.I. Psikhologo-pedagogicheskaya kompetentnost' uchitelya [Psychological and pedagogical competence of the teacher]. Pedagogika. 2004; 11: 46-78 (in Russian).

5. Davydenko T.M., Shaforostova E.N. Formirovanie professional'nykh kompetentsii pedagogov tekhnicheskogo vuz. Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki [Formation of professional competencies of teachers of a technical college. Scientific bulletins of the Belgorod State University. Series: The humanitarian sciences]. 2013; 6: 232-240 (in Russian).

6. Fokin Yu.G. Psikhodiagnostika vysshei shkoly: psikhodidakticheskie osnovy prepodavaniya [Psychodidactics of the higher school: psychodidactic bases of teaching]. Moscow: Izd-vo MG TU im. N.E. Bauman; 2000. 424 (in Russian).

7. Patrina E.N. Formirovanie pedagogicheskoi kompetentnosti prepodavatelya vysshei shkoly v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya [Formation of pedagogical competence of the teacher of higher education in the system of additional education]. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006; 4: 114-118 (in Russian).

8. Rozov N.Kh. Prepodavatel' vysshei shkoly: podgotovka i povyshenie kvalifikatsii. Upravlenie vysshim obrazovaniem i nauko: opyt, problemy, perspektivy: Monografiya. Pod red. R.M. Nizhegorodtseva, S.D. Reznika [Teacher of higher education: training and further training. Management of higher education and science: experience, problems, prospects: Monograph. Ed. R.M. Nizhegorodtseva, S.D. Reznik]. Moscow: INFRA-M; 2014: 91-97 (in Russian).

9. Antropov V.A., Tumanova T.V., Semenko I.E. Professional'noe stanovlenie lichnosti spetsialista v period obucheniya v vuzе [Professional formation of the personality of a specialist in the period of study at university]. Ekaterinburg: Izd-vo UrGUPS; 2007. 278 (in Russian).

10. Krasinskaya L.F. Etapy formirovaniya psikhologo-pedagogicheskoi kompetentnosti prepodavatelya tekhnicheskogo vuz [Stages of the formation of psychological and pedagogical competence of the teacher of a technical college]. Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. 2008; 7: 254-262 (in Russian).

11. Domalevskaya K.G. Upravlenie razvitiem pedagogicheskoi kompetentnosti prepodavatelei vuz: dis. ... kand. ped. nauk [Management of development of pedagogical competence of teachers of high school: the dissertation. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow; 2005. 157 (in Russian).

Поступила в редакцию 10.04.2018

Альмешкина А.А., Пугач Л.Ю.

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**Государственная образовательная организация высшего профессионального образования
«Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького», Донецк, ДНР

Процесс формирования компетентного преподавателя является одним из приоритетных вопросов профессиональной педагогики. Так как сфера современного образования непрерывно модернизируется, реконструируется социальный опыт, возникают различные инновационные технологии, новые авторские педагогические идеи, а также возрастают требования социума к специалисту, то становится очевидным, что данная проблематика в настоящее время является наиболее актуальной.

Когнитивные процессы в профессиональной деятельности любого специалиста являются базовыми. Усовершенствование профессиональной деятельности преподавателей требует от них прогресса в интеллектуальном развитии, в формировании когнитивной компетентности, как готовности к выполнению различных видов познавательной деятельности и решению разнообразных профессиональных задач. Способность к обобщению, анализу, синтезу, восприятию информации, постановке задач и выбору методов их решения, способность быстро и качественно обрабатывать значительные объемы информации, отделяя главное от второстепенного, выдвигать и формулировать гипотезы, формировать умозаключения, принимать решения, анализировать, сравнивать и оценивать их последствия – эти когнитивные свойства в настоящее время являются значимыми в структуре профессиональных характеристик педагогов высшей школы, а формирование когнитивных компетенций становится основной профессионально-педагогической задачей [1].

Информационно-когнитивная компетентность – это личностная характеристика, которая выражает степень владения преподавателя информационно-когнитивной компетенцией, которая заключается в познавательной деятельности, связанной с переработкой и осмыслением информации, с достижением

поставленных целей, с решением возникающих трудностей или задач, с помощью имеющегося опыта [2, 3].

Процесс формирования компетентного преподавателя медицинского высшего учебного заведения (ВУЗ), вне зависимости от специальности, на начальном уровне проходит ряд этапов: профессиональное самоопределение, профессиональное становление и профессиональное совершенствование специалиста [4, 5]. Профессиональное самоопределение рассматривается как сложный динамический процесс формирования преподавателем личностно-ориентированной системы основополагающих отношений к профессиональной деятельности. Кроме того, самоопределение в профессии предусматривает наличие личностного смысла в выбираемой профессии и способность самореализации в профессиональной деятельности интеллектуальных, духовных и физических возможностей. Важное место в ходе данного процесса занимает формирование объективных карьерных планов и профессиональных перспектив на основе «Я – реальное» в профессии [6, 7].

По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональное становление является непрерывным процессом прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, собственной активности, совершенствования и самоосуществления [8, 9].

Профессиональное совершенствование – это рост профессионального мастерства педагога высшей школы в связи с его профессиональной деятельностью. Оно ориентировано на развитие непрерывного самообразования преподавателя. Совершенствование в профессии заключается в закреплении теоретических знаний преподавателя, в их обогащении, в росте подготовленности к реализации в работе с разнообразными категориями студентов и в различных ситуациях, а также в совершенствовании основных профессионально-зна-

чимых качеств личности педагога высшей школы [10].

В свою очередь, В.Н. Введенский выделяет три уровня профессиональной компетентности педагога, а именно: общий уровень, который представлен ключевыми и операциональными компетентностями; частный уровень, который содержит компетентности определенной специальности; конкретный уровень, который включает компетентности отдельного преподавателя [11].

Формирование профессиональной компетентности преподавателя – это непрерывно меняющийся процесс, развитие профессионализма происходит в течение всей профессиональной деятельности преподавателя – от выбора профессии до завершения педагогической деятельности. Следовательно, на пути формирования компетентного специалиста, как правило, каждый преподаватель проходит ряд последовательных этапов: 1. базовый (общемедицинский и педагогический); 2. начальной преподавательской деятельности; 3. повышения профессионально-педагогической квалификации. На базовом этапе преподаватель получает теоретические и практические основы профессии, после освоения программы ординатуры и прохождения курсов по педагогике. Этап начальной преподавательской деятельности подразумевает под собой также овладение классическими/традиционными формами педагогической и методической работы, основами педагогического мастерства, изучение и обобщение прогрессивного педагогического опыта. В период этапа повышения профессионально-педагогической квалификации происходит анализ и обобщение личного опыта, опыта коллег, решение педагогических трудностей, использование в своей профессиональной деятельности результатов исследований и новаторского опыта, инновационных технологий и методов обучения, а также проведение собственных исследований, самостоятельная разработка учебно-методических программ и литературы, реализация и внедрение собственных инновационных идей, авторских программ, разработка собственных средств и методов обучения, написание научных статей и работ [12].

Структура информационно-когнитивной компетентности преподавателя состоит из следующих структурных компонентов: способности к самостоятельной познавательной деятельности, а именно: способности к

саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию; способности к мотивации самообразования; способности ориентироваться на процесс учения и мастерства (быть готовым к непрерывному образованию, поиску новой информации). Следовательно, для формирования информационно-когнитивной компетентности необходимо воздействовать на данные структурные компоненты.

Одним из ключевых структурных компонентов информационно-когнитивной компетентности преподавателя является способность к саморазвитию. О саморазвитии можно говорить как о процессе осмысленного и качественного изменения личностью своих нравственных свойств, когнитивных и социальных способностей и возможностей, своих физических, психических и духовных сил с целью перейти от «Я-реального» до идеального образа целостной личности. По мнению Е.А. Власовой, профессиональное саморазвитие – это многокомпонентный личностно и профессионально значимый процесс, способствующий формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности, помогающий в осмыслении передового опыта и собственной самостоятельной деятельности, а также являющийся средством самопознания и самосовершенствования [13, 14, с. 8].

Принимая во внимание тот факт, что преподаватель ВУЗа выполняет такие виды профессиональной деятельности как: учебно-методическая, инновационная и научная, то можно выделить базовые направления профессионального саморазвития преподавателя: саморазвитие в учебно-методической деятельности, саморазвитие в инновационной деятельности и саморазвитие в научной деятельности. Профессиональное саморазвитие преподавателя ВУЗа в учебно-методической деятельности заключается в освоении, осмыслении и адаптации уже существующих педагогических разработок, их внедрении и усовершенствовании, а также ориентировано на управление развивающейся системой непрерывного повышения квалификации преподавателей, дидактическом и методическом обеспечении введения нового содержания образования и обучения, что невозможно без владения информационно-когнитивной компетентностью. Профессиональное саморазвитие преподавателя ВУЗа в инновационной деятельности основано на формировании, развитии и использовании инноваций в прак-

тической деятельности. Профессиональное саморазвитие преподавателя ВУЗа в научной деятельности базируется на специфике развития современной науки; преобладании ориентации преподавателя на научную деятельность; проектировочной деятельности преподавателя, которая предполагает организацию не только собственной научной деятельности, но и научной работы студентов, ординаторов и аспирантов, что в дальнейшем способствует в планировании коллективных исследований и помогает предвидеть их результаты [15].

Профессиональное саморазвитие преподавателя ВУЗа формируют следующие механизмы [16]:

- самоопределение, которое обозначает границы собственного «Я»;
- самосознание, которое ассоциировано с осмыслением и принятием собственного «Я»;
- самоактуализация, которая является врожденным свойством и связана с проявлением и высвобождением уже заложенного и сформированного в собственном «Я»;
- самореализация, которая предусматривает реализацию потенциала собственного «Я»;
- самодеятельность, такая профессиональная деятельность, в которой преподаватель раскрывает свое собственное «Я»;
- саморегуляция, которая направлена на управление преподавателем разнообразными сторонами собственной личности, с последующей их интеграцией;
- самостроительство, которое связано с развитием значимых способностей, свойств и качеств личности;
- самоидентификация, которая представлена в виде отождествления и противопоставления себя с какой-либо ролью, позицией;
- самооценка, которая связана с соотношением «Я-реального» и «Я-идеального».

В свою очередь, Т.А Веконцева и И.В. Резанович выделяют систему методов профессионального саморазвития [15]:

1. Методы развития профессионального самосознания, наиболее эффективными из которых являются:

- метод взаимонаблюдения (наблюдение как за целостным педагогическим процессом, так и за отдельными его компонентами);
- метод взаиморефлексии (глубокое размышление о самом себе как личности и понимание того, как тебя воспринимают коллеги);

2. Методы развития профессиональных

умений, которые являются ведущими показателями педагогического мастерства преподавателя:

- игровое проектирование, которое позволяет получить совершенно новый взгляд на изучаемый объект, что помогает увидеть намного больше и обладает познавательным свойством;

- метод взаимного компромиссного согласования, смысл которого заключается в достижении консенсуса между участниками профессиональной деятельности в ходе совместной работы.

3. Методы стимулирования профессиональной деятельности, которые на базе психологических способов воздействия ориентированы на активацию преподавательской деятельности, наиболее эффективными из которых являются:

- метод обратной связи, благодаря которому осуществляются изменения в ходе профессионального саморазвития, приводящие к развитию исходного уровня, а также отмечается активация педагогической деятельности и стремление преподавателей к достижению новых высот.

- метод рейтинга, суть которого заключается в использовании общепринятого инструмента комплексной оценки преподавателей, который является для них сильным стимулом и оказывает активирующее воздействие на профессиональную деятельность и, следовательно, на профессиональное саморазвитие.

4. Методы контроля процесса профессионального саморазвития, которые ориентированы на получение информации об успешности профессионального саморазвития:

- самоконтроль, который можно осуществить с помощью портфолио, благодаря которому можно оценить как результат, так и путь его достижения.

- методы коллективного контроля, заключающиеся в слиянии усилий преподавателей для достижения общей цели при непосредственном разделении между ними функций, ролей и обязанностей.

Перечисленные методы вовлекают преподавателей в процесс профессионального саморазвития, помогают находить и успешно решать возникающие сложности, открывают новые возможности и перспективы профессионального саморазвития [15].

Понятия «саморазвитие», «самосовершенствование» и «самообразование» неразрывно

связаны между собой. Профессиональное самосовершенствование является результатом осмысленного взаимодействия преподавателя с конкретной профессионально-педагогической средой, во время которого он вырабатывает личностные качества, которые помогают добиться успеха в педагогической деятельности и в жизнедеятельности в целом. Активирующие движущие силы профессионального самосовершенствования нужно искать внутри самой личности в виде мотивов профессионального роста. Внешние и внутренние стимулы выступают источником развития личности. Они взаимодействуют друг с другом и вызывают стремление и заинтересованность в профессиональном росте. В ходе информационной осведомленности личности и положительной рефлексии возникает мотивация к самосовершенствованию. Осмысление преподавателем своих потенциальных способностей, перспектив личностного и профессионального роста мотивируют его к непрерывному поиску и творческому развитию. Торможение самосовершенствования происходит вследствие невладения базовыми методами и способами самосовершенствования; неготовности к новому, непереносимости критики, боязни сложностей в своей профессионально-педагогической деятельности; недостатка опыта в решении определенных задач личностного роста. Стремление к профессиональному самосовершенствованию основывается на адекватной самооценке и удовлетворенности своей профессионально-педагогической деятельностью [17].

Самообразование является составной частью саморазвития и самосовершенствования. По мнению А.Я. Айзенберга, самообразование – это «целенаправленная, свободная и самостоятельная познавательная деятельность, управляемая самой личностью и направленная на удовлетворение стремлений, интересов, потребностей человека в разных областях знания, познания окружающего мира, отыскания смысла собственной жизни.» [18, с. 11]. В свою очередь, В.А. Сластенин определяет самообразование как деятельность, которая осуществляется самим индивидом, целью которой является рост его профессионализма, включающая педагогическое просвещение, приобретение новых педагогических идей и освоение новейших технологий; усвоение новых ценностных установок, овладение

новыми подходами в профессионально-педагогической деятельности; осмысление собственного приобретенного опыта и прогнозирование своей дальнейшей профессиональной деятельности [19, 20].

Самоуправляемый характер самообразования заключается в том, что управление профессиональной деятельностью реализуется самой личностью, то есть преподавателем, осуществляющий самообразовательную деятельность, по отношению к себе является в тоже время и объектом, и субъектом управления. Самообразование определено самостоятельностью личности, ее информационно-когнитивной активностью. Оно связано с применением значительных волевых усилий, высоким уровнем сознательности и организованности преподавателя, являющееся высшей степенью удовлетворения его интересов и потребностей. В тоже время самообразование подразумевает под собой продуктивный (творческий) процесс развития личности преподавателя, что является главной целью личностно-ориентированного образования [21, 22].

Ведущими методами профессионального самообразования преподавателя ВУЗа являются: самостоятельная работа с научно-педагогической литературой и учебно-методическими пособиями; изучение новаторского/ведущего педагогического опыта в системе современного профессионального образования; рефлексия и оценка своей работы и ее результатов; участие в научно-исследовательской работе. В течение самообразования преподаватель самостоятельно получает новые знания из разнообразных источников информации (конференции, семинары, симпозиумы, мероприятия по обмену опытом, курсы повышения квалификации, научно-популярная и методическая литература, интернет-источники), в дальнейшем используя их в процессе своей педагогической деятельности [20].

Преподаватель в быстро изменяющихся условиях современного образовательного процесса не должен просто бездействовать, ожидать направление поиска, быть безынициативным, а должен быть готовым самостоятельно находить, осмысливать то, что неизведанно [23]. Следовательно, самообразование будет наиболее продуктивным, если оно будет интересным и привлекательным для самого преподавателя.

Одним из ключевых факторов, способству-

ющий мотивации самообразования, является изменение ценностных ориентаций педагога, то есть возникновение у преподавателя потребности в самообразовании. От мотивации самообразования преподавателя зависит организация, напряженность и длительность данного процесса. По закону Йеркса-Додсона [24], результативность профессиональной деятельности прямо пропорциональна силе мотивации. Деятельность осуществляется в активности преподавателя, которая вырабатывается под влиянием потребностей [25].

Главными условиями возникновения и развития потребности в самообразовании являются: осознание преподавателем важности получения дополнительных знаний; социальные требования необходимости профессионального самообразования; личностные качества, благодаря которым преподаватель самостоятельно может приобретать и использовать знания (настойчивость, сила воли в достижении цели, сильный мотив саморазвития и самосовершенствования и др.); возможность владеть знаниями, умениями, навыками самообразовательной работы (способность планировать работу, контролировать деятельность во времени с учетом ситуации, ускорять темп при изменении обстоятельств); возможность использовать различные источники знаний [26].

Мотивация самообразования предполагает, что преподаватель осознанно стремится усовершенствовать свои знания, что, безусловно, воздействует как на его интеллектуальное развитие в целом, так и на дальнейшую перспективу занять конкурентоспособную позицию на рынке труда [27].

Для мотивации преподавателей к самообразованию необходимо проводить диагностику профессиональных интересов и профессиональных сложностей. По завершению проведенной работы педагог высшей школы сможет выбрать для себя метод повышения квалификации. Это может быть индивидуальный образовательный маршрут или педагогический проект, в результате работы над которым формируется система действий преподавателя по осуществлению конкретной педагогической задачи [28].

В процессе своей профессиональной деятельности преподаватель ВУЗа должен уметь реализовать свой личностный и профессиональный потенциалы, формировать свой

собственный профессиональный путь. Он должен быть готов к непрерывному профессиональному образованию (овладеть способностью ориентироваться на процесс учения и мастерства) [20].

Важно отметить, что необходимо решить задачу разработки и реализации четко отрегулированной системы непрерывного образования, которая может задействовать весь педагогический коллектив, исключить фрагментарность и случайность в данной сфере, стать источником внутренней мотивации саморазвития. Также должна учитываться мобильность лиц, несущих ответственность за профессиональное развитие коллектива, то есть непрерывный поиск, анализ, внедрение новых возможностей. В настоящее время, во времена информационных технологий, это должно являться одним из приоритетных направлений работы ВУЗов [29].

В ходе непрерывного профессионального образования педагог высшей школы улучшает качество преподавания; участвует в написании учебно-методических пособий, монографий, научных статей, учебных программ, тестов; разрабатывает новые способы, методы и механизмы обучения; участвует в научно-практических конференциях и учебно-методических семинарах [20].

Подведя итоги вышесказанному, следует отметить, что в основу формирования информационно-когнитивной компетентности преподавателя вложена структурная модель, содержащая следующие компоненты: способность к самостоятельной познавательной деятельности, способность к мотивации самообразования, способность ориентироваться на процесс учения и мастерства. Следовательно, формирование информационно-когнитивной компетентности в современных условиях меняющейся информационно-образовательной системы, требует от преподавателя постоянного стремления к саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию, а также быть готовым к непрерывному образованию, поиску новой информации. И только при правильном сочетании данных структурных компонентов можно говорить о сформированности информационно-когнитивной компетентности. Открытым остается вопрос о методах оценки уровня сформированности данных структурных компонентов информационно-когнитивной компетентности.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького», Донецк, ДНР

В статье раскрывается актуальность изучения методов и механизмов формирования информационно-когнитивной компетентности преподавателя медицинского высшего учебного заведения. Так как сфера современного образования непрерывно модернизируется, возникают различные инновационные технологии, новые авторские педагогические идеи, реконструируется социальный опыт, а также возрастают требования социума к специалисту, то становится очевидным, что данный вопрос является одной из приоритетных задач профессиональной педагогики. Проанализировав механизмы и методы формирования информационно-когнитивной компетентности, авторы пришли к выводу, что компетентный преподаватель должен постоянно стремиться к саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию, а также быть готовым к непрерывному образованию и поиску новой информации.

Ключевые слова: информационно-когнитивная компетентность, формирование, саморазвитие, самосовершенствование, самообразование.

Almeshkina A.A., Pugach L.Yu.

FORMATION OF INFORMATION-COGNITIVE COMPETENCE OF THE TEACHER OF THE MEDICAL UNIVERSITY

State educational institution of higher professional education
«M. Gorky Donetsk national medical university», Donetsk, DPR

The article reveals the urgency of studying methods and mechanisms of formation of information-cognitive competence of a teacher of a medical higher education institution. Since the sphere of modern education is constantly being modernized, various innovative technologies and new author pedagogical ideas arise, social experience is being reconstructed, and the requirements of the society to the specialist are increasing, it becomes evident that this issue is one of the priority tasks of professional pedagogy. Analyzing the mechanisms and methods of formation of information-cognitive competence, the authors came to the conclusion that the competent teacher should constantly strive for self-development, self-improvement, self-education, and also be ready for continuous education and the search for new information.

Key words: information-cognitive competence, formation, self-development, self-improvement, self-education.

Литература

1. Гилев А.А. Модель методической системы развития когнитивных компетенций при обучении в вузе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vestnik-pp.samgtu.ru/uploads/series/1/43/525/2014-4-24-0009.pdf>, свободный. (дата обращения: 01.02.2018).
2. Зотова Е.А. Реализация компетентного подхода в педагогической деятельности преподавателя. Сибирский педагогический журнал. 2013; 2: 131-134.
3. Гилев А.А. Основные индикаторы когнитивных компетенций [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vestnik-pp.samgtu.ru/uploads/series/1/40/416/2014-1-21-0007.pdf>, свободный. (дата обращения: 01.02.2018).
4. Манжос Л.В., Хазова С.А., Хатит Ф.Р. Особенности профессиональной самореализации педагогов в современных условиях. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015; 3 (162): 83-89.
5. Азарян Н.А. Самореализация личности в профессиональной деятельности: затруднения и пути их преодоления. Самореализация потенциала личности в современном обществе: материалы международной научно-практической конференции. 28-29 апреля 2013. Прага; 2013: 67-70.
6. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе. Вопросы психологии. 1985; 6: 26-37. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/856/856026.htm> (дата обращения: 01.02.2018).
7. Левещкая И.А. Профессиональное самоопределение как социокультурный процесс. Вестник Кемеровского государственного университета. 2014; Т. 2 (58): 136-140.
8. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности. Психологический журнал. 1997; Т. 18 (6): 35-44.

References

1. Gilev A.A. Model' metodicheskoy sistemy razvitiya kognitivnykh kompetentsiy pri obuchenii v vuze [Elektronnyi resurs]. [The model of the methodological system for the development of cognitive competencies in university education]. Available at: <http://vestnik-pp.samgtu.ru/uploads/series/1/43/525/2014-4-24-0009.pdf> (accessed: 01.02.2018) (in Russian).
2. Zotova E.A. Realizatsiya kompetentnogo podkhoda v pedagogicheskoy deyatelnosti prepodavatelya [Realization of the competence approach in teacher's pedagogical activity]. Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2013; 2: 131-134 (in Russian).
3. Gilev A.A. Osnovnye indikatoriy kognitivnykh kompetentsiy [Elektronnyi resurs]. [Main indicators of cognitive competence]. Available at: <http://vestnik-pp.samgtu.ru/uploads/series/1/40/416/2014-1-21-0007.pdf> (accessed: 01.02.2018) (in Russian).
4. Manzhos L.V., Khazova S.A., Khatit F.R. Osobennosti professional'noy samorealizatsii pedagogov v sovremennykh usloviyakh [Features of professional self-realization of teachers in modern conditions]. Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya. 2015; 3 (162): 83-89 (in Russian).
5. Azaryan N.A. Samorealizatsiya lichnosti v professional'noy deyatelnosti: zatrudneniya i puti ikh preodoleniya [Self-realization of personality in professional activity: difficulties and ways to overcome them]. Samorealizatsiya potentsiala lichnosti v sovremennom obshchestve: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Self-realization of the potential of the individual in modern society: materials of the international scientific-practical conference]. 2013 April 28-29. Prague; 2013: 67-70 (in Russian).

9. Гладкая И.В. Этапы становления профессиональной компетентности студентов педагогического вуза. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013; 155: 94-102.
10. Профессиональное самосовершенствование социального педагога и профессиональная деформация его личности [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studme.org/56661/pedagogika/professionalnoe_samosovershenstvovanie_sotsialnogo_pedagoga_professionalnaya_deformatsiya_ego_lichnosti_svoobodnyy. (дата обращения: 10.02.2018).
11. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. Педагогика. 2003; 10: 51-55.
12. Олехова Ю.П. Этапы формирования профессиональной компетентности учителя. Педагогический журнал. 2014; 4: 58-78.
13. Сергеев А.Н., Соколов М.В. Профессиональное саморазвитие педагогов в сетевых сообществах Интернета. Теория и практика общественного развития. 2014; 8: 70-72.
14. Власова Е.А. Подготовка будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Саратов; 2008. 25.
15. Вековцева Т.А., Резанович И.В. Методы профессионального саморазвития преподавателя ВУЗа. Современные проблемы науки и образования. 2012. 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7649> (дата обращения: 03.03.2018).
16. Слостенин В.А. Профессиональное саморазвитие учителя. Сибирский педагогический журнал. 2005; 2: 3-12.
17. Панова Н.В. Профессиональное развитие личности педагога. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012; 2 (117): 101-106.
18. Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: Учебное пособие. М.: Высшая школа; 1986. 128.
19. Слостенин В.А., Перевалов С. Г. Педагогическая деятельность как творческий процесс. Сибирский педагогический журнал. 2005; 4: 3-13.
20. Светлова В.А. Самообразование в системе непрерывного профессионального образования педагога. Вестник Мариинского государственного университета. 2014; 1 (13): 189-191.
21. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. Вопросы психологии. 1989; 6: 29-33. URL: <http://voppsy.ru/issues/1989/896/896029.htm> (дата обращения: 10.03.2018).
22. Мамонтова Т.С. Роль самообразования в формировании профессиональной компетентности будущего учителя. Научный диалог. 2016; 2 (50): 393-403.
23. Беткер Л.М. Проблема самообразования педагога. Вестник Югорского государственного университета. 2010; 3 (18): 43-46.
24. Закон Йеркса-Додсона [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Закон_Йеркса-Додсона, свободный. (дата обращения: 05.02.2018).
25. Калугин Ю.Е., Киселева Т.В. Мотивация профессионального самообразования. Альманах современной науки и образования. 2014; 10 (88): 77-79.
26. Мелехина Е.А. Роль непрерывного образования в профессиональном развитии педагога. Педагогическое образование и наука. 2008; 12: 20-25.
27. Зайцева О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009; 7: 106-109.
28. Копылова И.А. Самообразование педагога как условие профессионального роста. Теория и практика образования в современном мире: материалы VII международной научной конференции. Июль 2015. СПб.: Своё издательство; 2015: 51-54. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8462/> (дата обращения: 11.03.2018).
29. Бурдакова О.П. Непрерывное образование как условие и фактор формирования акмеологической культуры педагога. Царскосельские чтения. 2010; Т. 3 (14): 296-300.
6. Fel'dshteyn D.I. Psikhologicheskie zakonomernosti sotsial'nogo razvitiya lichnosti v ontogeneze. Voprosy psikhologii [Psychological patterns of social development of the individual in ontogenesis]. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/856/856026.htm> (accessed: 01.02.2018) (in Russian).
7. Levitskaya I.A. Professional'noe samoopredelenie kak sotsiokul'turnyy protsess [Professional self-determination as a sociocultural process]. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014; T. 2 (2 (58)): 136-140 (in Russian).
8. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Krizisy professional'nogo stanovleniya lichnosti [Crises of professional formation of personality]. Psikhologicheskii zhurnal. 1997; T. 18 (6): 35-44 (in Russian).
9. Gladkaya I.V. Etapy stanovleniya professional'noy kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza [Stages of formation of professional competence of students of pedagogical high school]. Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. 2013; 155: 94-102 (in Russian).
10. Professional'noe samovershenstvovanie sotsial'nogo pedagoga i professional'naya deformatsiya ego lichnosti [Elektronnyi resurs]. [Professional self-improvement of the social pedagogue and professional deformation of his personality]. Available at: https://studme.org/56661/pedagogika/professionalnoe_samosovershenstvovanie_sotsialnogo_pedagoga_professionalnaya_deformatsiya_ego_lichnosti (accessed: 10.02.2018) (in Russian).
11. Vvedenskiy V.N. Modelirovaniye professional'noy kompetentnosti pedagoga [Modeling of professional competence of the teacher]. Pedagogika. 2003; 10: 51-55 (in Russian).
12. Olekhova Yu.P. Etapy formirovaniya professional'noy kompetentnosti uchitelya [Stages of forming the professional competence of the teacher]. Pedagogicheskii zhurnal. 2014; 4: 58-78 (in Russian).
13. Sergeev A.N., Sokolov M.V. Professional'noe samorazvitiye pedagogov v setevykh soobshchestvakh Interneta [Professional self-development of teachers in online communities of the Internet.]. Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2014; 8: 70-72 (in Russian).
14. Vlasova E.A. Podgotovka budushchikh sotsial'nykh pedagogov k professional'nomu samorazvitiyu: avtoref. dis. ... kand.med.nauk [Preparation of future social pedagogues for professional self-development: Cand.med.sci.diss.abs.]. Saratov; 2008. 25 (in Russian).
15. Vekovtseva T.A., Rezanovich I.V. Metody professional'nogo samorazvitiya prepodavatelya VUZa. Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya [Methods of professional self-development of the university teacher]. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7649> (accessed: 03.03.2018) (in Russian).
16. Slastenin V.A. Professional'noe samorazvitiye uchitelya [Professional self-development of the teacher]. Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal. 2005; 2: 3-12 (in Russian).
17. Panova N.V. Professional'noe razvitiye lichnosti pedagoga [Professional development of the teacher's personality]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2012; 2 (117): 101-106 (in Russian).
18. Ayzenberg A.Ya. Samoobrazovanie: istoriya, teoriya i sovremennyye problemy: Uchebnoye posobie [Self-education: history, theory and modern problems: Textbook]. Moscow: Vysshaya shkola; 1986. 128 (in Russian).
19. Slastenin V.A., Perevalov S. G. Pedagogicheskaya deyatel'nost' kak tvorcheskii protsess [Pedagogical activity as a creative process]. Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal. 2005; 4: 3-13 (in Russian).
20. Svetlova V.A. Samoobrazovanie v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya pedagoga [Self-education in the system of continuous professional education of a teacher]. Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014; 1 (13): 189-191 (in Russian).
21. Matyushkin A.M. Kontsepsiya tvorcheskoy odarennosti [The concept of creative endowments]. Voprosy psikhologii. 1989; 6: 29-33. Available at: <http://voppsy.ru/issues/1989/896/896029.htm> (accessed: 10.03.2018) (in Russian).
22. Mamontova T.S. Rol' samoobrazovaniya v formirovaniye professional'noy kompetentnosti budushchego uchitelya [The role of self-education in the formation of the professional competence of the future teacher]. Nauchnyy dialog. 2016; 2 (50): 393-403 (in Russian).
23. Betker L.M. Problema samoobrazovaniya pedagoga [The problem of the teacher's self-education]. Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010; 3 (18): 43-46 (in Russian).
24. Zakon Yerksa-Dodsona [Elektronnyi resurs]. [The Yerkes-Dodson law]. Available at: http://ru.wikipedia.org/wiki/Zakon_Yerksa-Dodsona (accessed: 05.02.2018) (in Russian).
25. Kalugin Yu.E., Kiseleva T.V. Motivatsiya professional'nogo samoobrazovaniya [Motivation of professional self-education]. Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya. 2014; 10 (88): 77-79 (in Russian).
26. Melekhina E.A. Rol' nepreryvnogo obrazovaniya v professional'nom razvitiye pedagoga [The role of continuous education in the professional development of a teacher].

- Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2008; 12: 20-25 (in Russian).
27. Zaytseva O.V. Nepreryvnoe obrazovanie: osnovnye ponyatiya i opredeleniya [Continuing education: basic concepts and definitions]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2009; 7: 106-109 (in Russian).
28. Kopylova I.A. Samoobrazovanie pedagoga kak uslovie professional'nogo rosta [Teacher self-education as a condition for professional growth]. Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: Materialy VII mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii [Theory and practice of education in the modern world: Materials of the VII international scientific conference] 2015 July. St. Petersburg: Svoe izdatel'stvo; 2015: 51-54. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8462/> (accessed: 11.03.2018) (in Russian).
29. Burdakova O.P. Nepreryvnoe obrazovanie kak uslovie i faktor formirovaniya akmeologicheskoy kul'tury pedagoga [Continuous education as a condition and factor in the formation of akmeologic culture of the teacher]. Tsarskosel'skie chteniya. 2010; T. 3 (14): 296-300 (in Russian).

Поступила в редакцию 12.04.2018

МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХИАТРИИ И МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 616.89+159.9:168

Ряполова Т.Л.

МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХИАТРИИ (ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЙ И ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД)

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького», Донецк, ДНР

Ситуация в современной медицине является отражением глобалистских процессов в обществе с их тотальной отчужденностью, в том числе, в науке, культуре и медицине. Врачебное мышление трансформировалось таким образом, что человек (больной) из субъекта медицины превратился в объект. В результате медицина взаимодействует с болезнью, клинические методики направлены на болезнь и ее симптомы, а не на больного человека в целом. В результате технологизации медицины современный врач без использования данных инструментальных методов исследования не в состоянии поставить диагноз и назначить лечение, что полностью исключает искусство врачевания из навыков и умений доктора. Методологическим основанием медицины и медицинской науки остается декартовский фундаментализм, согласно которому всякое достоверное по своей природе знание становится истинным, если сложное расчленяется на простые составляющие. Данная методология в медицине сделала объектом исследования и лечения поврежденные болезнью органы и системы, приведя к потере самого человека (больного). Если использовать метафору И.З. Шишкова [1, с. 745], медицина напоминает ребенка, который из любопытства разобрал игрушку на детали, а восстановить ее не может, поскольку не знает ни ее устройства, ни принципа, по которому она была собрана. Современная медицина не располагает общей теорией, которая позволила бы воспринимать человека в его целостности. Рассматривая человека в качестве природного объекта, медицина традиционно оправдывает свой естественнонаучный характер. Однако «болезнь человека никогда не бывает болезнью бездушного тела» [2, с. 555], то есть объектом медицины должен быть человек как личность, а не биологический субстрат. Поскольку медицина является не только естественнонауч-

ной дисциплиной, но и гуманитарной, очевидной является спорной ее естественнонаучная методология как единственно правильная. Каждый пациент является уникальной гуманитарной ситуацией, любое повреждение и страдание соотносятся с личностью больного, его идеями и ценностями. Поэтому в современной философии медицинской науки появляется все больше идей смены парадигмы в медицине с рациональной антропологической (естественнонаучной) направленностью в области гуманитарных наук.

Психиатрия представляет собой область знания на стыке естественнонаучного и гуманитарного направлений. Ее интегральный характер проявляется и в использовании данных различных наук, и в целостном подходе к пациенту как к конкретной личности.

Каждый пациент в психиатрии – это уникальная онтологическая ситуация, которая должна рассматриваться и проживаться врачом уникальным образом. Если психически больной рассматривается с естественнонаучной точки зрения, то оценка его будет единообразной, что объясняется спецификой объектов, изучаемых естественными науками. При гуманистической направленности психиатрии особенности изучаемого объекта всегда соотносимы с личностью врача-исследователя, его идеями и ценностями. Соответственно, в психиатрии, особенно на современном этапе, существует достаточно большое количество разных подходов к изучению психических расстройств, что влечет за собой вариативность, плюрализм идей и теорий. Помимо этого, психиатрия не остается в стороне от социальных, политических и экономических проблем современного мира, испытывая на себе влияние глобализации, либерализма и других процессов и течений.

Современная классификация наук, основанная не на гносеологии (используемых

наукой методах), а на онтологии (отнесению к тому или иному онтологическому слою реального бытия), относит психиатрическую науку к интегральным, подчеркивая ее междисциплинарный, между медициной, психологией и философией, характер. Интегральным по отношению ко всем онтологическим слоям является объект психиатрии – человек, его мир, его поведение, его жизнь. Предмет психиатрии – психические расстройства человека в их неизбежной взаимосвязи с общими проявлениями и закономерностями его психической жизни, его бытийности на протяжении всей его биографии. Критическая онтология Н. Гартмана [3, с.329], вводящая разграничение «вещь – тело – душа – дух», позволяет рассматривать психиатрию в ее биологическом, психологическом и духовном аспектах. Поэтому психиатрия может рассматриваться и как интегральная наука с онтологической направленностью.

В то же время, понимание психической деятельности, психического расстройства, методология психиатрии, классификация психических расстройств неразрывно связаны с доминирующей на момент создания философской платформой.

В современной психиатрии, как и в конце XIX - начале XX в.в., присутствует дилемма, сформулированная Л. Бинсвангером: психически больной является поврежденным биологическим организмом и, соответственно, объектом естественнонаучного изучения и воздействия, или же он является субъектом межличностных отношений. Иными словами, психиатрия является естественнонаучной дисциплиной и, соответственно, использует методы естественных наук для диагностики и лечения психических расстройств, или же это гуманитарная дисциплина, методологией которой является познание бытийности человека методами онтологического, феноменологически-экзистенциального подхода. По мнению Л. Бинсвангера, «несовместимость этих двух концептуальных горизонтов ведет не только к бесконечным научным противоречиям, но и ... к расколу на два обособленных психиатрических лагеря. Сам этот факт демонстрирует, насколько важен для психиатрии вопрос: что же мы, человеческие бытийности представляем собой» [4, с. 82].

Во второй половине XIX в. доминировавшие в психиатрии идеи позитивизма (направление, отрицающее возможности

познания закономерных связей и отношений действительности с ограничением роли науки описанием фактов и явлений) позволили ей предложить собственную картину мира (так называемая Великая хартия). Это произошло в 1861г., когда была опубликована работа В. Гризингера «Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten». По В. Гризингеру, априорный принцип клинической психиатрии заключается в том, что психическое является функциональным комплексом материального органа (организма) и, следовательно, «должно интерпретироваться учеными-естественниками» [цит. по 4, с. 57]. И на сегодняшний день этот постулируемый физикалистский материализм является фундаментом естественнонаучной психиатрии, в последние годы активно позиционирующей себя как нейронаука. По мнению апологетов нейропсихиатрии, эмпиризм психиатрической науки дождался прогнозируемого В. Гризингером времени, «когда вопросы, касающиеся связи между содержанием и формой психической жизни человека, стали, наконец, проблемами физиологии, а не метафизики» [цит. по 4, с. 58].

Однако примерно одновременно с В. Гризингером Л. Бинсвангер на основании философских воззрений феноменалистов и экзистенциалистов выступил с критикой естественнонаучной психиатрической школы. Л. Бинсвангером были выделены следующие постулаты клинической психиатрии того времени, тесно переплетающиеся с современными естественнонаучными взглядами:

1. «Клиническая психиатрия теперь становится ответвлением общей и специализированной биологии, т.е. учением о целостной организменной функции» [4, с. 63]. Сущность человека при этом заключается в пространство его тела, а совокупность его отношений с другими людьми и миром редуцируется к биологическому понятию приспособления к среде. Попадая в предметное поле естественнонаучной психиатрии, личная история индивида трансформируется в жизненный цикл развития. Это проявляется и сегодня в классификациях психических расстройств, выделяющих, например, психические расстройства детского возраста, нейродегенеративные заболевания.

2. «Здоровье и болезнь - это системы ценностей, объекты суждений, основанных на биологической цели» [4, с. 63]. Безумие - это болезнь, биологическая аномалия, подлежа-

щая устранению, поскольку она причиняет человеку (физические) страдания или угрожает его жизни. Душевные болезни как аномалии человеческого организма имеют биологические причины - нарушение функции мозга, центральной нервной системы, жизненного цикла развития, нейрохимических процессов и т.п. Соответственно, как и любая другая болезнь, психическое расстройство выражается в определенных симптомах, которые описываются и классифицируются в психиатрических систематиках.

3. Априорная констатация каузальной связи между мозгом и поведением (например, лобные доли считались «мастерскими добра»). В современной психиатрии это имеет непосредственное отношение к культуре бихевиоризма и необихевиоризма, в которых психиатрия как нейронаука пытается искать генетические, нейрохимические, нейрофизиологические основания для возникновения психопатологических симптомов. Поведение рассматривается с позиции адаптации-деадаптации организма к условиям среды, соответственно, нарушение психики обуславливает дезадаптивное поведение и наоборот.

4. Картина мира естественнонаучной психиатрии не предполагает учета мнения, желания, чувств пациента, то есть, не предполагает в нем свободы воли. Этим душевнобольной и освобождается от ответственности, и лишается основных прав человека. Теперь он – больной организм, его поведение рассматривается сквозь призму природного детерминизма. И только врач имеет право устанавливать степень нормальности, адекватности поведения, а значит, и вменяемости, дееспособности, опасности для общества больного с психическими расстройствами.

Однако, по мнению Л. Бинсвангера, «человек - это нечто большее, чем жизнь» [4, с. 65], большее, чем «физикопсиходуховное единство» [4, с. 84]. Исходя из фундаментальной онтологии М. Хайдеггера, Л. Бинсвангер утверждал, что сущность человека – не внутри его организма, центральной нервной системы, ДНК или биохимических процессов, а выходит за пределы телесности, обретается вокруг человека, в мире, созданном человеком совместно с другими людьми. Поэтому психические функции (мышление, чувства, поведение) являются производными от целостной системы отношений с другими людьми, определяющих бытие-в-мире. Рас-

сматривать психическое функционирование как органическое, направленное на приспособление к среде, является ошибочным: «Dasein, хотя и существует, по сути, ради себя самого (umwillen seiner), тем не менее, отнюдь не само полагает основания своего бытия. Кроме того, как только творение «вступает в существование», оно есть и остается заброшенным, детерминированным, то есть включенным, принадлежащим и подчиненным бытийно сущим вообще. Вследствие этого оно не «полностью свободно» и в своем видении мироустройства. Здесь «бессилие» Dasein проявляется в том, что некоторые из его возможностей бытия-в-мире исключаются по причине взаимосвязанности обязательствами с другими бытийно сущими, по причине его фактичности. Но именно такое исключение придает Dasein силу; ибо именно это прежде всего предопределяет для Dasein «реальные» осуществимые возможности, предполагаемые мироустройством» [4, с. 85].

Благодаря экзистенциальной антропологии М. Хайдеггера, Л. Бинсвангером предложен альтернативный научный диалектический метод, логически реконструирующий процесс самовосприятия, саморазвития целостной личности. Он отмечал, что биологическому редукционизму «противостоят пробные попытки антропологических исследований в психиатрии, где человек не классифицируется по категориям (естественнонаучным или каким-либо иным), а понимается, исходя из перспективы его собственного - человеческого - бытия ... Здесь психическое заболевание не объясняется с точки зрения нарушений либо функции мозга, либо биологической функции организма и не понимается в соотношении с жизненным циклом развития. Оно описывается, скорее, в его связи со способом и образом конкретного бытия-в-мире» [4, с. 65-66].

Критическое отношение к естественнонаучному подходу в психиатрии и психопатологии высказывал и К. Ясперс. Построенная им и используемая по настоящее время психопатологическая система в качестве центральной темы рассматривает человека в целом как больного, «если этот больной страдает психической болезнью или болезнью, обусловленной причинами психического свойства» [5, с. 30].

По мнению К. Ясперса, в человеке как эмпирической целостности выделяются три аспекта: 1) целостность заболевания; 2)

целостность индивида в совокупности соматических, психических, духовных аспектов; 3) течение жизни человека в ее целостности [5, с. 32]. Им выделяются следующие аспекты психического мира, через которые необходимо изучать человека [5, с. 33-40]: 1) человек. Каждый человек является не только организмом, но и обладает свободой, рефлексией, духом, сам находит свой путь в жизни, то есть уникален. Психические расстройства связаны с такими качествами человека как неполнота, открытость, бесконечное разнообразие возможностей; 2) душа. Как справедливо отмечал К. Ясперс, мы можем исследовать только объект, а душа объективируется лишь в своих проявлениях (соматические знаки, жесты, поведение, речь), при этом ее доступность опосредованному восприятию не означает возможности познать ее полностью. Душа не может стать объектом, поэтому она не будет познана окончательно; 3) душа как сознание. По К. Ясперсу, именно сознание является характерной чертой психического. При этом под сознанием он понимал любую форму внутреннего переживания, будь то осознанное или неосознанное чувство. Но психическая жизнь не может быть понята лишь в рамках сознания, поскольку существует опыт, выходящий за его пределы, то есть бессознательное, к которому относится, по К. Ясперсу, истинный глубинный смысл бытия, психическая реальность, действительность, которой мы обязаны своим существованием; 4) душа как бытие в собственном мире. Категория «жизнь как бытие в собственном мире» используется К. Ясперсом в познании как психического, так и соматического, поскольку жизнь проявляется в постоянном обмене между внутренним и внешним миром. Человек выводит жизнь на новую ступень, так как обладает как осознанной способностью к активному воздействию на свой мир, так и обобщенным знанием о своем бытии в мире; 5) душа как процесс становления, развития, развертывания. Вся психическая жизнь и все психические явления, в том числе и патологические, возможны лишь при наличии определенной степени психической дифференциации. Высокоразвитое и сложное способствует исследованию примитивного и простого.

Выступая с критикой абсолютизации естественнонаучного подхода, К. Ясперс, тем не менее, подчеркивает, что лежащее в основе

психопатологии и психиатрии эмпирическое исследование может охватить лишь некоторые частные проявления взаимосвязи между внутренним и внешним миром, выражающиеся в следующих положениях [9, с. 37-38]: 1) с точки зрения физиологии, выделяется связь стимула и реакции, с точки зрения феноменологии - интенциональная связь Я и предметного мира (субъекта и объекта); 2) в основе развития человека лежит определенный набор исходных качеств (предрасположенность, конституция) и среда; 3) функция среды заключается в том, что она порождает ситуации, в результате которых человеку предоставляются возможности, которые он может использовать или упустить; 4) каждый человек имеет собственный мир, а также входит в общий для всех мир; 5) душа находит себя в своем мире и приносит свой мир с собой, она становится понятной другим и творит в мире.

Психопатолог должен стремиться проникнуть в личностный мир больного, понять, каким этот мир видит сам больной: «Мир любого человека - это особый мир. Но этот особый мир, о котором человек знает, что тот принадлежит ему и только ему, и с которым этот человек до сих пор сосуществовал, всегда представляет собой нечто меньшее, нежели действительный мир данного человека - это темная, всеохватывающая и всеобъемлющая целостность» [5, с. 360]. При этом каждая из биологических целостностей, с которыми имеет дело психопатолог, «совершает скачок» из биологической в духовную, а затем и в экзистенциальную. Однако познание человека в целом невозможно, поскольку его характеризуют: 1) бесконечность - человек как объект исследования предстает в виде необозримого множества комбинаций; 2) индивидуальная неповторимость - индивидуальное не может быть «схвачено» во всей целостности, поскольку как таковое невыразимо; 3) необъективированность - человек никогда не становится объектом, но включает в себя и порождает все объекты, является объемлющим [5, с. 901].

В основу классификации и систематизации психических расстройств в «Общей психопатологии» (1913), ставшей важным шагом в преодолении позитивистской ориентации в психиатрии, К. Ясперс положил феноменологическое описание патологических переживаний. Предложенные автором описания психопатологических феноменов до сегод-

нышего дня являются фундаментальными, непревзойденными в клинической применимости и точности, составляя основу изучения психопатологии специалистами. По его мнению, психиатрия принадлежит к наукам о душе и представляет собой «феноменологию человека, его личности, его личных свойств и протекания его (человеческого) сознания» [цит. по 6, с. 159].

Феноменологии, в основном благодаря К. Ясперсу, принадлежит значительная роль в формировании дисциплинарного самосознания психиатрии. Несмотря на то, что методологически феноменология вошла в психиатрию в переработанном экзистенциализмом, герменевтикой, структурализмом, гештальт-психологией виде, сейчас она в адаптированном современными воззрениями виде внедряется в своих дескриптивных формах применительно к поведению человека в новых психиатрических классификациях.

Среди методологических подходов, используемых в современной психиатрии, можно выделить два основных полюса: редукционизм и эклектизм [7]. Дальше всего в редукции сложных феноменов к какому-либо одному их аспекту заходят психоанализ и нейронауки. С другой стороны, эклектичная по своей сути биопсихосоциальная модель, «в которой признается и прославляется многомерная природа человеческого существования» [8], страдает недостатком определенности. Методология современной психиатрии на фоне процесса изменения трактовки происхождения и лечения психических расстройств обнаруживает наличие тенденции к смене научной парадигмы психиатрии и отражает своеобразный кризис современной психиатрии [9, 10].

Несмотря на декларируемую гуманизацию и антистигматизацию, в современной психиатрии сохраняются многие, если не все, признаки естественнонаучной направленности ее методологии. В частности, приверженность естественнонаучному подходу олицетворяют методологические основы новых классификаций DSM-V (2013) и МКБ-11 (2018). Новые классификации позиционируют новую парадигму в психиатрии – дименсиональную, в отличие от категориальной, парадигму доказательной медицины, в отличие от парадигмы «клинического подхода», «клинического мышления». Именно они отчетливо демонстрируют извечные противоречия естественнонаучного и онтологического

(или феноменологического) подходов в психиатрии.

Во-первых, новые классификации являются отчетливо биологическими, естественнонаучными. Так, в качестве эффективности дименсионального подхода используются результаты современных исследований генетики, нейрофизиологии, нейроанатомии психических расстройств. Например, в нейровизуализационных исследованиях больных шизофренией обнаруживается значительное разнообразие в выраженности структурных изменений, которые выявляются в нескольких десятках различных регионов головного мозга [11], такое же разнообразие имеет место и в поиске генетических маркеров шизофрении [12], что во многом определяет попытку отказа от классических форм шизофрении в DSM-V с заменой их дименсиональной оценкой степени выраженности ключевых признаков шизофрении (галлюцинаций, бреда, дезорганизации, нарушенного психомоторного поведения, уменьшение эмоциональной выразительности, безволие, когнитивные нарушения, депрессия, мания) [13]. Помимо этого, биологические основы используются создателями в качестве обоснования линейного характера DSM-V и МКБ-11, поскольку в них расстройства группируются в схожие кластеры на основе общей патофизиологии, генетики, риска развития болезни и других данных, полученных из исследований по нейронаукам и клиническим дисциплинам.

Несмотря на огромное количество исследований в нейропсихиатрии, на сегодняшний день во множестве этиопатогенетических, значительная часть из которых основывается на методах нейровизуализации, нейрохимии и пр., концепций психических расстройств все еще отсутствует хотя бы условная уверенность в четко определенной биологической обусловленности шизофрении, депрессии или любого иного психического расстройства. Поиск причин психических расстройств ведет к их редукционизму, разукрупнению, фрагментации с попытками связать те или иные нейробиологические находки с конкретным психопатологическим симптомом или психопатологическим феноменом. Так, например, нейробиологические исследования последних лет, направленные на установление связей между психопатологическими проявлениями и мозгом, касаются, в том числе, исследования нейробиологических коррелятов

базисных симптомов шизофрении. Последние представляют собой феноменологические, субъективно переживаемые и оцениваемые человеком как аномальные, изменения в аффективной, когнитивной, мотивационной сферах, энергетическом потенциале и толерантности к стрессу [14]. Данные изменения рассматриваются как наиболее ранние проявления шизофрении, могут наблюдаться в предпсихотическом периоде, во время эпизода психоза и в межприступный период болезни, причем вероятность развития заболевания при наличии этих симптомов оценивается, по различным данным, от 12 до 19% [15]. Считается, что эти симптомы являются непосредственным патопсихологическим проявлением биологических нарушений, лежащих в основе развития психоза. Несмотря на нейробиологическую концептуализацию, выделены лишь некоторые корреляции между клинической картиной базисных симптомов и изменениями вызванных потенциалов, нейрональных осцилляций, нейротрансмиттерных систем и крупномасштабных нейронных сетей, которые были оценены при помощи функциональной магнитно-резонансной томографии [16].

Во-вторых, отражая философскую платформу современной парадигмы психиатрии, определяемую как постмодернизм с агностицизмом, прагматизмом, эклектизмом, анархо-демократизмом и метамодернизм с гиперреальностью, неограниченным семиозисом и симулякрами [7], новые классификации осуществляют подмену одного значения термина другим и определяют себя как онтологические и феноменологические.

Например, МКБ-11 описывается создателями как онтологическая. Однако используемый термин «онтология» взят из информатики, где под онтологией понимается концептуальная схема, описывающая семантику понятий (терминов) определенной предметной области, а также отношений между ними. Эта онтология в настоящее время активно используется для представления медицинских и биологических знаний. В Национальной медицинской библиотеке США создана и продолжает развиваться крупнейшая медицинская онтология клинических терминов - SNOMED-CT (Систематизированная медицинская номенклатура: клинические термины), которая содержит более 340 тыс. понятий и широко используется для обработки данных в электронной медицинской документации. В виде онтологий структурируется информация, получаемая при расшифровке генома человека и

животных, изучении белковых молекул и пр., что в последующем может быть использовано для поиска «таргетных» (целевых) свойств тех или иных соединений, «генов-кандидатов», которые могут быть вовлечены в формирование заболеваний с неясной, полигенной наследуемостью (например, шизофрении) и т.д. Клинические термины онтологии МКБ-11 «привязаны» к терминам онтологии SNOMED-CT, которая, как универсальная онтология, созданная медицинскими статистиками в качестве языка-посредника между различными информационными системами, не может полностью удовлетворить специалистов-психиатров: термины в данной онтологии зачастую плохо согласуются друг с другом, избыточны повторениями, иногда присутствуют ошибки при отнесении терминов к тем или иным классам, содержится мало семантики, связи между терминами ограничены, что превращает онтологию в обычный каталог [17]. Можно согласиться с В.И. Крыловым, что «возможность различной интерпретации ключевых психопатологических понятий дает основание говорить о существовании «терминологического хаоса», порождающего систематические ошибки при оценке психического состояния» [18, 19], т.е. при диагностике психических и поведенческих расстройств. Это, в свою очередь, подтверждает и усугубляет методологический хаос в психиатрии.

Феномен (от греч. φαινόμενον - «явление») - термин, означающий явление, данное в чувственном созерцании. В естественной науке под феноменом понимается наблюдаемое явление или событие. При использовании термина таким образом обеспечивается основа для диагностических категорий в современном психиатрическом контексте. Однако М. Хайдеггер, Л. Гуссерль, К. Ясперс понимали под феноменом внутренние субъективные переживания человека. Подмена значения термина (точнее, обращение к его первоначальному значению) приводит, по мнению Н. Андреасен к «смерти феноменологии»: «Исследования в области психопатологии - это умирающее (или мертвое) предприятие» [20]. Именно использование новых классификаций приводит к вырождению феноменологии в понимании К. Ясперса. Описание в диагностических критериях отдельных, минимально достаточных для постановки диагноза, признаков психического расстройства нивелирует многообразие, многослойность клинических проявлений, которые и отличают одного больного с психическим расстройством от другого с таким же диагнозом.

В качестве альтернативы создателями классификаций предлагается использовать принцип коморбидности, применяя к больному несколько столь же неполных диагностических категорий, что отнюдь не приближает к пониманию внутреннего мира, переживаний, онтологической сущности пациента.

Возведение новых классификаций в ранг основного научно-практического диагностического ресурса неизбежно ведет к усугублению методологического кризиса и абсолютизации естественнонаучного подхода в психиатрии. Опытные психиатры, даже признавая неполноту и искусственность диагностических критериев, даже избегая их использования, вынуждены, в силу законодательного внедрения операциональных технологий, примитивизировать клиническую беседу, теряя навык вчувствования и ясперовского «понимания». Студенты и молодые врачи, обучение которых строится на новых классификациях, обычно даже не знают о других потенциально важных или интересных признаках и симптомах, которые не включены в классификации. Необходимость унификации диагноза в соответствии с диагностическими критериями и оформления соответствующей документации ведет к утрате классического клинического мышления, к отходу от нозологического принципа и потере синдромальной структуры, к регистрации поведенческих паттернов и размыванию границ между нормой и патологией. Унифицированный и стандартизированный язык международных классификаций привел ко всеобщей примитивизации психиатрического знания с подменой клинико-диагностической психиатрической беседы структурированными интервью, анализа клинической картины заболевания - стандартизированными шкалами, бытийных аспектов личности больного с историей его жизни - перечнем диагностических критериев [21]. И это – всеобщий тренд доказательной медицины, наиболее ощутимый и трагичный в психиатрии. Как отмечает Н. Андреасен, «DSM не рекомендует врачам узнать пациента как отдельного человека» [20], предлагая врачу сухой эмпирический подход, выводя его на уровень беспристрастного исследователя, упрощая и примитивизируя его мышление.

Внедрение цифровых технологий моментальной оценки (метод экспериментальных образцов Experience Sampling Method ESM), положенных в основу DSM-V и разрабатываемых для МКБ-11, еще в большей мере усугубит ситуацию, заменив межличностное

общение врач – больной заполнением диагностических и квантификационных методик и электронных баз данных, что может сделать работу психиатра сродни его активности в соцсетях. Абсолютизация естественнонаучного подхода с опорой на достижения нейронауки приводит к восприятию психической патологии не на уровне больного и его страдания, а на уровне даже не симптомов, а поведенческих проявлений, ни на шаг не приближая к пониманию психического расстройства как болезни мозга в силу отсутствия единой теории и методологии. Как справедливо отметил Н.А. Зорин (2018): «Получилась интересная диалектическая максима: если психиатрию без субстрата справедливо называют «безмозглой», то психиатрию, сводимую к субстрату, можно смело назвать «бессмысленной»» [22].

Претендующий на объективность в измерениях («дименсиях») естественнонаучный подход в современных классификациях разбивается об онтичность страдания больного. Любой психопатологический симптом переживается человеком, приобретая особый смысл. Однако смысл не поддается измерению: «Попытки корреляций смысла с якобы порождающими его структурами или секреторными продуктами мозга, наталкиваются на «методологический запрет», поскольку смысл представляет собой другую форму движения материи. Это не «структуры», а социальная жизнь его «порождает»» [23].

В-третьих, являясь технологическими, предназначенными для практических, статистических нужд психиатрии (в этом их значение чрезвычайно велико, поскольку позволяет унифицировать, сопоставлять данные, полученные в различных странах), современные классификации претендуют на общенаучный, парадигмальный характер. Так, DSM на протяжении последних 20ти лет является «Holy book» американской психиатрии, а в последние годы стремится к генерализации такого положения во всем мире, активно влияя на европейскую психиатрию (в разработке МКБ-11 активно участвовали специалисты Американской Психиатрической Ассоциации APA - разработчики DSM-V). В то же время, иные слои и европейской, и российской психиатрической общественности на сегодняшний день не могут предложить ничего нового в философски-методологический поиск современной психиатрии. Как отмечает S. Rosenman, психиатрия стоит на комплексе идей и

концепций, которые не могут быть сведены к удовлетворению базовой концептуальной системы или идеи. Идеи и концепции функционируют до тех пор, «пока все пойдет не так. Растущий профессиональный спор вокруг новых классификаций и общественное беспокойство указывают на то, что все идет не так» [24].

Ситуация в сегодняшней психиатрии может расцениваться как противостояние естественнонаучной и онтологической (гуманистической, феноменологической) методологий. Такое противостояние имело место всегда, причем не только и не столько в психиатрии, но и в медицине в целом. Нынешняя ситуация повторяет противостояние Косской (584 г. до н.э.) и Книдской (700 г. до н.э.) медицинских школ Древней Греции. Книдская школа, впитавшая опыт древневавилонской и древнеегипетской медицины, достигла больших успехов, практиковала аускультацию, выделяла три вида чахотки, четыре вида болезней почек, семь видов заболеваний желчи и 12 – мочевого пузыря, рассматривала головной мозг как орган познания. Однако такой аналитический подход с выделением большого числа отдельных болезней превращал медицину в догму, сводя искусство врачевания к некоему шаблону. В противовес нараставшей косности мастеров Книдской школы Гиппократом была создана Косская (гиппократическая) школа, девизом которой стало знаменитое с тех пор положение «лечи не болезнь, а больного», больного как индивидуальную целостность, а не носителя отдельного заболевания.

В нашу эпоху доказательной медицины возобладала Книдская школа. Но если в биологически ориентированных медицинских дисциплинах ее принципы относительно приемлемы, то в психиатрии, специфика которой состоит во взаимообогащающем сочетании в ней естественнонаучного и гуманитарного знания, абсолютизация нейробиологического подхода лишь создает видимость научности, поскольку теряется важнейший, онтологический, бытийный слой знания о психически больном человеке.

В то же время, различные точки приложения естественнонаучного и онтологического подходов являются серьезным, если не непре-

одолимым, препятствием для их интеграции, не означая, однако, невозможности их сосуществования на позициях автономии.

Еще К. Ясперс предположил, что теории развиваются и деградируют вместе с методами, выделяя два основных метода в психиатрии: объективный/эмпирический и субъективный/интерпретативный. При этом иногда один, иногда другой метод лучше (в зависимости от условий) [5, с. 648]. Вслед за классиком феноменологической психопатологии, можно предложить в качестве альтернативы эклектике и догматизму медицины, основанной на доказательствах, психиатрию, основанную на методе.

Возможным вариантом формирования в психиатрии оптимальной методологии с сочетанием естественнонаучного и онтологического (феноменологического) подходов может стать возрождение высокого понятия клинической психиатрии, объединяющей процессы врачевания, обучения и исследования. Для лечебно-диагностической и обучающей составляющей традиционная психиатрия с ее онтологическим, феноменологическим подходами может предложить индивидуализированные, тонкие, дифференцированные оценки психического состояния больных, а доказательная медицина, опирающаяся на естественнонаучный подход, - стандартизованные, формализованные описания, повышающие валидность и воспроизводимость диагностики. В исследовательской составляющей доказательной медицине может быть отведена ответственная роль цензора в отношении новых медикаментозных средств и методов лечения.

При этом нужно помнить, что противостояние между естественнонаучной и онтологической методологией в разных смыслах, формах и степени выраженности существовало всегда и будет продолжаться впредь. Но логика развития общества, науки показывает, что столкновение позиций взаимно продуктивно, а любая односторонность заводит в тупик. Главное для специалистов в области психиатрии – вовремя понять сущность методологической проблемы и, оставаясь клиницистами, использовать достижения доказательной медицины на благо больных с психическими расстройствами.

Ряполова Т.Л.

МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХИАТРИИ (ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЙ И ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД)

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького», Донецк, ДНР

В статье рассматриваются методологические проблемы современной психиатрии с позиции существующего противостояния естественнонаучного и онтологического подходов. Противостояние естественнонаучной и онтологической (гуманистической, феноменологической) методологий, беря истоки в противостоянии Книдской и Косской (гиппократической) древнегреческих медицинских школ, продолжаясь в противостоянии позитивистского и феноменологического подходов конца XIX - начала XX в.в., продолжается с созданием новых классификаций психических расстройств (DSM-V и МКБ-11). Приводится критический взгляд основоположников феноменологического (экзистенциально-феноменологического, онтологического) подходов в психиатрии Л. Бинсвангера и К. Ясперса на попытки рассматривать психиатрию как науку о мозге. Анализ методологического кризиса современной психиатрии проводится на основе критического рассмотрения новых классификаций, позиционирующих как единственно возможную на современном этапе естественнонаучную методологию со сменой категориальной парадигмы в психиатрии на дименсиональную, парадигмы клинического подхода на парадигму доказательной медицины. В качестве возможного варианта формирования в психиатрии оптимальной методологии с учетом естественнонаучного и онтологического (феноменологического) подходов предлагается возрождение высокого понятия клинической психиатрии, объединяющей процессы врачевания, обучения и исследования. Главным для специалистов в области психиатрии на современном этапе является своевременное понимание сущности методологической проблемы и динамическое использование преимуществ естественнонаучного и онтологического подходов на благо больных с психическими расстройствами.

Ключевые слова: психиатрия, методология, онтология, естественнонаучный

Ryapolova T.L.

METHODOLOGY OF MODERN PSYCHIATRY (NATURAL SCIENCES AND ONTOLOGICAL APPROACH)

State Educational Organization of Higher Professional Education
«M. Gorky Donetsk national medical university», Donetsk, DPR

The article examines the methodological problems of modern psychiatry from the standpoint of the existing confrontation of the natural and ontological approaches. The confrontation between the natural and ontological (humanistic, phenomenological) methodologies, taking the origins in the confrontation between the Cnidus and Kosco (Hippocratic) ancient Greek medical schools, continuing in opposition to the positivist and phenomenological approaches of the late 19th and early 20th centuries, continues with the creation of new classifications of mental disorders (DSM-V and ICD-11). A critical view of the founders of the phenomenological (existential-phenomenological, ontological) approaches in psychiatry of L. Binswanger and K. Jaspers on attempts to treat psychiatry as a science of the brain is given. An analysis of the methodological crisis of modern psychiatry is conducted on the basis of a critical examination of new classifications that position themselves as the only possible natural science methodology at the present stage, with the change of the categorical paradigm in psychiatry to a dimensional paradigm of the clinical approach to the paradigm of evidence-based medicine. As a possible version of the optimal methodology in psychiatry, taking into account the natural and ontological (phenomenological) approaches, a revival of the high concept of clinical psychiatry, combining the processes of doctoring, teaching and research, is suggested. The main thing for specialists in the field of psychiatry at the present stage is the timely understanding of the essence of the methodological problem and the dynamic use of the advantages of natural and ontological approaches for the benefit of patients with mental disorders.

Keywords: psychiatry, methodology, ontological, natural sciences, approach

Литература

1. Шижков И.З. История философии науки: уч. пособие. М.: ГЭОТАР-Медиа; 2010. 768.
2. Михайлов Ф.Т. Избранное. М., Индик; 2001. 576.
3. Богомолов А. С. Критическая онтология (Н. Гартман). В кн.: Богомолов А.С., Мельвил Ю.К., Нарский И.С. Современная буржуазная философия. М.: Изд-во Московского университета; 1972. 652.
4. Бинсвангер Л. Бытие-в-мире. М.; 1999. 300.
5. Ясперс К. Общая психопатология. Пер. с нем. Л. О. Акопяна. М.: Практика; 1997. 1053.
6. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. М.: Академический проект. 2009; 489.
7. Брюханов А.В. Смена парадигмы в психиатрии: от неокантианства к метамодернизму. Таврический медико-биологический вестник. 2013; 1 (16): 57-61.
8. Brendel D. H. Reductionism, Eclecticism, and Pragmatism in Psychiatry: The Dialectic of Clinical Explanation. Journal of Medicine and Philosophy. 2003; 5-6 (28): 563-580.
9. Зислин И. Почему постмодернизм не угрожает современной психиатрии? Тезисы и вопросы к проблеме. Неврологический вестник. 2016; 4: 71-75.
10. Незнанов Н.Г., Морозов П.В., Мартынихин И.А. «Куда идешь?». Психиатрия и психофармакотерапия им. П.Б. Ганнушкина. 2011; 4: 2-9.
11. Honea R., Crow T.J., Passingham D., Mackay C.E. Regional deficits in brain volume in schizophrenia: a meta-analysis of voxel-based morphometry studies. Am. J. Psychiat. 2005; 162 (12): 2233-45.
12. Sun J., Jia P., Fanous A.H., van den Oord E., Chen X., et al. Schizophrenia Gene Networks and Pathways and Their Applications for Novel Candidate Gene Selection. PLOS ONE. 2010. 5(6): 113-151.
13. American Psychiatric Association. Diagnostic statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing; 2013. 947.
14. Скугаревская М.М. Базисные симптомы как предикторы развития психоза. Психологический журнал. 2011; 1-2: 63-69.
15. Schultze-Lutter F., Ruhrmann S., Klosterkötter J. Can schizophrenia be predicted phenomenologically? In Johanssen J.O., Martindale B., Cullberg J. (eds.). Evolving psychosis. Different stages, Different treatments. Routledge London, New York; 2006: 104-123.
16. Schultze-Lutter F. Subjective symptoms of schizophrenia in research and the clinic: the basic symptom concept. Schizophrenia Bulletin. 2009; 35 (1): 5-8.
17. Мартынихин И.А. Клинический подход и доказательная медицина Часть 2. Поиск синтеза. Психиатрия и психофармакотерапия им. П.Б. Ганнушкина. 2013; 1: 61-66.
18. Крылов В.И. Клиническая психопатология и доказательная медицина (проблема методологии диагноза). Психиатрия и психофармакотерапия им. П.Б. Ганнушкина. 2011; 4: 9-13.
19. Носачев Г.Н. «Парадоксы» методологии современной психиатрии (философский и институциональный дискурс). Неврологический вестник. 2017; 4: 69-76.
20. Andreasen N.C. DSM and the Death of Phenomenology in America: An Example of Unintended Consequences. Schizophr Bull. 2007; 33 (1): 108-112.
21. Давтян Е.Н. Психиатрия сегодня: последствия глобализации. Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2012; 4: 3-6.
22. Зорин Н.А. Романтическая реформация психиатрии. Реплика 2. URL: http://psychiatr.ru/download/3667?view=1&name=%D0%A0%D0%95%D0%9F%D0%9B%D0%98%D0%9A%D0%90+5_1+%284%29_Part2.pdf (дата обращения 25.03.2018).
23. Зорин Н.А. Осторожно – дименсии! Реплика 1. URL: http://psychiatr.ru/download/3666?view=1&name=%D0%A0%D0%95%D0%9F%D0%9B%D0%98%D0%9A%D0%90+5_1+%284%29_Part1.pdf (дата обращения 25.03.2018).
24. Rosenman S. Plumbing, philosophy and psychiatry. Australas Psychiatry. 2016; 24(5): 431-433.

Поступила в редакцию 25.04.2018

References

1. Shishkov I.Z. Istoriya filosofii nauki: Uch. Posobie [History of the philosophy of science: uch. allowance]. M.: GEOTAR-Media; 2010. 768 (in Russian).
2. Mikhailov F.T. Izbrannoe [Favorites]. M., Indrik; 2001. 576 (in Russian).
3. Bogomolov A. S. Kriticheskaya ontologiya (N. Gartman) [Critical ontology (N. Hartman)]. V kn.: Bogomolov A.S., Mel'vil' Yu.K., Narskii I.S. Sovremennaya burzhuaznaya filosofiya. M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta; 1972. 652 (in Russian).
4. Binsvanger L. Bytie-v-mire [Being-in-the-world]. M.; 1999. 300 (in Russian).
5. Yaspers K. Obschaya psikhopatologiya [General psychopathology]. Per. s nem. L. O. Akopyana. M.: Praktika; 1997. 1053 (in Russian).
6. Gusserl' E. Idei k chistoi fenomenologii i fenomenologicheskoi filosofii [Ideas for pure phenomenology and phenomenological philosophy]. M.: Akademicheskii proekt. 2009; 489 (in Russian).
7. Bryukhanov A.V. Smena paradigmy v psikiatrii: ot neokantianstva k metamodernizmu [The paradigm shift in psychiatry: from neo-Kantianism to metamodernism]. Tavrisheskii mediko-biologicheskii vestnik. 2013; 1 (16): 57-61 (in Russian).
8. Brendel D. H. Reductionism, Eclecticism, and Pragmatism in Psychiatry: The Dialectic of Clinical Explanation. Journal of Medicine and Philosophy. 2003; 5-6 (28): 563-580.
9. Zislin I. Pochemu postmodernizm ne ugrozhaet sovremennoi psikiatrii? Tезisy i voprosy k problem [Why is postmodernism not a threat to modern psychiatry? Theses and questions to the problem]. Nevrologicheskii vestnik. 2016; 4: 71-75 (in Russian).
10. Neznanov N.G., Morozov P.V., Martynikhin I.A. «Kuda idesh'»? [“Where are you going?”]. Psikiatriya i psikhofarmakoterapiya im. P.B. Gannushkina. 2011; 4: 2-9 (in Russian).
11. Honea R., Crow T.J., Passingham D., Mackay C.E. Regional deficits in brain volume in schizophrenia: a meta-analysis of voxel-based morphometry studies. Am. J. Psychiat. 2005; 162 (12): 2233-45.
12. Sun J., Jia P., Fanous A.H., van den Oord E., Chen X., et al. Schizophrenia Gene Networks and Pathways and Their Applications for Novel Candidate Gene Selection. PLOS ONE. 2010. 5(6): 113-151.
13. American Psychiatric Association. Diagnostic statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing; 2013. 947.
14. Skugarevskaya M.M. Bazisnye simptyomy kak prediktory razvitiya psikhoza [Basic symptoms as predictors of the development of psychosis]. Psikhologicheskii zhurnal. 2011; 1-2: 63-69 (in Russian).
15. Schultze-Lutter F., Ruhrmann S., Klosterkötter J. Can schizophrenia be predicted phenomenologically? In Johanssen J.O., Martindale B., Cullberg J. (eds.). Evolving psychosis. Different stages, Different treatments. Routledge London, New York; 2006: 104-123.
16. Schultze-Lutter F. Subjective symptoms of schizophrenia in research and the clinic: the basic symptom concept. Schizophrenia Bulletin. 2009; 35 (1): 5-8.
17. Martynikhin I.A. Klinicheskii podkhod i dokazatel'naya meditsina Chast' 2. Poisk sinteza [Clinical Approach and Evidence-Based Medicine Part 2]. Psikiatriya i psikhofarmakoterapiya im. P.B. Gannushkina. 2013; 1: 61-66 (in Russian).
18. Krylov V.I. Klinicheskaya psikhopatologiya i dokazatel'naya meditsina (problema metodologii diagnoza) [Clinical psychopathology and evidence-based medicine (the problem of the methodology of diagnosis)]. Psikiatriya i psikhofarmakoterapiya im. P.B. Gannushkina. 2011; 4: 9-13 (in Russian).
19. Nosachev G.N. «Paradoksy» metodologii sovremennoi psikiatrii (filosofskii i institutsional'nyi diskurs) [“Paradoxes” of the methodology of modern psychiatry (philosophical and institutional discourse)]. Nevrologicheskii vestnik. 2017; 4: 69-76 (in Russian).
20. Andreasen N.C. DSM and the Death of Phenomenology in America: An Example of Unintended Consequences. Schizophr Bull. 2007; 33 (1): 108-112.
21. Davtyan E.N. Psikiatriya segodnya: posledstviya globalizatsii [Psychiatry today: the effects of globalization]. Obzrenie psikiatrii i meditsinskoj psikhologii. 2012; 4: 3-6 (in Russian).
22. Zorin N.A. Romanticheskaya reformatsiya psikiatrii. Replika 2 [Romantic Reformation of Psychiatry. Replica 2]. Available at: http://psychiatr.ru/download/3667?view=1&name=%D0%A0%D0%95%D0%9F%D0%9B%D0%98%D0%9A%D0%90+5_1+%284%29_Part2.pdf (accessed: 25.03.2018) (in Russian).
23. Zorin N.A. Ostorozhno – dimensii! Replika 1 [Careful - Dimensia! Replica 1]. Available at: http://psychiatr.ru/download/3666?view=1&name=%D0%A0%D0%95%D0%9F%D0%9B%D0%98%D0%9A%D0%90+5_1+%284%29_Part1.pdf (accessed: 25.03.2018) (in Russian).
24. Rosenman S. Plumbing, philosophy and psychiatry. Australas Psychiatry. 2016; 24(5): 431-433.

ВОПРОСЫ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХИАТРИИ

УДК 615.851

Титиевский С.В.¹, Воеводина В.С.², Бабюк И.А.¹, Гостюк И.М.², Федоровская И.В.²**ОПЫТ ОПЕРАЦИОНАЛИЗИРОВАННОЙ ПСИХОДИНАМИЧЕСКОЙ
ДИАГНОСТИКИ ПРИ НЕПСИХОТИЧЕСКИХ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВАХ
(ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ДАННЫЕ)**¹Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М.Горького», Донецк, ДНР²Республиканская клиническая психоневрологическая больница – медико-психологический центр, Донецк, ДНР

В настоящее время предполагается, что ориентированному на психоанализ психотерапевту можно уже при первом контакте с пациентом выявить клинические причины развития заболевания [1, с. 177]. Применяемый при этом метод первичного психоаналитического интервью, в общих чертах разработанный ещё Зигмундом Фрейдом, представляет собой ориентацию в психической сфере пациента, исходя из которой осуществляется проникновение во взаимосвязанный мир его переживаний, напрямую сознанию данного индивидуума недоступный. В то же время, речь идет о попытках зафиксировать как перенос больного, так и собственный (психотерапевта) контрперенос и понять его; при этом, особенный интерес представляет та смена переноса и контрпереноса, из которой формируются являющие собой исходный патогенный опыт условия, со всем своим ходом, содержанием и ролями, которые взяли на себя участники реинсценировки [1, с. 177].

В дальнейшем немецким психоаналитиком Германом Аргеландером [3, с. 98] была разработана концептуализация первичного психоаналитического интервью, позволявшего обнаружить смысловые взаимосвязи симптомов со скрывающимися за ними конфликтами, установить, в какую структуру личности включен болезненный процесс, какими существенными для терапии способностями располагает пациент, и какие структурно-специфические особенности предположительно приведут к возникновению сопротивления во время лечения, то есть, наряду с требованием диагностического прояснения, предлагался конкретный подход к лечению, учитывающий внешнюю и внутреннюю реальности пациента, мотивацию и подготовку к лечению.

Структурированное интервью, разработанное американским психоаналитиком Отто Кернбергом [1, с. 188], представляет собой второе поколение ранних «динамических интервью», являясь попыткой связать историю заболевания пациента, его общее психическое функционирование с его взаимодействием с диагностом. Данное интервью концентрируется на симптомах, конфликтах или сложностях, которые демонстрирует пациент, и на особенных формах, в которых они проявляются в актуальном взаимодействии. При этом, влияние интервьюера приводит к конфронтации, поскольку актуализирует защитные процессы, связанные с конфликтами идентичности, проверкой реальности или искажением интернализированных объектных отношений, а также с аффективными и когнитивными конфликтами.

В результате усилий, направленных на создание систематизированной и интересивно сравнимой (проверяемой), ориентированной на психоанализ диагностики, в 1992 г. был создан межрегиональный Комитет по операционализированной психодинамической диагностике (ОПД). Для первых формулировок общей психоаналитической многоуровневой диагностики исследователи обозначили следующие 5 осевых направлений [1, с. 189-191].

Направление (ось) I: Восприятие болезни и предпосылок для терапии.

Для установления показаний к терапии имеют значение вид переживания болезни и специфика возможного ее лечения. На основании диагностического интервью оцениваются следующие переменные: степень сложности соматических или психических данных, степень страдания, нанесение вреда пережива-

нию самости, мера телесных ограничений, вторичная выгода от болезни, способность к пониманию психодинамических и соматических взаимосвязей, оценка подходящих форм лечения, мотивации, проявлений симптомов, психосоциальной интеграции, а также личные ресурсы, социальная защищенность и соразмерность субъективного повреждения.

Направление (ось) II: Отношения.

На этом уровне диагностическое восприятие, прежде всего, направлено на привычное поведение пациента в отношениях, то есть, на интерперсональные установки и образцы, которые проявляются как доминирующие и в большей или меньшей степени эффективные (их можно выявить, наблюдая за демонстрируемым поведением и анализируя рассказанные пациентом эпизоды), а также на реакции диагноста (контрперенос) на предложенные пациентом отношения. При этом, как дисфункциональное привычное поведение в отношениях обозначается специфическая констелляция, формирующаяся из типичного поведения пациента и типичных реакций его социального партнера. Для оценки отношений предлагаются 30 основных категорий, относимых к перспективе А (восприятию пациентом себя и других) и перспективе Б (восприятию интервьюером пациента и себя в отношении пациента).

Направление (ось) III: Конфликт.

Конфликты, существенные для психодинамики, становятся доступными в результате клинического описания воспринимаемых способов поведения и переживаний в ходе анамнестической беседы; они проявляются как на уровне субъекта, так и на уровне объекта. На каждом уровне обнаруживается пассивный и активный (контрфобический) модус как выражение переработки конфликта. Исследователь должен выделить из следующего списка два важнейших конфликта: зависимость или автономия; контроль или подчинение; забота или автаркия (самодостаточность); ценность самости или объекта (конфликты самооценности); конфликты Суперэго и вины; эдиповы и сексуальные конфликты; конфликты идентичности.

Направление (ось) IV: Структура.

Оценка структуры, наряду с пониманием интрапсихического конфликта и основной тематики отношений пациента, представляет собой важнейшую задачу психодинамической диагностики. Под структурой подразуме-

вается «структура самости в отношении к окружающим» [1, с. 190], которая описана посредством 6 структурных категорий: самовосприятия, саморегуляции, защиты, восприятия объекта, коммуникации, привязанности.

Направление (ось) V: Диагностика согласно главе 5 (F) МКБ-10.

После 10 лет работы с первой версией ОПД и её применения в различных условиях была представлена её вторая версия (ОПД-2). С помощью ОПД-2 могут быть определены цели терапии и выбраны соответствующие области внимания для лечения [2, с. 28].

Существуют немногочисленные публикации, связанные с применением ОПД при различных психических и поведенческих расстройствах. В частности, есть данные об использовании системы ОПД-диагноза для выделения подтипов расстройств пищевого поведения у молодых женщин [6], применении ОПД для оценки характеристик амбулаторно пролеченных с помощью психотерапии больных с непсихотическими психическими расстройствами [4], использовании ОПД для исследования психодинамического цикла аддикции [5].

Цель исследования заключалась в предварительной оценке показателей осей ОПД при различных непсихотических психических расстройствах.

Материалы и методы

На основе рабочих материалов ОПД-2 нами разработана и обсуждена на обучающих семинарах с принимающими участие в изучении данной проблемы интервьюерами (ранее знакомыми с ОПД-2) структура исследования больных с непсихотическими психическими расстройствами, находившихся на стационарном лечении в Республиканской клинической психоневрологической больнице – медико-психологическом центре (РКПБ-МПЦ) МЗ ДНР. Разработанная нами методика предварительно опробована при исследовании 6 больных, результаты которого приводятся в настоящей статье. Следует указать, что время полного обследования каждого пациента весьма значительно (от 3-4 часов, иногда несколько дней) в связи с особенностями создания переносно-контрпереносных отношений в процессе интервью ОПД, построенного на базе первичного психодинамического интервью и имеющего особую фазную структуру проведения.

На основе полученных результатов была создана база данных программы Microsoft Excel, с проведением статистической обработки при помощи t-теста Стьюдента (другие варианты анализа на данном этапе исследования не использовались в связи с незначительным размером выборки).

Результаты и обсуждение

В зависимости от диагностических категорий МКБ-10 (оси V ОПД-2) исследуемые распределились следующим образом: депрессивное расстройство органической природы (F06.32) – 1 чел., органическое расстройство личности (F07.0) – 1 чел., дистимия (F34.1) – 1 чел., тревожно-фобическое расстройство (F40.8) – 2 чел., пролонгированная депрессивная реакция (F43.21) – 1 чел.

В соответствии с критерием «Продолжительность заболевания» оси I ОПД-2 выявлено следующее распределение исследуемых: 6-24 месяцев – 1 чел., 2-5 лет – 4 чел., 5-10 лет – 1 чел.

Остальные полученные нами данные, относящиеся к оси I ОПД-2 (Опыт заболевания и предпосылки к лечению) и оценивавшиеся, кроме возраста в момент обследования и при первых проявлениях заболевания, Шкалы общей оценки функционирования (ООФ), а также Европейского опросника оценки качества жизни (EQ-5D), по шкале от 0 до 4 баллов (соответствуя следующей степени выраженности симптомов: «0» – «отсутствует/слабая», «2» – «средняя», «4» – «очень высокая»), представлены в таблице.

Мы приняли решение не использовать в этой первой фазе исследования Ось II ОПД-2 (Отношения) потому, что она включает номинальные переменные, которые не могут быть использованы в статистическом анализе, требующем скалярных переменных [6].

Патогенный психический конфликт в том виде, в котором он определяется в психоаналитической практике: непереносимое представление; Эго, с одной стороны, как носитель неприятного аффекта, с другой как исполнитель защиты; тягостный аффект, с одной стороны, как вина, с другой – как ущемленная гордость; защитные механизмы, состоящие из мышления, забывания, подавления, замещения; неизгладимость однажды пережитого из памяти, следы памяти и связанный с представлением аффект; патогенная диспозиция; наконец, патогенная реакция в форме исте-

рической, навязчивой симптоматики. При этом, Эго и непереносимость представления противостоят друг другу [1, с. 38].

Ось III ОПД-2 (Конфликт) оценивалась по шкале от 0 до 3 баллов, соответствуя следующей оценке повторяющихся дисфункциональных конфликтов: «0» – «отсутствуют», «1» – «незначительны», «2» – «значительны», «3» – «очень значительны» (таблица).

Следует отметить, что основным конфликтом в 2 случаях был конфликт вины, в 2 – «Потребность в заботе – самодостаточность», в 1 – «Индивидуация – зависимость» и в 1 – «Подчинение – контроль». Вторым по значимости конфликтом в 4 случаях являлся конфликт «Подчинение – контроль», в 1 – «Индивидуация – зависимость» и в 1 – конфликт идентичности. Способ переработки основного конфликта ни в одном из случаев не был преимущественно активным, в 2 случаях отмечен как смешанный, но активный, в 3 случаях – как смешанный, но пассивный, и в 1 – как, в основном, пассивный.

Структура описывает «Я» и отношения с объектами, или, если более точно, доступность психических функций для саморегуляции и отношений Я с внутренними и внешними объектами. Степень доступности, или её ограничение, описывается на основе структурной интеграции рассматриваемой функции [2, с. 255].

Две конструкции – структуры и конфликтов – описывают различные аспекты системы психики. Конфликт, как повторяющийся паттерн, описывает основанные на содержании психодинамические аспекты событий, и, таким образом, условия, которые могут вызывать симптомы. Структура отвечает за уязвимость личности, предрасположение к заболеваниям и способность обрабатывать внутренние конфликты и внешние стрессовые события [2, с. 255].

Ось IV ОПД-2 (Структура) оценивалась по шкале от 1 до 4 баллов: «1» – «высоко интегрирована», «2» – «умеренно интегрирована», «3» – «низко интегрирована», «4» – «дезинтегрирована» (таблица).

Несмотря на незначительный размер выборки, удалось, тем не менее, выявить достоверные отличия изученных показателей (не описанные в доступных нам литературных источниках).

Так, среди показателей оси I выделяется низкий уровень личностных ресурсов обсле-

Показатели обследованных (в баллах), относящиеся к осям I, III и IV ОПД-2

Ось ОПД-2	Показатель оси	Среднее значение	Стандартное отклонение (SD)	
I (Опыт заболевания и предпосылки к лечению: базисный модуль)	Возраст (лет)	46,0	14,2	
	Возраст при первых проявлениях заболевания (лет)	42,3	15,0	
	Тяжесть симптомов	2,8	0,8	
	Шкала ООФ	55,8	5,2	
	Опросник EQ-5D	Общий показатель	8,5	0,8
		п.1	1,2	0,4
		п.2	1,0	0,0
		п.3	2,0	0,0
		п.4	2,2	0,4
	п.5	2,2	0,4	
	Субъективное страдание	3,2	1,2	
	Представление физических жалоб и проблем	3,0	0,9	
	Представление психических жалоб и проблем	3,3	0,5	
	Представление социальных проблем	2,7	1,4	
	Концепция заболевания на основе соматических факторов	2,0	1,7	
	Концепция заболевания на основе психических факторов	2,2	1,5	
	Концепция заболевания на основе социальных факторов	2,0	1,4	
	Желаемая форма лечения: соматическое лечение	3,0	1,2	
	Желаемая форма лечения: психотерапевтическое лечение	3,5	0,5	
	Желаемая форма лечения: социальная среда	2,2	1,5	
Личностные ресурсы	1,5	1,0		
(Психо)социальная поддержка	2,7	1,5		
Внешние препятствия для изменения	2,2	1,5		
Внутренние препятствия для изменения	2,7	1,5		
I (Психотерапевтический модуль)	Концепция пациента относительно изменений	Редукция симптомов	2,3	0,5
		Ориентация на рефлексирование- прояснение мотивов/конфликтов	3,0	1,3
		Эмоционально поддерживающее вмешательство	3,3	0,5
		Активно-директивное вмешательство	2,8	0,9
	Открытость (психологическая расположенность)	2,5	1,0	
	Вторичная выгода от болезни/состояния, поддерживающего проблему	2,7	0,5	
III (Конфликт)	Индивидуация – зависимость	2,2	1,0	
	Подчинение – контроль	2,0	0,6	
	Потребность в заботе – самодостаточность	1,7	1,4	
	Конфликт самооценки (достоинства)	1,5	0,8	
	Конфликт вины	1,8	1,0	
	Эдипальный конфликт	1,0	1,3	
	Конфликт идентичности	1,5	1,2	
IV (Структура)	Самовосприятие	2,2	1,2	
	Восприятие объекта	2,3	0,9	
	Саморегуляция	2,5	0,6	
	Регуляция отношений с объектом	2,2	0,7	
	Внутренняя коммуникация	2,3	1,1	
	Коммуникация с внешним миром	2,3	0,4	
	Способность к привязанности (к внутренним объектам)	1,8	0,5	
	Способность к привязанности (к внешним объектам)	2,0	0,5	
	Структура в целом	2,1	0,4	

дованных, который был достоверно ниже показателей представления психических жалоб и проблем, стремления к психотерапии как желаемой форме лечения ($p < 0,005$ во всех случаях), стремления к эмоционально поддерживающему вмешательству ($p < 0,01$), тяжести симптомов, субъективного страдания, представления физических жалоб и проблем, представления социальных проблем, построения концепции заболевания на основе социальных факторов, стремления к редукции симптомов, стремления к активно-директивному вмешательству ($p < 0,05$ во всех случаях).

В то же время, другой показатель оси I – стремление к психотерапии как желаемой форме лечения – имел наибольший уровень, достоверно превышая величины показателей стремления к редукции симптомов, личностных ресурсов ($p < 0,005$ во всех случаях), построения концепции заболевания на основе соматических факторов, построения концепции заболевания на основе социальных факторов, стремления к изменению социальной среды как желаемой форме лечения, внешних препятствий для изменения, открытости (психологической расположенности), вторичной выгоды от болезни/состояния, поддерживающего проблему ($p < 0,05$ во всех случаях).

Среди показателей оси III обращает на себя внимание низкий уровень выраженности эдипального конфликта, который достоверно отличается от более выраженных конфликтов вины, самооценки (достоинства), «Индивидуации – зависимости» и «Подчинения – контроля» ($p < 0,05$ во всех случаях).

Ось IV характеризует низкая способность обследуемых к саморегуляции, которая оказалась достоверно ниже показателей способности к привязанности (к внутренним объектам) и интегрированности структуры в целом ($p < 0,05$ во всех случаях).

Таким образом, несмотря на незначительный размер инициально исследованной нами выборки, можно сделать предварительные выводы об установлении определенных зако-

номерностей, характерных для показателей операционализированной психодинамической диагностики при непсихотических психических расстройствах.

1. Уровень личностных ресурсов обследованных низок, на фоне представленности психических жалоб и проблем и стремления к психотерапии как желаемой форме лечения, а также стремления к эмоционально поддерживающему вмешательству и, кроме того, – представленности физических и социальных жалоб и проблем, построения концепции заболевания на основе социальных факторов, тяжести симптомов, субъективного страдания, стремления к редукции симптомов и активно-директивному вмешательству.

2. Стремление к психотерапии как желаемой форме лечения – наивысший показатель оси I, достоверно превышающий величину стремления к редукции симптомов (что, вероятно, характеризует обследованных как в меньшей степени ориентированных на симптоматическую психотерапию). Данный показатель отмечен на фоне низких личностных ресурсов, а также – показателей построения концепции заболевания на основе соматических и социальных факторов, стремления к изменению социальной среды как желаемой форме лечения, внешних препятствий для изменения, открытости (психологической расположенности), вторичной выгоды от болезни/состояния, поддерживающего проблему.

3. Эдипальный конфликт в изученной выборке имел наименьшую степень выраженности по оси III, хотя наша клиническая практика показывает представленность и отчетливую выраженность данного конфликта при непсихотических психических расстройствах.

4. Структура обследованных нами по оси IV больных с непсихотическими психическими расстройствами обнаружила низкий уровень интеграции, прежде всего, как доступность психических функций для саморегуляции и, в меньшей степени, – как ограничение отношений Я с объектами.

Титиевский С.В.¹, Воеводина В.С.², Бабюк И.А.¹, Гостюк И.М.², Федоровская И.В.²

ОПЕРАЦИОНАЛИЗИРОВАННАЯ ПСИХОДИНАМИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПРИ НЕПСИХОТИЧЕСКИХ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВАХ (ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОСЕЙ)

¹Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М.Горького», Донецк, ДНР

²Республиканская клиническая психоневрологическая больница – медико-психологический центр, Донецк, ДНР

В результате создания операционализированной психодинамической диагностики (ОПД) обо-

значено 5 её осевых направлений. Представление её второй версии (ОПД-2) делает возможным определение целей психотерапии и выбор соответствующих областей внимания для лечения.

Цель исследования заключалась в предварительной оценке показателей осей ОПД при различных непсихотических психических расстройствах.

Материал и методы исследования. С помощью рабочих материалов ОПД-2 нами иницииально обследовано 6 находившимися на стационарном лечении больных с непсихотическими психическими расстройствами.

Результаты и их обсуждение. Среди показателей оси I выделялся низкий уровень личностных ресурсов обследованных, который был достоверно ниже показателей представления психических жалоб и проблем, стремления к психотерапии как желаемой форме лечения ($p < 0,005$ во всех случаях), стремления к эмоционально поддерживающему вмешательству ($p < 0,01$), тяжести симптомов, субъективного страдания, представления физических жалоб и проблем, представления социальных проблем, построения концепции заболевания на основе социальных факторов, стремления к редукции симптомов, стремления к активно-директивному вмешательству ($p < 0,05$ во всех случаях). В то же время, другой показатель оси I – стремление к психотерапии как желаемой форме лечения – имел наибольший уровень, достоверно превышая величины показателей стремления к редукции симптомов, личностных ресурсов ($p < 0,005$ во всех случаях), построения концепции заболевания на основе соматических факторов, построения концепции заболевания на основе социальных факторов, стремления к изменению социальной среды как желаемой форме лечения, внешних препятствий для изменения, открытости (психологической расположенности), вторичной выгоды от болезни/состояния, поддерживающего проблему ($p < 0,05$ во всех случаях). Среди показателей оси III обращает на себя внимание низкий уровень выраженности эдипального конфликта, который достоверно отличается от более выраженных конфликтов вины, самооценки (достоинства), «Индивидуации – зависимости» и «Подчинения – контроля» ($p < 0,05$ во всех случаях). Ось IV характеризует низкая способность обследуемых к саморегуляции, которая оказалась достоверно ниже показателей способности к привязанности (к внутренним объектам) и интегрированности структуры в целом ($p < 0,05$ во всех случаях).

Выводы. Несмотря на незначительный размер иницииально исследованной нами выборки, можно установить определенные закономерности, характерные для показателей осей операционализированной психодинамической диагностики при непсихотических психических расстройствах.

Ключевые слова: операционализированная психодинамическая диагностика, непсихотические психические расстройства, оценочные шкалы.

Titievsky S.V.¹, Vojevodina V.S.², Babiuk I.A.¹, Gostiuk I.M.², Fedorovskaja I.V.²

OPERATIONALIZED PSYCHODYNAMIC DIAGNOSTICS IN NON- PSYCHOTIC MENTAL DISORDERS (PRELIMINARY ESTIMATION OF AXES' INDICATORS)

¹State Educational Organization of Higher Professional Education

«M. Gorky Donetsk national medical university», Donetsk, DPR

²Republican Clinical Psychoneurological Hospital – Medical-Psychological Center, Donetsk, DPR

As a result of creation of the operationalized psychodynamic diagnostics (OPD) it is designated its 5 axial directions. The submission of its second version (OPD-2) does possible definition of psychotherapeutic goals and the choice of the respective areas of attention for treatment.

Research purpose consisted in preliminary estimation of OPD axes' indicators in various non-psychotic mental disorders.

Materials and methods. By means of the OPD-2 working materials we initially investigated 6 in-patients with non-psychotic mental disorders.

Results and discussion. Among the axe I indicators the low level of personal patients' resources was allocated – authentically below indicators of presentation of mental complaints and problems, aspiration to psychotherapy as to a desirable form of treatment ($p < 0,005$ in all cases), aspiration to emotionally supporting intervention ($p < 0,01$), severity of symptoms, subjective suffering, presentation of physical complaints and problems, presentation of social problems, creation of the concept of illness on the basis of social factors, aspiration to reduction of symptoms, aspiration to active-directive way of intervention ($p < 0,05$ in all cases). At the same time, other indicator of axis I – aspiration to

psychotherapy as to a desirable form of treatment – had the largest level, authentically exceeding sizes of indicators of aspiration to a reduction of symptoms, personal resources ($p < 0,005$ in all cases), creation of the concept of a disease on the basis of somatic factors, creation of the concept of illness on the basis of social factors, aspiration to social environment's change as to a desirable form of treatment, external impediments for change, psychological mindedness, secondary gain from illness/ conditions maintaining the problem ($p < 0,05$ in all cases). Among indicators of axis III the low level of expressiveness of the oedipal conflict, which authentically differs from more expressed conflicts of fault, of self-worth, of «Individuation versus dependency» and of «Submission versus control» ($p < 0,05$ in all cases), attracts attention. The axis IV is characterized by low ability of patients to regulating the Self which was authentically below indicators of ability to attachment (to internal objects) and of structure integration in general ($p < 0,05$ in all cases).

Conclusions. Despite the insignificant amount of initially investigated by us sample, it is possible to determine the certain consistent patterns which are characteristic of operationalized psychodynamic diagnostics' axes indicators in non-psychotic mental disorders.

Key words: operationalized psychodynamic diagnostics, non-psychotic mental disorders, rating scales.

Литература

1. Хайгл-Эверс А., Хайгл Ф., Отт Ю., Рюгер У. Базисное руководство по психотерапии. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, Речь; 1998. 784.
2. Arbeitskreis OPD (Hrsg.) Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik OPD-2. Das Manual für Diagnostik und Therapieplanung. Bern: Huber; 2006. 493.
3. Argelander H. Das Erstinterview in der Psychotherapie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft; 1970. 112.
4. Samardzic L. Characteristics of patients treated psychotherapeutically in the outpatient clinical setting. Acta Facultatis Medicae Naissensis. 2013; 30 (3): 151-157.
5. Schussler G. How addiction develops and what are the consequences – a psychodynamic approach. Addiction and psychodynamic aspects. Psychiatria Danubina. 2014; 26 (4): 368-371.
6. Zuccarino M. L., Zuglian P., Magni M., Rossetti A., Manna G., Gentile M. G., Nichelatti M., Fava E. D., Bondi P., Ferrario D., Greco M., Mentasti G., Monea T., Testa A., Cadeo F., Cafagna P., Piemontese V., Tettamanti M. Eating disorder subtypes in a young female sample using the operationalized psychodynamic diagnosis system: preliminary results. Adolescent Psychiatry. 2012; 2 (4): 333-344.

References

1. Khaigl-Evers A., Khaigl F., Ott Yu., Ryuger U. Bazisnoe rukovodstvo po psikhoterapii [Basic guidance on psychotherapy]. SPb.: Vostochno-Evropeskii Institut Psikhooanaliza, Rech'; 1998. 784 (in Russian).
2. Arbeitskreis OPD (Hrsg.) Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik OPD-2. Das Manual für Diagnostik und Therapieplanung. Bern: Huber; 2006. 493.
3. Argelander H. Das Erstinterview in der Psychotherapie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft; 1970. 112.
4. Samardzic L. Characteristics of patients treated psychotherapeutically in the outpatient clinical setting. Acta Facultatis Medicae Naissensis. 2013; 30 (3): 151-157.
5. Schussler G. How addiction develops and what are the consequences – a psychodynamic approach. Addiction and psychodynamic aspects. Psychiatria Danubina. 2014; 26 (4): 368-371.
6. Zuccarino M. L., Zuglian P., Magni M., Rossetti A., Manna G., Gentile M. G., Nichelatti M., Fava E. D., Bondi P., Ferrario D., Greco M., Mentasti G., Monea T., Testa A., Cadeo F., Cafagna P., Piemontese V., Tettamanti M. Eating disorder subtypes in a young female sample using the operationalized psychodynamic diagnosis system: preliminary results. Adolescent Psychiatry. 2012; 2 (4): 333-344.

Поступила в редакцию 15.05.2018

Порядок направления, рецензирования и опубликования статей

Текст работы должен быть набран в текстовом редакторе Microsoft Word (95-2003), формат файлов *.doc или *.rtf. Рукопись должна быть тщательно проверена и отредактирована автором.

Форматирование: лист – 210x297 мм (формат А4), ориентация книжная, поля со всех сторон по 20 мм; гарнитура «Times New Roman», размер шрифта 14 пт, межстрочный интервал полуторный, абзацный отступ 12 мм.

Структура статьи:

- УДК
- Инициалы и фамилии автора/авторов
- Название работы
- Название организации, в которой выполнена работа
- Текст статьи
- Резюме на русском и английском языках
- Список литературных источников (Литература + References)

В тексте оригинальной статьи необходимо придерживаться следующей последовательности обязательных разделов:

- Вступление
- Цель работы
- Материал и методы
- Результаты и обсуждение
- Выводы или Заключение.

Текст клинических наблюдений, лекций, обзоров, статей по педагогике и по истории медицины и др. могут оформляться иначе.

Объем оригинальных статей не должен превышать 12 страниц, передовых, обзорных и дискуссионных статей – не более 15 страниц, наблюдений из практики и рецензий – не более 3 страниц.

Если в статье имеется описание экспериментов на человеке, необходимо указать, соответствовали ли они этическим стандартам Комитета по экспериментам на человеке (входящего в состав учреждения, в котором выполнялась работа, или регионального) или Хельсинкской декларации 1975 г. и ее пересмотренного варианта 2000 г. При изложении экспериментов на животных следует указать, соответствовало ли содержание и использование лабораторных животных правилам, принятым в учреждении, рекомендациям национального совета по исследованиям, национальным законам.

Все буквенные обозначения и аббревиатуры должны быть разъяснены только в тексте статьи. Аббревиатуры включаются в текст лишь после их первого упоминания с полной расшифровкой: например — посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР). В аббревиатурах используются заглавные буквы.

Таблицы должны иметь заголовки и сквозную в порядке их первого упоминания в тексте нумера-

цию, обозначаемую арабскими цифрами без знака номера (например, Таблица 1). В тексте ссылки на таблицы даются при каждом их упоминании в круглых скобках – (табл. 1.). Если таблица одна, то она не нумеруется и в тексте делают ссылку – (см. табл.).

Заголовок таблиц должен отражать ее основное содержание. Сверху справа необходимо обозначить номер таблицы (если таблиц больше, чем одна), ниже по центру дается ее название. Сокращения слов в таблицах не допускаются. Все цифры в таблицах должны соответствовать цифрам в тексте. Сокращения, использованные в таблице, должны быть пояснены в примечании, расположенном под ней. В десятичных дробях ставится запятая (например: 3,25; 0,5). Таблицы размещают после текста статьи и списка процитированной литературы.

Весь иллюстративный материал (схемы, рисунки, диаграммы, графики, карты, фотографии) именуется рисунками. Допустимы четкие рисунки, сохраненные в файлах формата «JPEG» или «TIFF» с разрешением 300-600 пикселей на дюйм в 256 градациях серого цвета для фотографий и 600 пикселей на дюйм для рисунков (2 цвета). Цветные изображения не публикуются. Рисунки должны иметь сквозную нумерацию (арабскими цифрами) в порядке их первого упоминания в тексте. В тексте ссылки на рисунки даются при каждом их упоминании в круглых скобках – (рис. 1.). Если рисунок один, то он не нумеруется и в тексте делают ссылку – (см. рис.).

Рисунки сопровождаются подрисуночными подписями, включающими номер, название иллюстрации и, при необходимости, условные обозначения. Заголовок необходимо располагать под рисунком, выравнивание по центру. В подписях к микрофотографиям указываются метод окраски и увеличение. Все имеющиеся на рисунках детали обозначаются арабскими цифрами или строчными буквами латинского алфавита, которые расшифровываются в подписи. На осях координат для графиков следует указывать обозначения и единицы измерения (например: по оси абсцисс – время, прошедшее после психотравмирующей ситуации, сут., по оси ординат – показатели шкалы общей интернальности, стены).

Список процитированной литературы (Литература). Для удобства авторов и стилистического единообразия оформление библиографии как отечественных, так и зарубежных источников, должно быть основано на Ванкуверском стиле в версии AMA (AMA style, <http://www.amamanualofstyle.com>). Все работы в списке перечисляются в порядке их цитирования, каждый источник с новой строки под порядковым номером с указанием DOI

(если таковой имеется). В оригинальных статьях желательно цитировать не более 30 источников, в обзорах литературы – не более 60, в других материалах – до 15.

Каждый использованный литературный источник должен быть отражен в тексте статьи. Библиографические ссылки в тексте статьи даются цифрой в квадратных скобках. Если источников несколько, то ссылку оформляют следующим образом: [1, 3, 5-9, 25]. Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста монографии, учебного пособия, книги или автореферата диссертации, то в отсылке указывают порядковый номер и страницы, на которых помещен объект ссылки, сведения разделяют запятой, например: [10, с. 18].

Автор несет полную ответственность за точность данных, приведенных в пристатейном списке литературы. В списке литературы ссылки на неопубликованные или находящиеся в печати работы не допускаются.

Учитывая требования международных систем цитирования, библиографические списки входят в англоязычный блок статьи и, соответственно, должны даваться не только на языке оригинала, но и в латинице (романским алфавитом). Поэтому авторы статей должны давать список литературы в двух вариантах: один на языке оригинала (русскоязычные источники кириллицей, англоязычные латиницей), и отдельным блоком тот же список литературы (References) в романском алфавите для международных баз данных, повторяя в нем все источники литературы, независимо от того, имеются ли среди них иностранные. Если в списке есть ссылки на иностранные публикации, они полностью повторяются в списке, готовящемся в романском алфавите.

Транслитерируются фамилии авторов и русскоязычные названия источников. Переводятся на английский язык названия статей, книг, монографий, сборников статей, конференций с указанием в квадратных скобках. Выходные данные транслитерируются. В конце указывается (in Russian).

Ссылки на материалы конференций должны содержать выделенное курсивом название конференции на языке оригинала (в транслитерации). В скобках дается перевод названия на английский язык. Выходные данные (место и год проведения конференции, место издания, страницы) должны быть представлены на английском языке.

При ссылке на электронные источники следует давать полный адрес (Available at:) и дату (accessed:), когда ссылка была доступной. Также

следует дать любую иную дополнительную информацию: DOI, имена авторов, даты, ссылки на источники публикации и т.д. Список литературы в латинице должен готовиться с помощью системы транслитерации на сайте <http://translit.net/>.

Кроме текста статьи авторы обязательно предоставляют структурированное резюме на русском и английском языках объемом 250-400 слов. В резюме должен быть включен полный заголовок статьи, фамилии и инициалы авторов, название учреждения. Резюме должно отражать структуру статьи и содержать такие же разделы (цель исследования, материал и методы, результаты, заключение или выводы). В тексте нельзя использовать сокращения (аббревиатуры).

Авторское резюме к статье является основным источником информации для отечественных и зарубежных информационных систем и баз данных, индексирующих журнал. Резюме должно излагать только существенные факты работы. Читателю должна быть понятна суть исследования и необходимость обращения к полному тексту статьи для получения более подробной, интересующей его информации.

При написании обзора, лекции, описании клинического случая или серии наблюдений прилагается неструктурированное резюме. Однако и в этом случае, авторам следует придерживаться порядка повествования, следуя от постановки вопроса к средствам и результатам его решения. Объем неструктурированного резюме не должен превышать 150 слов.

После каждого резюме приводят 3-7 ключевых слов в именительном падеже.

Сведения об авторах оформляются на отдельном листе статьи, должны обязательно содержать следующую информацию:

1. Ф.И.О. (полностью);
2. место работы (учебы) (с указанием подразделения), должность;
3. ученая степень;
4. ученое звание;
5. почтовый адрес (с указанием индекса);
6. e-mail;
7. телефон (для связи).

Необходимо указать, с каким автором (если их несколько) следует вести переписку.

Отправка материалов для публикации
Материалы для публикации предпочтительно отправлять на электронную почту
al_boychenko@mail.ru.

Адрес редакции: 83008, г. Донецк, ул. Одинцова, 19. Республиканская клиническая психиатрическая больница. Кафедра психиатрии, наркологии и медицинской психологии ГОО ВПО ДОННМУ ИМ. М. ГОРЬКОГО

Тел./факс: (062) 277-14-54

E-mail: psihiatria@dnmu.ru, al_boychenko@mail.ru

Сайт: <http://psychiatry.dnmu.ru>