

обучения новых компьютерных технологий и уже зарекомендовавших себя на протяжении многих лет методов изучения анатомии позволит более углубленно изучить предмет, что существенно повысит уровень образования будущих врачей.

Литература:

1. Байбаков, С.Е. Роль анатомии человека в формировании клинического мышления студентов младших курсов медицинского вуза / С.Е. Байбаков // Международный журнал экспериментального образования – 2013. – № 4-1 – С.35-36.

2. Байбаков, С.Е. Динамика мотивации к обучению у студентов педиатрического факультета (1-4 курсов) / С.Е. Байбаков, Н.С. Бахарева, Е.К. Гордеева // Международный журнал экспериментального образования – 2013. – № 4-1 – С.36-38.

3. Артекса виртуальная анатомия (Virtualanatomy) – виртуальный атлас анатомии человека в 3D [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.arteksa.ru>. – заглавие с экрана. – (Дата обращения: 03.02.2016).

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ

Милославский М.А., Юрганов А.А.
*ГБОУ ВПО КубГМУ Минздрава России,
Краснодар, Россия*

Диагностика и коррекция академической мотивации учащихся занимают важное место в работе психологических служб школ, средних и высших учебных заведений. Своевременная коррекция разрушительных мотивов в обучении – залог успешной учебной деятельности, лишенной эмоционального дискомфорта и «хронической» неуспеваемости. Для успешной коррекции уровня академической мотивации психологу важно понимать природу ее изменений, возможные источники и факторы трансформации. Но редко уровень и тип мотивации может быть скорректирован психологом через непосредственное воздействие на мотивационные структуры личности. Этот пласт личности очень сложен и трудно поддается непосредственной коррекции. Важную роль в формировании академической мотивации играет педагог,

ведущий тот или иной предмет. Психолог, в известной степени, ограничен в средствах влияния на ход учения личностными особенностями педагога. Какая же форма коррекции академической мотивации доступна педагогу-психологу? Исходя из опыта, мы пришли к выводу, что весьма продуктивной оказывается работа на когнитивно-эмоциональном уровне с причинами недостатка или деформации мотивации личности. К числу таких причин мы относим завышенный уровень тревожности учащегося, привнесённый из различных сфер его жизни в учебный процесс. Тревожность изменяет настроение, усугубляет стрессовые состояния в процессе учения, влияет на стратегии самореализации личности [3, с.10]. Для подтверждения данных догадок нами проведено исследование отличий уровня тревожности в разных сферах жизни учащихся с разными мотивационными профилями. Проведенное исследование не может считаться эталонным, т.к. оно реализовано на небольшой выборке и преследует исключительно практические цели. Тем не менее, результаты, полученные нами, показательны и могут быть проверены на более репрезентативной выборке.

Общую гипотезу нашего исследования составило предположение о том, что мотивационный профиль личности в отношении учебной деятельности связан с тревожностью в различных сферах жизни. Для проверки гипотезы была сформирована выборочная совокупность из учащихся 10 класса факультета довузовской подготовки КубГМУ (n=33) в возрасте 16-17 лет. Для измерения типа мотивации была использована Шкала Академической Мотивации (ШАМ) [1], а для измерения тревожности – «Методика многомерной оценки детской тревожности» (для детей и подростков от 8 до 18 лет). В ШАМ выделяют 7 шкал – типов мотивации [2]. Методика изучения тревожности позволяет исследовать уровень тревоги в учебной деятельности, в отношениях с учителями, со сверстниками, в ситуациях проверки знаний и пр.

Результаты ШАМ были обработаны при помощи кластерного анализа, в результате чего были выявлены 6 мотивационных профилей учащихся, и каждый ученик был отнесен к одному из кластеров. Следующим шагом стало сравнение при помощи одно-

факторного дисперсионного анализа и статистического критерия Фишера учащихся с различными мотивационными профилями между собой на предмет уровня тревожности. В результате кластерного анализа выявлены следующие мотивационные профили учащихся 10 класса ФДП:

1. В первый кластер попали учащиеся ($n=8$), для которых характерны равномерно-завышенные баллы по всем шкалам методики, кроме экстернальной мотивации и амотивации. По всей видимости, мотивы учения для них не ясны и определяются «от противного»: «Не знаю почему хожу в университет, но точно есть причина и меня никто не заставляет». Мотивационная структура личности таких учеников может рассматриваться как «нерефлексируемая», для них одинаково верны все утверждения опросника, кроме социально порицаемых.

2. Учащиеся, попавшие во второй кластер ($n=4$), отличаются высоким уровнем познавательной мотивации и мотивации достижений. Их профиль похож на профиль испытуемых шестого кластера (см. далее), но с заниженными баллами по всем шкалам, является его инвариантом.

3. В третий кластер вошли испытуемые ($n=6$), для которых при высокой познавательной мотивации ведущими выступают мотивы саморазвития и самоуважения, но с низким уровнем мотивации достижений. Образно можно охарактеризовать учащихся этой группы как «творческих прагматиков». Эти люди активной учебной деятельности предпочитают саморазвитие, они чужды соревновательному духу. Как только учеба перестает служить этой «высокой цели», они теряют к ней интерес. Впрочем, важным отличием учащихся данной группы выступает свобода в отношении внешних принуждений к учебной деятельности и чувства стыда, вины и страха. Не всегда такие ученики бывают прилежны, но они живо заинтересованы в межличностных контактах с педагогом.

4. В четвертый кластер попали учащиеся ($n=7$) с достаточно высокой познавательной мотивацией, но низким уровнем мотивации достижения. Кроме того, для испытуемых данной группы характерно уязвленное чувство самоуважения и интроецированная мотивация. Представители данного кластера учатся, ведомые чувствами стыда, страха или вины, их мотивация к

познанию высока настолько, насколько позволяет им сохранять самоуважение под гнетом этих негативных чувств. Часто такие ученики весьма прилежны и показывают неплохие результаты, но стоит их «задеть», или избавить от чувства вины или стыда и страха, как они теряют всякий интерес к учебе. Они предпочитают прилежное поведение высоким достижениям.

5. В пятый кластер попали учащиеся ($n=3$) с наиболее неблагоприятным прогнозом дальнейшей учебной деятельности. При самом низком в выборке уровне познавательной мотивации, мотивации достижений и саморазвития, они имеют самый высокий балл по шкалам амотивации и экстернальной мотивации. Иными словами, они не заинтересованы в обучении, испытывают давление со стороны родителей и учителей. Такие подростки учатся лишь тогда, когда их заставляют.

6. В шестой кластер вошли 5 учащихся, основу их мотивационного профиля составил самый высокий относительно других групп уровень познавательной мотивации, мотивации саморазвития и достижения, на фоне низкого уровня амотивации. Этот профиль мы считаем наиболее благоприятным для учебной деятельности. Испытуемые, вошедшие в данный кластер, учатся, чтобы узнавать новое, они ведомы интересом и любопытством, стремятся к саморазвитию и достижениям, т.е. не чужды соревнованию с одноклассниками.

Дальнейшая статистическая обработка данных путем сравнения средних баллов, полученных испытуемыми из разных кластеров по шкалам теста на тревожность (однофакторный дисперсионный анализ) выявила различия между ними по шкалам: «Тревога в отношениях со сверстниками», «Тревога в отношениях с родителями», «Тревога в отношении успешности обучения». Парное сравнение средних между группами показало, что наиболее существенными различиями в уровне тревоги в отношениях со сверстниками обладают 1 ($M=3,7$) и 5 ($M=5,2$) группы. Учащиеся с неопределенным типом мотивации показали самый низкий уровень тревоги в отношениях со сверстниками, что, возможно, подтверждает наше предположение об их неспособности к рефлексии, в то время как учащиеся из пятой группы, наиболее неблагоприятной, имеют уровень тревоги в дан-

ной сфере – выше среднего. Таким образом амотивация и экстернальность в учебной деятельности отличает людей с проблемами установления коммуникации в среде сверстников. Имеет смысл, на наш взгляд, решать проблемы коммуникации прежде коррекции мотивации. По шкале тревожности в отношениях с родителями, статистически значимо высший, чем остальные балл получили испытуемые пятой группы, что говорит о высоком уровне тревожности и в этой сфере. Данная шкала оказалась наиболее важной и показательной. Отличия по ней выявлены между всеми кластерами. Самый высокий уровень тревожности в данной сфере, как не странно, в шестой группе с самым благоприятным прогнозом по мотивации. Возможно, это связано с высокой рефлексивностью испытуемых данной группы. Самый низкий уровень – во второй группе, которая в плане мотивации явилась инвариантом шестой. Это, на наш взгляд, выявляет существенные отличия между похожими группами. Также обнаружены различия в уровне тревожности в отношении успешности обучения между 4 (M=5) и 3 (M=3,3) группами, что подтверждает зависимость мотивации учащихся из 4 группы от чувства стыда, вины и страха за успешность своего обучения. Интроецированная мотивация сопровождается тревожными состояниями.

Таким образом, считаем уместным сделать вывод об особом значении в формировании академической мотивации, а, следовательно, и ее коррекции, тревожности личности учащегося, привнесенной в учебный процесс из общения со сверстниками и родителями. Также, считаем установленным факт высокой тревожности в успешности обучения у подростков с ведущей интроецированной мотивацией. Исследование подобных взаимосвязей обязательно должно быть продолжено на большей выборке испытуемых и с использованием более совершенных статистических процедур, которые позволили бы ответить на вопрос: ведет ли деформация мотивационной сферы учащегося к изменению уровня тревожности или, наоборот, уровень тревожности, присущий личности, влияет на ее мотивационный профиль? Это предполагает выдвижение и проверку гипотез не о различиях, а о влиянии.

Литература:

1. Гордеева, Т.О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Том 35. – № 4 – С. 96-107.
2. Малкова Е.Е., Вассерман Л.И. Психодиагностическая методика для многомерной оценки детской тревожности. Пособие для врачей и психологов. СПб.: НИПНИ им. Бехтерева. – 2007. – 33с.
3. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК». – 2000. – 238с.

ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ И РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ОТОРИНОЛАРИНГОЛОГИЯ

Мисюрин Ю.В.

*ГБОУ ВПО КубГМУ Минздрава России,
Краснодар, Россия*

Учебная дисциплина «Оториноларингология» относится к циклу клинических дисциплин, на котором изучаются важнейшие теоретические и практические аспекты консервативного и хирургического лечения верхних дыхательных путей и уха. Современному врачу в его практической деятельности необходимы знания основных вопросов оториноларингологии, диагностики острых гнойных заболеваний и травм ЛОР-органов, практические умения оказания экстренной помощи.

В связи с введением ФГОС ВПО, структура учебного процесса по дисциплине «Оториноларингология» перетерпела некоторые изменения для всех специальностей. В условиях новых стандартов принципы обучения остались прежними и ориентированы преимущественно не на сообщение обучающемуся комплекса теоретических знаний, а на выработку у студентов компетенций – динамического набора знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые позволят выпускнику стать конкурентоспособным на рынке труда и успешно профессионально реализовываться в медицинской сфере по специальности [7].