

ПРЕДИСЛОВИЕ

Конференция посвящена изучению проблем и перспектив образования в комплексной системе обеспечения собственной национальной безопасности. Задачей конференции выступало рассмотрение многоаспектности существующих проблем в современной системе образования, отражение имеющихся результатов в их решении, предложении новых механизмов реализации поставленных задач.

Материалы конференции дифференцированы на 4 направления:

1. Теоретико-методологические аспекты инновационного образования.
2. Актуальные проблемы системы высшего образования.
3. Инновационные образовательные технологии в учреждениях образования.
4. Интеграционные механизмы сотрудничества учреждений образования.

География авторов материалов конференции — представители из Республики Беларусь, Российской Федерации, Украины.

Материалы конференции будут полезны специалистам педагогического профиля, студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям учреждений образования.

Репозиторий БарГУ

1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147:37.016:33

Т. О. Болтянская
УрГПУ, Екатеринбург, Российская Федерация

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Исследуются проблемы, связанные с формированием финансово-экономического мышления студентов. Автором предложены критерии для диагностики формирования финансово-экономического мышления. В работе представлен опыт использования деятельностного подхода к решению ситуативных задач с опорой на жизненный опыт. Использование ситуативных задач, по мнению автора, является эффективным средством диагностики.

Ключевые слова: мышление, финансово-экономическое мышление, дидактические ориентации, ситуативные задачи, учебная экономическая деятельность, деятельностный подход, логические операции.

Жизнь человека постоянно ставит перед ним острые и неотложные задачи и проблемы. Возникновение таких проблем, трудностей, неожиданностей означает, что в окружающей нас действительности есть еще много неизвестного, непонятого, скрытого, требующего все более глубокого познания. Всякое учение, решение задачи обязательно открывает что-то новое. В эти бескрайние глубины нового всегда устремлено мышление.

Мышление — социально обусловленный, неразрывно связанный с сознанием и речью процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза.

В настоящее время в России наблюдается значительный интерес к более глубокому пониманию проблем экономической жизни. Экономическая ситуация постоянно меняется. Поэтому на основе трудов ученых предшествующих поколений и собственного научного опыта сформулировано авторское определение понятия «финансово-экономическое мышление».

Финансово-экономическое мышление — это процесс преодоления противоречий между субъектами, возникающих в хозяйственных отношениях в экономических системах, которые функционируют на основе оборота денежных средств в условиях рынка [1].

Прочтение содержания понятия финансово-экономического мышления предполагает:

– усвоение знаний основ хозяйственной деятельности, экономических связей и отношений, выражающееся в умении использовать полученные знания в учебных реальных экономических ситуациях;

– формирование экономически значимых качеств студентов, проявляющихся в ситуативности их применения;

– включение в социально-экономические отношения на основе сформированного финансово-экономического мышления, определяющего уровень адаптации выпускника к жизни в условиях рыночной экономики.

Любые инновации в формировании финансово-экономического мышления студентов обусловлены сменой традиционной дидактической ориентации основных принципов построения учебных занятий. Различают две дидактические ориентации: специально-научную (знаниевую) и ориентацию на деятельность. Знаниевая дидактическая ориентация предполагает такие принципы отбора, которые позволяют формировать и систематизировать у студентов прочное финансово-экономическое мышление [3].

Финансово-экономическое мышление тесно связано с практической деятельностью и формируется при равноправном взаимодействии теоретического и практического компонентов мыслительной деятельности. Учебная экономическая деятельность студентов выполняет функции:

1) использование своего мышления в качестве умственной двигательной силы для решения ситуативных задач;

2) ориентация в экономической ситуации с использованием экономического сознания;

3) решение экономической задачи в соответствии с реальной ситуацией и нормативными документами;

4) прогнозирование результата, принятие альтернативного решения и формулировка выводов.

В процессе формирования финансово-экономического мышления удельный вес третьей и четвертой функций значительно больше. Это объясняется увеличением доли творчества и самостоятельности в учебной экономической деятельности студентов, повышением интеллектуальной содержательности. Перед студентами необходимо ставить проблемные задачи и создавать ситуации, ориентированные на реальный экономический процесс; предоставлять более широкие возможности для самостоятельной активной работы с опорой на их витагенный опыт. Деятельностный подход ставит своей целью формирование способностей к активной деятельности создания логических операций через мыслительные процессы. А логические операции — это своеобразные «кирпичики» мыслительной деятельности. Чтобы сознательно и целенаправленно формировать финансово-экономическое мышление студента, надо, с одной стороны, суметь «изготовить» каждый из этих «кирпичиков», с другой — определенным образом сложить, «сцепить» все «кирпичики» вместе, свести их в некоторую целостную систему.

Для организации формирования финансово-экономического мышления студентов, ориентированного на деятельность, необходимо включать в учебный процесс три сферы деятельности: когнитивную, аффективную и экономическую.

Когнитивная сфера соотносится с понятием осмысления; аффективная — с понятиями оценки, ответственности; экономическая — с понятием хозяйственной деятельности предприятия. В обучении должны участвовать одновременно все три сферы.

Финансово-экономическое мышление, формирующееся на основе деятельностного подхода, предусматривает постановку и решение следующих важных дидактико-методических задач:

– в содержании обучения обеспечивать комплексную и проблемно-содержательную постановку задач, тесную связь с жизнью, с практической деятельностью по будущей профессии; реализацию межпредметных связей;

– обеспечивать самостоятельную организацию учебного процесса студентами, апробировать новые способы действий, формирующие финансово-экономическое мышление;

– в учебной деятельности студентов учитывать их интересы и имеющийся витагенный опыт; объяснять постановку ситуативных задач на основе практики; подчеркивать значение альтернативных профессиональных действий;

– в образовательной деятельности преподаватель должен уметь вести деловые беседы со студентами, квалифицированно оценивать пути принятия решения по проблемной ситуации, найденные студентами [1].

Деятельностный подход позволяет представить процесс формирования финансово-экономического мышления студентов как четко спланированную систему усвоения различных видов смоделированных действий студентов на всех уровнях учебного процесса. Его реализация предусматривает единство методологии преподавания экономических дисциплин в соответствии со специальными и профессиональными требованиями к подготовке специалиста. Таким образом, финансово-экономическое мышление студентов, ориентированное на профессиональную деятельность, формируется:

– *путем осуществления планомерных действий*: студенты планируют свою деятельность, осуществляют расчеты; затем по результатам своей деятельности проверяют правильность и эффективность планирования;

– *путем ориентации на опыт*: при профессиональной деятельности студента в какой-либо конкретной экономической ситуации он связывает имеющийся у него витагенный опыт с новым содержанием, на основе чего развивается индивидуальный алгоритм;

– *путем самореализации*: студенты решают конкретные вопросы той или иной экономической проблемы с помощью реальных ситуаций. Пути решения и их соответствие полученным результатам они определяют самостоятельно;

– *требованием преподавателей*: введение новой темы не осуществляется преподавателем, он лишь ставит перед студентами конкретную экономическую проблему, требует от них разработки алгоритма по ее решению и помогает им. В процессе развития мыслительных действий преподаватель включается только в тех случаях, когда процесс идет по неверному направлению или заходит в тупик;

– *по принципу обратной связи*: означает, что фаза освоения учебного материала переходит в фазу проверки и оценки усвоенного. Благодаря этому студентам всегда ясно, какого уровня финансово-экономического мышления они достигают;

– *на основании взаимосвязи трех составляющих целостного процесса*: при обсуждении результатов работы анализируется не только результат деятельности, но и ход выполнения задания, процесс совместной работы;

– *в результате развития личности студента*: самоорганизация, целостность процесса обучения и занятия в группах содействуют формированию финансово-экономического мышления и тем самым способствуют формированию личности студента и его экономической компетентности [2].

Исследование данной проблемы позволило установить критерии оценки уровня сформированности финансово-экономического мышления студентов. Для определе-

ния полученных в процессе обучения результатов формирования финансово-экономического мышления предложены показатели уровней сформированности данного мышления:

– *элементарно-эмпирический* — репродуктивная деятельность по воспроизведению информации в результате реальной экономической ситуации, «прожитой» человеком; деятельность, при которой происходит интеграция жизненного опыта студентов; экономические знания витагенного характера не у всех осмысленные (обучаемые не всегда умеют использовать свои знания, допускают существенные ошибки в выполнении элементарных ситуативных заданий); финансово-экономическая направленность носит неустойчивый характер;

– *алгоритмический* уровень — репродуктивная деятельность по воспроизведению информации об изученной деятельности с возможностью анализа ее смысла; студенты умело используют основные источники знаний; обладают неустойчивой подвижностью мыслительных процессов; применяют ранее усвоенные действия по решению ситуативной задачи;

– *эвристический* — продуктивная деятельность по применению усвоенной информации с целью получения результата; на данном этапе студенты должны домыслить ситуацию и выбрать, какие из ранее усвоенных действий могут подойти для решения ситуативной задачи; в ходе самостоятельной переработки ситуации студенты добывают субъективную информацию, действуя при этом не по готовому алгоритму;

– *креативный* уровень — продуктивная деятельность по применению усвоенной информации к решению ситуативной задачи и получению результата; деятельность совершается путем анализа, синтеза, принятия решения и действий; у студентов развивается мировоззренческая установка на реальную действительность, рациональность и эффективность действий через установленные нормы экономических отношений [1].

Данные критерии прошли апробацию и успешно могут быть использованы преподавателями учреждений высшего образования, а также педагогами и руководителями школ.

Список использованных источников

1. Болтянская, Т. О. Ситуативные задачи как средство формирования финансово-экономического мышления студентов техникума : дис. ... канд. пед. наук / Т. О. Болтянская. — Екатеринбург, УрГПУ, 2006. — 230 с.
2. Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / под ред. Э. Ф. Зеера. — Екатеринбург : Урал. гос. проф. пед. ун-т, 2001. — 51 с.
3. Алгоритмизация в обучении / под ред. Л. Н. Ланда. — М. : Просвещение, 1996. — 530 с.

Материал поступил в редакцию 12.02.2017

В. В. Семенова, А. В. Кубракова
ФГБОУ ВО ВГСПУ, Волгоград, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рассмотрена проблема экономического воспитания детей старшего дошкольного возраста, а также научно обоснован выбор методов экономического воспитания детей данной возрастной группы.

Ключевые слова: *экономическое воспитание, старший дошкольный возраст, экономика, экономические представления.*

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования прописаны задачи познавательного развития, в которое входит и экономическое воспитание дошкольников. К задачам познавательного развития в дошкольной организации относятся: развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Дошкольный возраст является важным и ответственным периодом в жизни каждого человека. На данном этапе происходит психическое, физическое и личностное становление. Старший дошкольный возраст является уникальным, стратегически важным периодом для всего последующего умственного, физического, речевого и эмоционального развития ребенка.

В связи с нестабильным положением нашего государства в экономической сфере появилась необходимость приобщения к экономической деятельности с самой первой ступени образования — с дошкольного возраста. В дошкольной педагогике активно проводятся исследования по данной проблеме. Необходимо знакомить дошкольников со сложившейся ситуацией в стране, это позволит детям быть более адаптированными к жизни.

В современной дошкольной педагогике проблему экономического воспитания разрабатывали Дж. Брунер, К. Гудмен, Л. С. Гумерова, Р. Р. Денисова Д. Лассар, В. П. Макеенок, Е. О. Полосухина, Б. Пэрэ, Р. Саттон, Е. А. Сидякина, Е. М. Феденева, Д. Фридман, С. Г. Юсупова и др.

В условиях общественного дошкольного воспитания решение задач формирования экономических представлений затруднено из-за того, что дети, в силу воз-

раста, далеки от экономического мира. Это доказывает то, что не только в дошкольной организации, но и в процессе семейного воспитания необходимо знакомить ребенка с системой экономических понятий.

Для того чтобы открыть ребенку мир экономики, в первую очередь, необходимо знакомить его с теми понятиями, с которыми он встречается каждый день и был знаком ранее. Целесообразно это делать в процессе трудовой деятельности. Поэтому реализация задач экономического воспитания возможна при условии полноценного решения задач трудового воспитания во всех возрастных группах детского сада, так как труд — ведущая категория экономической науки. Важно рассказать дошкольникам о предметах и продуктах трудовой деятельности, видах индивидуального и коллективного труда, познакомить с понятиями «цена», «деньги», «стоимость», «дороже — дешевле», «больше — меньше», «выгодно — невыгодно», «выиграл — проиграл», «поменял», действиями и операциями покупки и продажи. Ребенку необходимо объяснить, что такое магазин, касса, сбербанк, чем занимаются данные организации.

Усвоение экономических знаний на ступени дошкольного возраста А. Д. Шатова рассматривает прежде всего как один из путей совершенствования нравственного и трудового воспитания. Решение данной проблемы ложится в основу формирования мировоззрения ребенка, становится началом формирования экономического мышления, определенного отношения к предметному миру, окружающему ребенка, как совокупности ценностей, результатов труда человека [3].

В научной психологической и педагогической литературе недостаточно четко разграничено содержание экономических качеств: бережливости, рациональности, экономности, часто одно качество заменяется другим. Анализируя методы и средства экономического воспитания, необходимо выделить специальную работу по формированию у детей полезных экономических навыков, привычек. Многие из них связаны с воспитанием культуры поведения в быту и общей воспитанностью: выключать свет, когда выходишь из помещения, брать книги только чистыми руками, вытирать обувь перед входом в помещение, класть вещи только на свое место, не рисовать на стенах, столах и т. д. Неоценимую помощь воспитателю в работе по раннему приобщению детей к экономике оказывает специальная подборка художественной литературы, игр, картин, иллюстраций, разработка разнообразных ситуаций выбора («Как бы ты поступил?»). В этом плане интересна «Экономическая азбука для детей и взрослых» Ирины Шведовой [4].

Экономическое воспитание позволяет знакомить дошкольника с действительностью, помогает сформировать основы экономического мышления; развивает интерес к социальным явлениям, происходящим в общественной жизни; знакомит с новыми профессиями; обогащает словарный запас, связанный с областью экономики, трудовой деятельностью людей современных профессий; ребенок приобретает такие важные личностные качества, как умение честно выигрывать, соревноваться, радоваться успехам товарища, проигрывать, получает навык речевого общения, чувства собственного достоинства, ответственности, стремления доводить дела до конца, здоровый интерес к деньгам, осознание правил их честного приобретения [2].

В старшем дошкольном возрасте необходимо формировать представления о процессах производства и потребления продуктов питания, одежды, предметов домашнего хозяйства, о материалах и затратах труда, развивать предвидение положительных и отрицательных последствий вмешательства человека в природные

и хозяйственные циклы; показывать правильные и бережливые способы ведения домашнего хозяйства; устанавливать простые связи между явлениями и предметами и др.

Экономическое воспитание должно быть грамотно включено в образовательный процесс дошкольного учреждения. Важным при этом является проведение бесед с детьми, останавливаясь на таких темах, как труд и праздность, лень и трудолюбие, инициатива и творчество, о возможности честно зарабатывать деньги, о том, как важно со всей ответственностью выполнять свою работу. Дошкольникам объясняют, что в результате труда людей появляется продукт — вещь, предмет, изделие, идея. Жизнь продуктов труда может продолжаться значительно дольше, чем их создателей. Одни продукты труда предназначены для повседневного использования, другие служат для конкретных моментов, например для эстетического и духовного совершенствования людей (книги, музеи, памятники, города). И те, и другие продукты труда необходимы для жизни и составляют богатство страны. Дети узнают, что за свой труд взрослые получают деньги, на которые можно купить все необходимое для жизни членов семьи. Количество денег определяет достаток семьи. Детям разъясняют понятие бюджета как отправной точки домашней экономики, говорят о том, как он складывается, что представляет собой доход (зарплата и премия родителей, детское государственное пособие, государственная пенсия пожилым, стипендия студентам) и расход на определенный период времени (квартирная плата, оплата телефона, за электроэнергию и газ, плата за детский сад, расход на одежду, питание, покупку оборудования и мебели и т. д.). Обсуждаются вопросы о планировании семейного бюджета, детям объясняют, почему нельзя купить сразу все, что хочется, потратить деньги на развлечения, т. е. вводится понятие «расчетливость», необходимость согласовывать свои желания, потребности и возможности. Дети начинают понимать, что любой товар имеет свою цену. Прежде чем потратить деньги, необходимо подумать, хватит ли денег на покупку. На дорогие покупки родителям приходится копить деньги, понемногу откладывая из общего бюджета семьи. Дошкольники узнают, что специальные учреждения — банки — помогают людям сохранить и накопить деньги, получать при этом проценты (часть от общей суммы вклада) [1].

Экономические представления можно формировать с помощью мультфильмов. У детей вызывает интерес заниматься данным видом деятельности, они часто берут пример с понравившихся героев, стремясь во всем подражать им. Просмотр мультфильмов возможен как в домашней обстановке, так и в условиях дошкольного образовательного учреждения. Здесь необходимо грамотно подойти к выбору мультфильмов: они должны быть не только развлекательного характера, но и учить, показывать пример, ведь, посмотрев на поступки героев, ребенок старшего дошкольного возраста уже может провести анализ ситуации, тем самым получив опыт. Для экономического воспитания темы мультфильмов могут быть различными, главное, чтобы они соответствовали возрасту и несли поучительный смысл («Буратино», «Чиполлино», «Азбука денег тетушки Совы», «Трое из Простоквашино» и многие другие).

Прежде всего, в дошкольном учреждении необходимо создать условия для полноценного экономического воспитания и построить педагогический процесс так, чтобы разнообразный наглядный материал (альбомы, книги, предметы, игрушки) иллюстрировал обсуждаемые экономические вопросы. Педагог должен своим примером показывать детям образец поведения «разумного хозяина», бережно относящегося к вещам, умело оценивающего предложения и поступки детей с позиции экономической целесообразности.

Таким образом, можно выделить противоречия, которые обеспечивают актуальность проблемы экономического воспитания дошкольников:

– между потребностью современного общества в экономически грамотном подрастающем поколении и недостаточной разработанностью психолого-педагогических основ экономического воспитания дошкольников;

– между признанием необходимости экономического воспитания начиная с дошкольного детства и недостаточной разработанностью методов и средств экономического воспитания дошкольников;

– между важностью практического решения проблемы экономического воспитания дошкольников и недостаточным научно-методическим обеспечением данного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Список использованных источников

1. *Бордовская, Н. В.* Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб. : [б. и.], 2001.

2. *Сидякина, Е. А.* Историко-педагогический анализ проблемы формирования экономических представлений у детей дошкольного возраста в России и за рубежом / Е. А. Сидякина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология. — 2012. — № 4 (11). — С. 272—275.

3. *Шатова, А. Д.* Экономическое воспитание дошкольников : учеб.-метод. пособие / А. Д. Шатова. — М. : [б. и.], 2005.

4. *Шведова, И. Ф.* Экономическая азбука для детей и взрослых / И. Ф. Шведова. — М. : [б. и.], 1992.

Материал поступил в редакцию 10.02.2017

2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.13

Е. Н. Авдей
БарГУ, Барановичи

МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕМУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Представлен опыт работы преподавателей БарГУ со студентами специальности «Начальное образование» по дисциплинам музыкального цикла, необходимый для проведения практики в начальной школе по предмету «Музыка».

Ключевые слова: музыкальные дисциплины, студенты, разноуровневая музыкальная подготовка, дифференцированный подход.

В современных условиях адаптации системы высшего образования к европейским стандартам особого внимания заслуживает необходимость совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов. Актуальными становятся задачи совершенствования содержания и методов обучения в средней школе. Все чаще поднимаются вопросы переосмысления традиций, реорганизации учебного процесса, воплощения новых методических идей и творчески осмысленных проектов.

Педагогическая деятельность является творческой, а музыкально-педагогическая — еще в большей степени творческая. Современный преподаватель музыки имеет достаточный выбор обучающих программ и методических рекомендаций, согласно которым осуществляет свою деятельность в педагогическом учебном заведении (Г. Взоров, М. Двилянский, В. Лушников, Н. Любомудрова, А. Е. Онегин и др.). Вместе с тем исследования последних лет показали необходимость применения иных подходов к обеспечению нового уровня качества подготовки будущего специалиста. Поэтому для наиболее эффективного осуществления учебной, исполнительской и воспитательной деятельности, ведется постоянный поиск новых педагогических подходов и методов [4]. Повышаются требования к профессиональным способностям и исполнительскому мастерству будущего учителя музыки, нынешний уровень подготовки которого не соответствует возросшим требованиям, предъявляемым к современному высшему музыкально-педагогическому образованию [7].

От уровня музыкальной культуры учителя, уровня знаний в области музыкального искусства, профессионального мастерства и опыта зависит конечный результат музыкального образования и воспитания младших школьников. Дошкольный и младший школьный возраст — пора наиболее оптимальных решений и приобщения ребенка к миру прекрасного. Одним из главных условий успешного осуществления музыкального воспитания детей является подготовка квалифицированных кадров для дошкольных и школьных учреждений, воспитание творческой, инициативной, активной личности учителя музыки [5]. Именно поэтому наиболее актуальной для

студентов является программа, предусматривающая всестороннее развитие будущего специалиста, его приобщение к миру музыкального искусства, которое оказывает незаменимое влияние на духовное обогащение и творческое отношение к окружающему.

Дисциплины «Теоретические основы музыкального искусства» и «Хор» входят в ряд предметов музыкального цикла специальности «Начальное образование» Барановичского государственного университета. Они предусматривают изучение студентами важнейших элементов музыки, музыкальных жанров, музыкальной грамоты, структуры музыкальной речи, развития певческих навыков, изучение музыкальной литературы и музыкального творчества детей в различных видах музыкальной деятельности, средств музыкальной выразительности. При организации учебно-воспитательного процесса используется технология разноуровневой дифференциации, учитывается индивидуальный стиль учебной деятельности.

Разноуровневая музыкальная подготовка студентов на основе дифференцированного подхода — это учет личностных особенностей студентов на основе выделения различных уровней развития и требований к ним. Дифференцированный подход в музыкальном учебно-воспитательном процессе позволяет обучать музыке всех студентов с разным уровнем музыкальных способностей, предшествующей музыкальной подготовки, темперамента, особенностей памяти, интересов и вкусов студентов.

Изданные преподавателями университета практические пособия по изучению школьно-песенного репертуара помогают студентам уверенно чувствовать себя на практике в школе при разучивании песен с учениками [1—3]. Весь музыкальный школьно-песенный материал, содержащийся в пособиях, дифференцируется по степени сложности аккомпанемента музыкального произведения. В этом случае мелодия, как правило, не изменяется (в рамках школьно-песенного репертуара именно она является основой вокального исполнения), а вот фактура, гармония и ритмический план партии левой руки подвергаются аранжировке и упрощаются.

Таким образом, школьно-песенный репертуар разделен на 3 группы:

- песни с оригинальным авторским аккомпанементом;
- песни с упрощенным аккомпанементом (имеющим ровный ритмический рисунок и построенным, в основном, на тонической, субдоминантовой и доминантовой функциях);
- песни с редким поддерживающим аккомпанементом (построенным на длинных басовых звуках основных функций тональности песни).

На заключительной стадии электронный диск с оркестровым аккомпанементом этих песен дает возможность студенту свободно управлять коллективом во время исполнения уже выученных песен, что благоприятствует свободе, яркости, эмоциональности исполнения.

На музыкальных занятиях преподаватели университета делают акцент на систему творческих заданий, которые пронизывают занятия от начала и до конца, независимо от темы, цели и задач. С их помощью студенты получают представления о жанрах, формах, стилях музыки разных эпох, тембровой, динамической, регистровой окраске, связи музыкальной и речевой интонаций. Во время выполнения творческих заданий возникают музыкальные и немusикальные представления, активизируется воображение, поэтому стержнем каждого занятия по музыке являются свободные творческие проявления студентов.

Важнейшая составляющая грамотной самостоятельной работы студента над музыкальным произведением — исполнительский анализ музыки, который опирается на теоретический анализ. Их объединяют действия музыканта по разбору музыкального произведения. Основные направления анализа — это поиск выразительного значения в едином художественном образе следующих сторон произведения: формы, структуры, метроритма, лада и гармонии, фактуры, исполнительских средств, особенностей пьесы, связывающей ее с музыкальной культурой в целом, выявление технических сложностей в исполнении произведения и путей их преодоления [6].

Игра на музыкальном инструменте на индивидуальных занятиях по дисциплине «Основы обучения на музыкальном инструменте» является, по нашему мнению, главным видом подготовки преподавателя музыки, так как при работе в школе учителю приходится часто исполнять произведения, после чего ученики дают характеристику услышанному. Чем ярче и выразительнее будет это исполнение, тем точнее будет характеристика его.

На индивидуальных занятиях по музыке учитывается степень довузовской музыкальной подготовки (студенты, имеющие сформированные, частично сформированные навыки игры на инструменте, начальные навыки, и студенты, не имеющие таких навыков).

Студенты, не имеющие музыкальной подготовки, со средним и низким уровнем развития способностей нуждаются в неоднократном показе, подробном объяснении, анализе всех деталей текста музыкального произведения. При обучении таких студентов чаще всего используют прием показа — исполнение преподавателем музыкальной пьесы на инструменте с ярким словесным описанием, но важно, чтобы разговор о музыке не подменял музыку, так как любое толкование музыки не раскроет тайны духовных стремлений композитора и личного восприятия музыки. Студенты, имеющие высокий уровень способностей и музыкальную подготовку, не требуют активного участия преподавателя в работе над программой. Однако если не давать студенту задания, стимулирующие его интерес к музыкальной деятельности и не поддерживать его исполнительский уровень, то постепенно интерес к занятию музыкой угасает и происходит разрушение навыка. В работе с этими студентами преподаватели включают в занятия такую форму, как подбор по слуху, игра в ансамбле, а также активно привлекают их к концертной деятельности.

После усвоения нотной грамоты начинается работа над художественным музыкальным образом любого произведения. Музыкальный образ — это комплекс выразительных средств, воздействующих на слушателя своим конкретным звучанием. Способность слышать и исполнять музыку во всём объёме зависит от музыкального воспитания музыканта, в частности, от владения им средствами музыкальной выразительности. Чтобы характер исполнения соответствовал характеру данной мелодии или образу, играть надо выразительно. Основные средства выразительности в музыке — мелодия, гармония, ритм, техника, темп, артикуляция, тембровые краски, динамика, интонирование. Работа над выразительными средствами ведется на каждом занятии в течение всего периода обучения, так как с точки зрения исполнительского мастерства нет незначительных элементов выразительности — все составные части музыкальной ткани имеют равные права. При этом не следует забывать, что самые простые исполнительские навыки требуют времени для их формирования, поэтому условием успешного овладения игрой на музыкальном инструменте являются системность и последовательность работы.

После изучения цикла музыкальных дисциплин нами было проведено анкетирование 56 студентов-выпускников Барановичского государственного университета специальности «Начальное образование». Студентам предлагалось высказать свое мнение о роли музыкальных занятий в учреждении высшего образования и, в целом, в жизни каждого человека, расставить в порядке значимости задачи, необходимые для успешной профессиональной работы будущего учителя музыки.

В результате анкетирования было выявлено, что все 56 (100%) выпускников считают, что музыка оказывает существенное влияние на уровень эстетических знаний людей, а занятия музыкой необходимы для воспитания гармонически развитой личности; 82,1% анкетированных положительно отзывались о дифференцированном подходе к индивидуальным занятиям по музыке, 16,1% респондентов высказались за изменение программы в сторону облегчения, а один выпускник (1,8%) предложил вообще не обучаться игре на музыкальном инструменте, а использовать в своей дальнейшей работе технические средства (магнитофон, компьютер, фонограммы).

Больше половины студентов (57,1%) считают, что усвоение теоретических понятий, терминов, связанных со средствами музыкальной выразительности, является успехом в их дальнейшей работе с учениками на музыкальных занятиях. На необходимость развития навыка самостоятельной ориентации в работе над проблемами, возникающими в процессе раскрытия художественного образа нового музыкального произведения, указали 28,6% респондентов; 12,3% анкетированных считают необходимым расширять традиционный репертуар для будущей профессиональной работы студентов средствами использования популярных детских песен и произведений белорусских композиторов.

Таким образом, приобретая определенные знания, умения и навыки на занятиях по дисциплинам музыкального цикла, студенты Барановичского государственного университета приобщаются к музыкальному искусству, которое оказывает положительное влияние на их уровень эстетических знаний, способствует воспитанию гармонически развитой личности. Разнообразные формы, методы, технологии обучения, используемые на индивидуальных занятиях музыкой, направлены на развитие творческой активности и инициативы студентов в учебной деятельности. Система творческих заданий, дифференцированное обучение исполнительству на индивидуальных занятиях по музыке способствуют развитию творческого подхода, становлению творческой личности, развивают креативное мышление студентов, дают право студенту на успешность, развитие и проявление своих способностей, позволяют не только рационализировать процесс обучения студентов, но и повысить уровень качества обучения в целом.

Список использованных источников

1. Музыкальное сопровождение школьно-песенного репертуара (фортепиано) [Ноты] : практ. пособие для студентов немюз. пед. специальностей : в 4 кн. / сост.: Е. Н. Авдей, В. Г. Полулех, Т. В. Райченок. — Барановичи : РИО БарГУ, 2012. — 51, [5] с. : ил. — Кн. 1 : 2-й кл. + электрон. опт. диск (CD-ROM).
2. Музыкальное сопровождение школьно-песенного репертуара (баян, аккордеон) [Ноты] : практ. пособие для студентов немюз. специальностей : в 4 кн. / сост.: Е. Н. Авдей,

В. Г. Полулех, Т. В. Райченок. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — 32, [4] с. : ил. — Кн. 2 : 2-й кл. + электрон. опт. диск (CD-ROM).

3. Музыкальное сопровождение школьно-песенного репертуара (фортепиано, баян, аккордеон) [Ноты] : практ. пособие для студентов немюз. специальностей : в 4 кн. / сост.: Е. Н. Авдей, В. Г. Полулех, Т. В. Райченок. — Барановичи : РИО БарГУ, 2015. — 54, [2] с. : ил. — Кн. 3 : 1-й кл. + электрон. опт. диск (CD-ROM).

4. Музыкальный фольклор как средство формирования духовности личности : / Е. Н. Авдей [и др.] // От творчества учителя к творчеству ученика : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. году учителя и 70-летию проф. ТГГПУ Р. К. Закиева, 26 февр. 2010 г. / под ред. Ф. Г. Газизовой, Р. М. Мансурова. — Казань : Школа, 2010. — С. 62—64.

5. *Загвязинский, В. А.* Педагогическое творчество учителя / В. А. Загвязинский. — М. : Просвещение, 1987. — 37 с.

6. *Заднепровская, Г. В.* Анализ музыкальных произведений : учеб. пособие для студентов муз.-пед. училищ и колледжей / Г. В. Заднепровская. — М. : ВЛАДОС, 2003. — С. 8.

7. *Субботина, И. В.* Педагогическая практика студентов как критерий преподавания методики музыкального образования в вузе / И. В. Субботина // Тез. 2-й Междунар. науч.-практ. конф., 21 апр. 2009 г. — М. : МГИМ им. А. Шнитке, 2009. — С. 27—31.

Материал поступил в редакцию 10.03.2017

УДК 37.047

В. А. Безуглая, О. В. Павловская
БарГУ, Барановичи

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрены проблемы профессиональной ориентации и формирования профессионального самоопределения личности. На основе исследования профессиональных интересов студентов БарГУ представлены предложения по организации профориентации как одного из направлений адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профессиональная деятельность, образовательный процесс.

Современное состояние рынка труда характеризуется разнообразным перечнем должностей, для занятия которых необходимо обладать не только определенной квалификацией, но, зачастую, специфичными компетенциями, характерными для узкоспециализированной профессиональной деятельности. В связи с этим актуальной выступает проблема организации в учреждениях высшего образования непрерывной работы по профессиональной ориентации студентов и подготовки их к выполнению работы в соответствии с требованиями организаций-нанимателей.

Следует отметить, что в процессе обучения индивида и становления его личности происходит трансформация представлений о профессии и сферах ее реализа-

ции. Это связано с тем, что процесс профессионального самоопределения начинается еще в дошкольном возрасте. Такого подхода придерживаются И. В. Дубровина, А. М. Кухарчук, Е. И. Рогов, Е. А. Климов [2—5]. В этом возрасте формируется обобщенный образ профессии, основанный, как правило, на примерах профессиональной деятельности родителей или героев литературных и кинематографических произведений. Так, Е. И. Рогов отмечает, что «иногда сформированный в детстве романтический образ профессии, возможно, очень отдаленный от реальности, часто приводит к иллюзии выбора профессии» [5, с. 44]. Дальнейшее профессиональное самоопределение происходит в школе. В этот период имеет место изменение взглядов на будущую профессию. Однако исследователи отмечают, что «в процессе профессионального самоопределения ведущую роль играет, скорее, не выбор профессии, а выбор определенного стиля жизни, который субъект связывает с профессиональной сферой» [1, с. 63]. Как следствие, выбор выпускниками общеобразовательных учреждений специальности высшего образования осуществляется на основе стереотипов и общепринятых ожиданий в отношении профессии.

С целью выяснения уровня профессионального самоопределения и выработки направлений профориентационной работы как одного из важнейших направлений адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности на факультете экономики и права Барановичского государственного университета при поддержке Следственного комитета Республики Беларусь было проведено анкетирование. В опросе принял участие 161 студент, обучающийся по специальности «Правоведение». Выбор специальности был обусловлен тем, что специалисты с квалификацией «юрист» могут осуществлять свою профессиональную деятельность в различных отраслях правоприменительной практики.

Экспериментальной проверке подлежала гипотеза: содержание представлений студентов о профессии «юрист» будет оказывать влияние на полноту и адекватность их представлений о своем профессиональном самоопределении.

В результате анкетирования получены следующие результаты:

1) количество студентов женского пола на факультете является преобладающим, что необходимо учитывать в процессе обучения, проводить тренинги, направленные на выработку психологической устойчивости к возможным стрессовым ситуациям, связанным с будущей профессиональной деятельностью;

2) решение о выборе будущей профессии 97% опрошенных приняли в возрасте 17-18 лет. Это подтверждает гипотезу, что первичная профессиональная ориентация чаще всего происходит в рамках школы и семьи, причем для основного количества в возрасте до 18 лет, т. е. при отсутствии собственного жизненного опыта или теоретической подготовки, приобретенной при получении иного высшего или среднего специального образования;

3) за время обучения в университете у большинства опрошенных студентов (66,5%) изменилось представление о получаемой профессии в лучшую сторону. Это свидетельствует, что в течение образовательного и воспитательного процессов удается скорректировать в положительную сторону отношение к студенческой жизни и будущей профессии. Данная тенденция связана не только с необходимостью принять важное осознанное решение о будущей сфере своего профессионального применения в связи с предстоящим распределением, но и с полученным за прошедший период обучения некоторым жизненным опытом;

4) изучение осознанности повторного выбора профессии юриста при наличии возможности снова выбирать профессии показало, что 78% выбрали бы профессию снова, если бы опять пришлось выбирать. Эту группу составили самые мотивированные студенты, которые, скорее всего, будут работать в выбранной ими сфере «по призванию»;

5) разброс значений при проведении оценки признаков привлекательности профессии юриста свидетельствует о том, что у I и II курса привлекательность профессии является оценочной при отсутствии достаточного жизненного опыта и практической деятельности в какой-либо юридической сфере. Вследствие этого необходима разработка форм корректировки ценностей профессионального самосознания и методов их реализации.

6) среди студентов наблюдается стойкая тенденция роста престижа государственной службы: 62,7% респондентов указали в качестве приоритетного места будущего трудоустройства государственные структуры;

7) в качестве источников информации о специфике деятельности структур, для работы в которых необходима квалификация «юрист», 50,9% опрошенных отметили новости, интернет-ресурсы, 38,5% — официальные интернет-ресурсы, 17,4% — фильмы и телесериалы, 24,8% — телепередачи. При этом отмечено, что приоритетность источников информации с I по V курс меняется в пользу более официальных и научных теоретических и прикладных сведений.

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод, что сформулированная гипотеза подтвердилась. Это указывает на необходимость проведения со студентами целенаправленной и систематической профориентационной работы в плане позитивной трансформации и коррекции их представлений о своем профессиональном самоопределении, направленной на формирование профессиональных компетенций и повышение качества образовательного процесса. В числе направлений работы видится необходимость:

- изучения специфики формирования в процессе обучения в учреждении высшего образования общего и профессионального самосознания в связи с изучением студентами отраслевых дисциплин, прохождением учебной и производственной практики, ознакомлением с деятельностью различных организаций;

- разработки мероприятий по информационной и психологической подготовке студентов к выбору ими специализации и (или) профессиональной ориентации;

- изучения особенностей профессиональной ориентации студентов на протяжении получения ими высшего образования, определения тенденций профессиональной ориентации студентов в зависимости от различных факторов образовательного, социально-экономического, психологического и иного содержания.

Таким образом, на основе изучения и выявления тенденций трансформации профессионального самосознания студентов в процессе их обучения в учреждении высшего образования может быть организована планомерная и систематическая профориентационная работа, направленная на прогнозирование особенностей выбора сферы реализации профессиональных навыков будущими выпускниками.

Список использованных источников

1. Богомаз, С. Л. Позиционирование в процессе профессионального самоопределения / С. Л. Богомаз // Актуальные проблемы профориентации и профадаптации : межвуз. сб. науч. ст. — Барановичи, 2006. — Вып. 5. — С. 58—64.
2. Климов, Е. А. Как выбирать профессию / Е. А. Климов. — М. : Просвещение, 1990. — 159 с.
3. Кухарчук, А. М. Психодиагностика в профессиональном самоопределении учащихся / А. М. Кухарчук, Е. Л. Седова, В. В. Лях. — Минск : Белорус. наука, 2000. — 222 с.
4. Практическая психология образования : учеб. для студентов высш. и сред. спец. учеб. заведений / под ред. И. В. Дубровиной. — 2-е изд. — М. : Сфера, 1998. — 528 с.
5. Рогов, Е. И. Выбор профессии. Становление профессионала / Е. И. Рогов. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 336 с.

Материал поступил в редакцию 20.03.2017

УДК 159.9:62

Е. Д. Быковская
БарГУ, Барановичи

ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Представлены результаты исследования взаимосвязи личностных черт и уровня интернет-аддикции у студентов. Описан вариант реализации профилактических действий со стороны воспитательных структур университета по проблеме интернет-аддикции у студентов средствами искусства.

Ключевые слова: интернет-аддикция, личностная черта, профилактические меры, интроверсия, средства искусства, сублимация.

Интернет в настоящее время ученые сравнивают с оцифрованной ноосферой, рассматривают как фигуру и фон стремительного развития человеческого общества, поскольку в виртуальном пространстве формулируются и реализуются прототипные онлайн-формы человеческой деятельности: от коммуникативной до трудовой. Однако все более очевидна многогранность и злободневность проблемы интернет-аддикции, т. е. зависимости от многочисленных ресурсов сети Интернет, «навязчивого желания войти в Интернет, находясь offline, и невозможности выйти из Интернета, находясь online» [1, с. 74]. Многогранность проблемы заключается в том, что в русле одного типа аддикции возникает совокупность более частных видов аддикции. Исследователем А. Ю. Егоровым предложена следующая классификация типов зависимых пользователей Интернета: интернет-гемблеры (увлеченные разнообраз-

ными лотереями, азартными играми, аукционами); интернет-трудоголики (реализующие в Интернете свое стремление к работе); интернет-сексоголики (посетители порносайтов и приверженцы виртуального секса); интернет-эротоголики (любовные аддикты, заводящие романы в Интернете); интернет-покупатели (производящие множество онлайн-покупок); интернет-аддикты отношений (зависимые от онлайн-общения) [2].

В случае обращения к причинам интернет-аддикции мы встречаемся со следующим фактом, осмысленным в трудах ученых А. Г. Асмолова [3] и А. В. Цветкова [4]: при различных объектах аддикции природа ее причин едина. В свою очередь С. В. Березин и К. С. Лисецкий условно выделяют четыре основные группы факторов, способствующих развитию аддикции:

- нравственная незрелость личности (отрицательное отношение к обучению, отсутствие социально одобряемой активности и социально значимых установок);
- нарушенная социальная микросреда (неполная семья, искаженные семейные отношения, сильная занятость родителей);
- индивидуально-биологические особенности личности (органические поражения мозга, умственное недоразвитие);
- индивидуально-психологические особенности личности (низкая устойчивость к эмоциональным нагрузкам, повышенная тревожность) [5].

Так как одной из причин интернет-аддикции выступают индивидуально-психологические особенности личности, в нашем исследовании мы обратились к выявлению взаимосвязи между уровнем интернет-аддикции и личностными чертами студентов, являющихся пользователями сети Интернет. Базой исследования выступил Барановичский государственный университет. Выборку исследования составили 50 респондентов в возрасте от 20 до 25 лет. Для исследования личностных черт студентов нами был использован опросник «Большая пятерка» П. Коста и Р. МакКрае (в адаптации А. Б. Хромова) [6]. Для определения уровня интернет-аддикции студентов была использована методика «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости» (Т. Ю. Больбот и Л. Н. Юрьева) [1]. Для выявления взаимосвязи личностных характеристик индивида с уровнем интернет-аддикции нами был проведен корреляционный анализ (вычислялся коэффициент корреляции Пирсона).

Интернет-аддикты ощущают оживление или облегчение, находясь в Сети. Они стремятся к возобновлению виртуальной активности, поскольку, находясь в реальности, чувствуют нервозность, раздражительность и пустоту. Возвращаясь к виртуальной активности, такие пользователи реализуют уход от реальных проблем. Самостоятельно прекратить работу в Сети интернет-аддиктам не удастся. Помимо социальных проявлений (пренебрежение семейными и общественными обязанностями) у них выражены физические симптомы интернет-аддикции: онемение и боли в кисти руки, боли в спине, головные боли и сухость в глазах.

С повышением уровня интернет-аддикции у пользователей сети Интернет увеличивается степень выраженности интровертированных черт личности ($r = 0,42$; $p = 0,00$), т. е. личностные особенности интернет-зависимых студентов — это отсутствие уверенности в отношении правильности своего поведения и невнимание к происходящим вокруг событиям. Они обладают ровным, несколько сниженным фоном настроения, озабочены своими личными проблемами и переживаниями. Такие люди обычно сдержанны, замкнуты, избегают рассказывать о себе, не интересуются проблемами других людей, не доверяют первым побуждениям и всегда

строго контролируют свои чувства [6]. Данная группа студентов фактически исключена из учебного процесса и, в целом, из социальной жизни, ввиду неадекватного использования сети Интернет. Обращаясь к важности предотвращения развития данной проблемы со стороны социума и, в частности, учреждений образования, мы полагаем, что большим потенциалом обладают коллективы художественного творчества, которые функционируют на базе университета. Причиной тому служит сама деятельность внутри коллективов, подразумевающая сублимацию, под которой в психологии понимается перенаправление неприемлемых импульсов, независимо от их природы, на достижение социально приемлемых целей, на реализацию творчества [7]. Данный психический защитный механизм является единственно конструктивным как для самой личности, так и для развития общества в целом. Следует отметить, что значимость досуговой, культурно-творческой деятельности в русле профилактики девиантного поведения доказана в исследованиях ученых И. А. Герасимовой [8], Е. Б. Скачковой [9], К. О. Хвостунова [10] и др.

В процессе выступления на сцене с творческими номерами студенты могут актуализировать различные формы поведения, в том числе и те, которые они по ряду причин не реализуют в действительности. Причинами может выступать социальная нежелательность и деструктивность данного поведения, нежелание личности выходить из зоны комфорта, внутренняя уверенность индивида в негативной оценке со стороны его социального окружения, а также неуверенность личности в собственной способности аутентично выражать свое «Я». Данные факторы вызывают компенсаторную активность в сети Интернет, где есть возможность «быть незамеченным», анонимным и лишенным всех социальных индикаторов (социальные статусы, роли и др.).

Профилактика интернет-аддикции может быть реализована также в случае активной подготовки студентами-интровертами концертных номеров. Реализация пошива костюмов, создание целостных сценических образов, участие в написании сценариев и в создании музыкального сопровождения также позволит справляться интровертам с их внутренним тяготением к виртуальной жизни (и, соответственно, к другим формам девиантного поведения), поскольку эта творческая деятельность подразумевает выражение их собственного мировоззрения. При этом студенты могут сразу получить прямой отклик окружающих на результаты их творческой деятельности, в отличие от случаев косвенной и не всегда адекватной оценки этой деятельности пользователями сети Интернет. Мы не исключаем варианта позитивного внимания со стороны пользователей сети Интернет к публикуемым продуктам творчества, однако не исключаем последствий необоснованной агрессии со стороны пользователей сети Интернет, которые так же воспользовались физической непредставленностью в виртуальном взаимодействии, для индивидов с интровертированными чертами личности.

Реализация сотрудничества педагога-психолога университета, кураторов учебных групп с руководителями коллективов художественного творчества позволит выявить студентов с выраженными интровертированными чертами и создать все условия для творческой самореализации студентов. Необходимость данного сотрудничества заключается в том, что вероятность самостоятельного самопредъявления студентами с интровертированными чертами невелика.

Таким образом, студенты-интроверты, обладающие предрасположенностью к интернет-аддикции и, в целом, к другим видам отклоняющегося поведения, могут

развивать собственные способности и компенсировать нереализованные в жизни формы поведения в рамках творческой деятельности, тем самым получая условия для сохранения психологического здоровья и социального благополучия.

Список использованных источников

1. *Большот, Т. Ю.* Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : монография / Т. Ю. Большот, Л. Н. Юрьева. — Днепропетровск : Пороги, 2006. — 196 с.
2. *Крылов, Е. Ю.* Формирование тактик целенаправленной самопрезентации у студентов в виртуальной среде : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Ю. Крылов. — СПб., 2012. — 144 л.
3. *Асмолов, А. Г.* От мы-медиа к я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире / А. Г. Асмолов, Г. А. Асмолов // Вестн. Моск. ун-та. — 2010. — № 1. — С. 3—21.
4. *Асмолов, А. Г.* Психологическая модель Интернет-зависимости личности / А. Г. Асмолов, А. В. Цветков, Н. А. Цветкова // Мир психологии. — 2004. — № 1. — С. 179—192.
5. Профилактика наркотизма: теория и практика / С. В. Березин [и др.]. — Самара : Самар. ун-т, 2002. — 273 с.
6. *Хромов, А. Б.* Пятифакторный опросник личности : учеб.-метод. пособие / А. Б. Хромов. — Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2000. — 23 с.
7. *Адлер, А.* Трансформация и сублимация сексуальной энергии. Психоаналитические очерки / А. Адлер. — М. : Независимая ассоциация психологов-практиков, 1996. — 240 с.
8. *Вахрамеева, О. А.* Социально-культурная деятельность интернатных учреждений как фактор профилактики девиантного поведения детей-сирот : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. А. Вахрамеева. — Челябинск, 2012. — 192 л.
9. *Скачкова, Е. Б.* Социально-культурная деятельность как фактор социально-психологической защищенности подростков «групп риска» / Е. Б. Скачкова // Образование в эпоху перемен. — 2011. — № 7. — С. 93—95.
10. *Хвостунов, К. О.* Социально-культурные условия профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / К. О. Хвостунов. — Тамбов, 2004. — 222 л.

Материал поступил в редакцию 10.02.2017

Г. Я. Житкевич
БарГУ, Барановичи

ПЕРВЫЙ БУХГАЛТЕРСКИЙ КЛАСТЕР И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ОРГАНИЗАЦИЮ ОКАЗАНИЯ БУХГАЛТЕРСКИХ УСЛУГ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В настоящее время кластерный подход нашел достаточно широкое распространение для решения задач инновационного развития и модернизации экономики в Республике Беларусь. Этому способствовали программные документы правительства, которые были приняты в прошлой пятилетке и в целях повышения системы управления научно-технической и инновационной деятельностью рекомендовали создание таких интегрированных структур, как холдинги, кластеры, финансово-промышленные группы.

Ключевые слова: бухгалтерский кластер, аутсорсинг, эффективность организации, алгоритм процесса.

На конференции общественного объединения «Белорусская ассоциация бухгалтеров» 30 июня 2011 года было объявлено о создании первого в Республике Беларусь бухгалтерского кластера [4].

Целью данной статьи является изучение кластерного подхода в развитии аутсорсинга бухгалтерских услуг в Республике Беларусь. Это весьма актуально в настоящее время и отвечает требованиям Закона Республики Беларусь «О бухгалтерском учете и отчетности».

Кластер представляет собой сосредоточенную на некоторой территории группу взаимосвязанных организаций: поставщиков продукции и специализированных услуг; объектов инфраструктуры; научно-исследовательских институтов; учреждений высшего образования и других организаций, взаимодействующих друг с другом и усиливающих конкурентные преимущества отдельных участков и кластера в целом. Кластер характеризуется такими свойствами, как взаимная конкуренция и кооперация, формирование уникальных компетенций его участников, концентрация организаций на определенной территории [1, с. 44].

Созданный первый бухгалтерский кластер — это сконцентрированная на определенной территории группа взаимосвязанных компаний, оказывающих аутсорсинговые услуги в сфере бухгалтерского учета и затрагивающих различные аудиторские, юридические, консалтинговые и иные услуги, необходимые для успешной организации работы бухгалтерии. В бухгалтерский кластер входят и компании, оказывающие образовательные услуги: подготовку, переподготовку, повышение квалификации бухгалтерских кадров, организацию стажировок и др.

Кроме этого в бухгалтерский кластер включаются компании, оснащающие бухгалтеров оргтехникой, расходными материалами, программным обеспечением и другими ресурсами.

В настоящее время к руководителям организаций пришло понимание, что чем уже специализация человека, тем более компетентнее он в ней. При этом для малых и средних организаций содержание таких специалистов в штате является достаточно затратным. Выходом из таких ситуаций является аутсорсинг. В экономическом смысле аутсорсинг означает «использование специализированной внешней организации для обработки банковских и других финансовых, расчетных документов при осуществлении коммерческих операций крупной фирмы, индустриального гиганта» [2, с. 7].

Наиболее распространенными сферами аутсорсинга являются IT-аутсорсинг, аутсорсинг использования охранных услуг, бизнес-процессов, управления знаниями, исследовательских, консалтинговых, налоговое планирование и отчетность, обработка дебиторской и кредиторской задолженности, финансовый риск-менеджмент и др. О распространении аутсорсинга бухгалтерских услуг говорит факт, что в Европе 86% компаний малого и среднего бизнеса пользуются услугами аутсорсинговых компаний, в США — 92%, в Израиле — 96% [1].

Аутсорсинг бизнес-процессов — это передача организации-исполнителю отдельного бизнес-процесса, который при этом не является основным. К таким бизнес-процессам относятся бухгалтерский учет, управление персоналом, реклама, логистика, маркетинг и др.

Аутсорсинг финансовых функций вообще и бухгалтерии в частности относится к одним из самых сложных форм аутсорсинга бизнес-процессов. Причиной этому является необходимость управления несколькими бизнес-процессами одновременно, на что зачастую не хватает управленческого опыта. К тому же аутсорсинг финансовых функций, связанных с управлением финансами, учетом и отчетностью предприятия, подразумевает доступ аутсорсера к сведениям и документам, которые могут представлять коммерческую тайну.

Основной причиной, оказавшей влияние на создание первого бухгалтерского кластера, является конкуренция, заставляющая фирмы либо повысить свою конкурентоспособность на рынке бухгалтерских услуг, либо попросту покинуть рынок.

Кластер является ключевым инструментом повышения конкурентоспособности входящих в него компаний, которое обеспечивается за счет взаимодополнения и, вследствие этого, увеличения объема оказываемых услуг, а также возможности получения выигрыша от распределения затрат на поддержание и развитие общих для участников кластера ресурсов (реклама, подготовка и повышение квалификации, консультационное обслуживание кадров и др.).

В кластере происходит активный обмен идеями и информацией, обеспечивается доступ малых фирм, предпринимателей к технологиям лидирующих предприятий.

Таким образом, бухгалтерский аутсорсинг предлагает ряд преимуществ, которые наиболее успешно реализуются в бухгалтерском кластере:

- снижение расходов организации. При заказе аутсорсинга бухгалтерских услуг оплачивается только конкретный, определенный договором результат;

- высокая квалификация специалистов. Организация, оказывающая аутсорсинг бухгалтерских услуг, имеет в своем штате высококвалифицированных специалистов, поэтому организации-заказчику становятся доступны апробированные передовые технологии ведения учета и полный комплект бухгалтерских услуг, включающий профессиональное консультирование по юридическим и налоговым вопросам;

- страхование материальной ответственности как гарантия качественного результата. Благодаря оперативному реагированию на изменения законодательной

базы, контролю качества налогового учета и многократным проверкам результатов аутсорсинга бухгалтерских услуг сводится к минимуму риск ошибок и неточностей в процессе подготовки отчетности [3, с. 8].

Список использованных источников

1. *Алехин, Д.* Территориальные инновационные кластеры в Беларуси: возможности формирования / Д. Алехин // *Новости науки и технологий.* — Минск : БелИСА, 2009. — № 3. — С. 42—45.
2. *Алексеев, С. А.* Аутсорсинг в Европе: основные тенденции развития / С. А. Алексеев // *Соврем. Европа.* — 2010. — № 2. — С. 90—101.
3. *Житкевич, Г. Я.* Бухгалтерский аутсорсинг: международный опыт и перспективы развития в Республике Беларусь / Г. Я. Житкевич, О. В. Шепетько // *Бухгалт. учет и аудит.* — 2016. — № 5. — С. 6—9.
4. О бухгалтерском учете и отчетности [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь : 12 июня 2013 г. № 57-З : в ред. Закона Респ. Беларусь от 4 июня 2015 г. № 268-З // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 06.06.2015, 2/2266. — Режим доступа: <http://pravo.by/document/?guid=3871&p0=H11300057>. — Дата доступа: 20.02.2017.

Материал поступил в редакцию 21.03.2017

УДК 159.9

В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко

ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация

КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ЗУН К КОМПЕТЕНЦИЯМ*

Статья посвящена анализу некоторых вопросов современного состояния процессов реализации компетентностного подхода в системе высшего образования в России. Формулируется идея о нерешенности принципиальных вопросов понимания компетентностного подхода, что приводит к различиям в декларируемом и фактическом понимании содержания педагогического образования.

Ключевые слова: *качество педагогического образования, компетентностный подход, знания, умения, навыки.*

В течение последних лет (2009—2017 годы) в системе высшего профессионального образования повсеместно реализуется так называемый компетентностный

© Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н., 2017

*Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания № 25.8407.2017/БЧ на выполнение проекта по теме «Методология интеграции психологии: от интеграции психологического знания к интеграции психологического сообщества» и финансовой поддержке гранта РГНФ №15-06-10290 «Системогенетическая концепция профессионального становления и сопровождения личности на современном этапе социально-экономического развития общества».

подход в определении требований к результатам освоения основных образовательных программ (далее — ООП). Ключевая идея данного подхода состоит в том, что студент, обучающийся на уровне бакалавриата и магистратуры, к концу обучения должен обладать совокупностью общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [6]. Определенная степень сформированности этих компетенций позволит выпускнику с разной мерой успешности заниматься самостоятельной профессиональной деятельностью. Важно также отметить, что введение компетенций в формулировку требований к результатам освоения ООП призвано сменить существовавшую до этого времени модель формирования теоретических знаний, умений и навыков [1].

Краткая справка, данная нами во введении, позволяет сформулировать ряд вопросов, носящих явный проблемный характер.

Во-первых, в чем состоит принципиальное отличие модели «компетенция» от модели «знания, умения, навыки» при формулировке требований к результатам освоения ООП? Первое заменяет второе или изменяются способы и средства достижения результата?

Во-вторых, определяется ли в стандарте образования архитектура компетенции? Проще говоря, как в формулируемых проявлениях компетенций реализуется переход от знаниевой модели результата к компетентностной модели?

В-третьих, какова перспектива реализации компетентностной модели высшего образования в контексте подготовки к переходу к стандартам четвертого поколения?

Смена моделей — от знаниевой к компетентностной.

Прежде необходимо договориться об общем для психолого-педагогических наук понимании таких терминов, как знание и компетенция. Понятно, что их трактовка может даже принципиально различаться в зависимости от того или иного подхода, теории, направления. Поэтому приведем именно общее понимание этих терминов. Под «знанием» в «Новой философской энциклопедии» подразумевается «форма социальной и индивидуальной памяти, свернутая схема деятельности и общения, результат обозначения, структурирования и осмысления объекта в процессе познания» [2]. Итак, знание в таком его понимании является результатом познавательной активности субъекта в отношении того или иного объекта. Применительно к профессиональному обучению в вузе в соответствии со стандартом 2005 года объектом профессиональной подготовки выпускника были такие виды деятельности, как учебно-воспитательная, социально-педагогическая, культурно-просветительная, научно-методическая и организационно-управленческая. Таким образом, знания об этих видах деятельности позволяли выпускнику быть готовым к их реализации в условиях самостоятельной профессиональной деятельности.

Здесь важно отметить, что под знанием подразумевается не простая совокупность теоретических представлений о, например, учебно-воспитательной деятельности учителя, а в том числе и «свернутая схема» этой деятельности. То есть в приобретаемые в течение обучения в вузе знания включается и подготовка к их использованию в непосредственной профессиональной деятельности.

Обратимся далее к пониманию термина «компетенция» и его применению к профессиональному обучению. Так, в исследованиях В. Д. Шадрикова под компетенцией подразумевается «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к дея-

тельности. Другими словами, компетенции — это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [6, с. 15].

Автор указывает, что компетентность субъекта является результатом обучения и воспитания (образования), отмечая, что «определенный круг вопросов позволяют решать знания (преимущественно в научной деятельности); определенный круг вопросов позволяют решать умения и навыки (прежде всего в предметно-практической деятельности). Но, как правило, компетентным делают человека и знания, и умения в своем системном проявлении. Таким образом, они являются основой компетентности человека. Но это должны быть не абстрактные знания, а “привязанные” к определенной сфере деятельности, включенные в психологическую систему деятельности» [6, с. 15]. Исследователь подчеркивает, что определенный круг вопросов позволяет разрешить наши личностные качества и способности. «Но и здесь, как и в случае со знаниями и умениями, способности и личностные качества должны приобрести черты оперативности, тонкого приспособления к требованиям конкретной деятельности» [6, с. 15]. В. Д. Шадриков обращает внимание на то, что «знания, умения, способности и личностные качества проявляются в различном по объему круге вопросов. Наиболее узкий круг вопросов характерен для умений (навыков), более широкий — для знаний, еще более широкий круг вопросов может решаться на основе способностей и максимально широкий круг вопросов разрешается с участием личностных качеств» [6, с. 15].

По В. Д. Шадрикову, «компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств. В каждой деятельности вес этих компонентов и их сочетания могут существенно различаться. В образовательном процессе наблюдается определенная диалектика в формировании компетенций. Компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей, личностных качеств, но сами эти знания и др. во многом не являются компетенциями, они выступают как условия для формирования компетенций. Было бы большой ошибкой (которая намечается), если при реализации компетентностного подхода мы противопоставим его знаниям, умениям, способностям, личностным качествам» [6, с. 15—16].

Итак, представленное понимание знаний и компетенций не означает, что на смену одной модели приходит другая. Скорее, стоит говорить о том, что знаниевая модель дополняется компетентностной, в которой знания, приобретаемые в образовательном процессе, дополняются развитием способностей обучающихся, его личности и пр. Вместе они представляют собой системное образование.

Структура компетенций.

Системный характер компетенций, являясь одним из вариантов объяснения их структуры, создает еще одну немаловажную проблему — какова реальная структура компетенций, формируемых в процессе вузовского образования. Например, в модели профессиональной компетентности учителя А. К. Маркова выделила четыре блока компетенций: а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [4; 5].

Несколько позже А. К. Маркова дополнила выделенные виды специальной, социальной, личностной и индивидуальной профессиональными компетентностями.

На наш взгляд, к числу актуальных задач сегодня относится и дополнительное исследование внутренней архитектуры компетенции. Так, не вполне ясно, как соединяются в структуре конкретной компетенции знания, умения, способности, личностные качества. Очевидно, что разные компетенции включают в себя названные составляющие в разных пропорциях. Понимание конкретного состава компетенции задает необходимость разработки типологии компетенций. Сегодня остается неисследованной архитектура компетенций разного уровня; специальную исследовательскую задачу составляет разработка иерархии компетенций с учетом их конкретного состава. Очевидно, что при формировании той или иной компетенции очень важен вопрос о выборе правильной стратегии формирования компетенции: какие компоненты должны формироваться в первую очередь, поскольку являются основой для формирования других, и т. д. Подчеркнем, что решение этих вопросов важно для разработки адекватного инструментария для диагностики и измерения компетенций. Не секрет, что наблюдается упрощенное понимание компетенции, при котором компетенция совершенно неправомерно фактически отождествляется с навыком. Использование деятельностного подхода при выявлении номенклатуры компетенций не является гарантией составления полного перечня, так как зачастую при таком подходе упускаются из виду «метадеятельностные» компетенции, которые чрезвычайно важны для формирования бакалавра или магистра. В частности, недостаточный учет таких компетенций может резко понизить уровень фундаментальной подготовки, что принципиально неверно.

Иными словами, еще предстоит серьезная и масштабная теоретическая работа, которая во многом будет определять успешность реализации новых образовательных стандартов. При этом их реализация, а также решение обозначенных проблем компетентностного подхода задает другую проблему — формирование профессионального сознания педагога и психолога, которое должно быть сформировано в вузовской подготовке специалиста [3].

Стандарты четвертого поколения — возвращение знаниевой модели.

Нерешенность многих проблем и вопросов компетентностного подхода тем не менее не мешает планировать процесс перехода на образовательные стандарты высшего образования следующего — четвертого поколения. В течение 2016/2017 учебного года в России достаточно активно реализуется программа апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования. В недалеком будущем она станет основой для перехода высших учебных заведений к следующим образовательным стандартам четвертого поколения. В этой связи стоит обратиться к одному из принципиальных вопросов — как спустя девять лет после повсеместного внедрения компетентностной модели решен вопрос о различиях между знаниями, умениями, навыками и компетенциями.

Так, в направлении подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» для профиля «Педагог среднего общего образования» включены ряд профессиональных компетенций. Например, первой такой компетенцией является «ПК-1. Способен планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с основной общеобразовательной программой среднего общего образования». Индикаторами достижения этой компетенции являются области «знает», «умеет», «владеет»:

– знает: содержание учебного предмета; принципы и методы разработки рабочей программы учебной дисциплины; преподаваемый предмет и специальные подходы к обучению; программы и учебники по учебной дисциплине;

– умеет: применять принципы и методы разработки рабочей программы учебной дисциплины на основе примерных основных общеобразовательных программ и обеспечивает ее выполнение; использовать и апробирует специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся; планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с основной общеобразовательной программой;

– владеет: действиями (навыками) разработки и реализации программы учебной дисциплины в рамках основной общеобразовательной программы среднего общего образования; действиями (навыками) корректировки рабочей программы учебной дисциплины для различных категорий обучающихся и осуществления учебного процесса в соответствии с основной общеобразовательной программой среднего общего образования; действиями (навыками) составления календарного плана учебного процесса по предмету и осуществления обучения по готовой рабочей программе.

Этим содержание компетенции ограничивается. По сути, в таком понимании структуры компетенции мы по-прежнему остаемся на уровне знаниевой модели, так как знания, умения и навыки здесь по-прежнему представляют собой «свернутую схему деятельности». На наш взгляд, такая ситуация является вполне естественным следствием неразработанности содержания компетенции как системного феномена. И до тех пор проблема не будет решена, пока предметом многочисленных апробаций не станет экспериментальная проверка системного характера результата профессионального обучения — формирования профессионального сознания специалиста, профессиональных знаний, способностей, свойств, черт и особенностей его личности.

Список использованных источников

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования «Специальность 031200.00 Педагогика и методика начального образования с дополнительной специальностью» : 31 янв. 2005 г., № 676 пед/сп (новый). — М. : М-во образования и науки Рос. Федерации, 2005.

2. *Касавин, И. Т.* Знание / И. Т. Касавин // Новая философская энциклопедия : в 4 т. — М. : Мысль, 2010. — Т. 2. — С. 51—52.

3. *Мазилов, В. А.* Новые перспективы психологии деятельности / В. А. Мазилов, Ю. Н. Слепко // *Вопр. психологии.* — 2015. — № 1. — С. 162—163.

4. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Знание, 1996. — 184 с.

5. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.

6. *Шадриков, В. Д.* Качество педагогического образования / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 2012. — 200 с.

Материал поступил в редакцию 15.03.2017

Т. В. Макеева, В. Н. Гурьянчик
ЯВВУ ПВО, Ярославль, Российская Федерация

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Представлено понятие «профессиональная педагогическая культура» в контексте современной педагогической науки. Рассматриваются основные социально-экономические факторы, обуславливающие престижность профессии современного учителя и предъявляемые к ней требования.

Ключевые слова: образование, педагогическая культура, престижность профессии, учитель, профессиональный стандарт педагога, педагогическая успешность.

Самое трудное в учении — научиться чтить учителя.
Но лишь чтя наставника, сможешь перенять его правду.
И лишь перенимая правду, народ способен почитать науки.
Поэтому, согласно ритуалу, даже призванный к государю
учитель не совершает ему поклона —
так высоко древние чтили учителя...

Конфуций

Понятие «педагогическая культура» обозначает не просто культуру профессиональной деятельности учителя, педагога, воспитателя, а часть общей культуры. Педагогической деятельностью, за редким исключением, в течение жизни занимается каждый человек, выполняя те или иные социальные роли. Каждый человек оказывает на другого определенное педагогическое воздействие и характеризуется определенной культурой такого воздействия. «Педагогическая культура общества определяется уровнем педагогической культуры всего населения и представляет собой часть общей культуры» [2, с. 95].

Профессиональная педагогическая культура — ядро педагогической деятельности специалистов, реализующих образовательные и воспитательные функции. Нередко понятие «педагогическая культура» соотносится с понятием «педагогическое мастерство», где учитель — актер, владеющий мастерством театральной педагогики. Вспомним высказывание С. Л. Соловейчика: «Воспитание — это искусство, и потому без свободного воспитателя искусства воспитания нет. Педагогика — наука о свободном искусстве воспитания свободного человека...» [7].

Но в современных условиях мы все чаще вынуждены рассуждать о педагогической профессии в контексте ее престижности, ведь образовательная деятельность, именуемая «услугой», дает возможность ее потребителям (обучающимся и их родителям) оценивать качество представленного «товара». Рассмотрим проблему профессиональной педагогической культуры с точки зрения двух аспектов: престижности профессии педагога и стандартизации данного вида деятельности.

Феномен престижности профессий является междисциплинарным предметом исследования на протяжении последнего столетия. Это во многом связано с необходимостью изучения не только динамичных социально-экономических процессов,

происходящих в современном обществе и постоянно трансформирующих его структуру, но и с раскрытием специфики человеческого выбора, самоопределения в процессе, личностного и профессионального роста.

Престижность профессий во многом связана с уровнем необходимого образования и доходом, который получают профессионалы за свою деятельность. В современном обществе мы сталкиваемся с противоречивой картиной: первые позиции в рейтинге престижности занимают профессии адвоката, юриста, врача, экономиста, банкира, государственного служащего, депутата. В то же время сегодня оказывается, что заниматься уважаемой в обществе деятельностью с очень высоким уровнем доверия — учить детей в школе — значит иметь совершенно не престижную с общественной точки зрения профессию. Нередко бытует мнение, что если человек работает учителем, то он неудачник...

В качестве примера приведем данные социологического опроса, проведенного Т. В. Макеевой среди граждан трех возрастных категорий: 1-я группа (18—25 лет) — студенты направления подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью» вузов г. Ярославля и работающая молодежь (31 человек); 2-я группа (от 30 до 52 лет) — категория работающих граждан (5 человек); 3-я группа (от 54 до 76 лет) — работающие граждане предпенсионного возраста и неработающие пенсионеры (10 человек). Всего в опросе приняли участие 46 человек, из них 44 женщины, 2 — мужчины. На вопрос «Какую профессию Вы считает наиболее престижной в наше время?» были получены разнообразные ответы. Большинство (78%) опрошенных указали следующие профессиональные сферы: юрист, адвокат, бизнесмен, депутат, государственный служащий, работник банковской сферы. Как правило, такой выбор делали опрашиваемые первой и второй возрастных групп. Хотя несколько человек указали на престиж профессий врача (хирург, стоматолог), организатора крупных культурно-массовых мероприятий. А представители третьей возрастной группы сделали выбор в пользу профессий социального работника, психолога («душеслова», по словарю В. Даля), педагога, врача, полицейского. Одна из респондентов данной группы прокомментировала вопрос, посчитав понятие «престижная профессия» неуместным и неверным. По ее мнению, профессия может быть только «нужной» и «полезной» людям, а «престижная» профессия может приносить удовольствие только исключительно самому человеку, а не обществу [3, с. 277—280].

Исследования, проведенные ВЦИОМ в 2016 году по проблеме «Профессия “учитель”: вчера и сегодня» [6], показывают, что отношение к педагогической профессии за последние годы ухудшилось на фоне экономического кризиса, падения доходов граждан определенных профессиональных сфер. К сожалению, уменьшилось и количество людей, высоко оценивающих качество работы современного учителя. Престижность профессии учителя в условиях сложной экономической ситуации в стране снизилась до показателей 2008 года. Однозначно престижной профессию педагога называет 21% (в 2014 и 2008 годах — 23%), противоположной точки зрения придерживаются 37% (в 2014-м — 27%, в 2008-м — 35%). Аналогичная тенденция наблюдается и в отношении материального аспекта профессии. Так, доля тех, кто полагает, что зарплаты учителей позволяют им успешно жить, сегодня составляет 15% (в 2014 году — 18%, в 2008-м — 11%), не согласны с этим 42% (меньше, чем в 2008-м — 48% (в 2014-м — 29%)) [6].

Нормы педагогической культуры исторически изменчивы, что связано с динамичностью и вариативностью образования как сферы деятельности. Меняются не

только концептуальные образовательные подходы, но и нормативные требования к деятельности педагога. Нормативность характеризуется системой догм, правил, инструкций, требований, предъявляемых к педагогу как профессионалу. Но при этом не стоит забывать, что самоопределение в профессии — это «поиск и нахождение в ней своего смысла, своей меры бытия, своего отношения к истине, которые потом воплотятся в педагогических деяниях. В случае возможности выбора определенного плана действий, построения оригинальной структуры методов, своей системы педагогической работы, разработки индивидуальной формы воплощения отношений с детьми, логики педагогического процесса, т. е. воплощении в жизнь концептуальных замыслов, приходит ощущение профессиональной свободы» [1, с. 175].

А от чего зависит профессиональная свобода педагога сегодня? Возможно ли быть свободным в контексте стандартизации профессиональной деятельности?

В общественном сознании, педагогической теории и практике укоренилось мнение, что школа является институтом, который реализует социальный заказ на воспитание и обучение человека. При этом образование определяется как адаптация человека к существующим в данное время культурно-историческим условиям; как система трансляции накопленного социального опыта. Отсюда вытекает, что развитие образования должно определяться социально-политическими, экономическими и культурными условиями общества. В связи с тем, что профессиональная педагогическая культура институционализована (создается и распространяется при помощи специальных социальных институтов), существуют требования к профессионально-личностным качествам учителя.

Прошли те времена, когда считалось, что обучать и воспитывать можно по наитию, а учителя мы все. Действительно, оценить уровень профессиональной подготовленности учителя сложно, если нет единых четких требований. Для реализации этой задачи был разработан подробный перечень тех стандартных качеств, которыми должен обладать современный учитель. В 2013 году рабочей группой под руководством Е. А. Ямбурга впервые был разработан профессиональный стандарт педагога [4].

По замыслу авторов этого проекта, профессиональный стандарт педагога должен выполнять ряд важных функций:

- выступать инструментом реализации стратегии образования в меняющемся мире;
- влиять на повышение качества образования и выход отечественного образования на международный уровень;
- стать объективным измерителем квалификации педагога;
- служить средством отбора педагогических кадров в учреждения образования;
- являться основой для формирования трудового договора, фиксирующего отношения между работником и работодателем.

Содержание профессионального стандарта педагога охватывает обучение и воспитательную работу, личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые педагогу для осуществления развивающей деятельности, а также профессиональные компетенции педагога, отражающие специфику работы в начальной школе, в дошкольном образовании, требования и компетенции учителей-предметников.

Как известно, социализация индивида происходит за счет присвоения им актуальной культуры его времени. Но определенные затруднения вызывает вопрос о соотношении нормативности и свободы выбора в освоении актуальной культуры. Не стоит забывать и о культурных, нравственных ценностях, которые приобретает ребенок в процессе социализации. В основании любого педагогического воздействия

лежит система ценностей, определяющая основные направления этого воздействия. Педагогическая культура представляет собой требования, предъявляемые к деятельности по обучению и воспитанию, и выступает интегративной характеристикой педагогического процесса в единстве его объекта, субъекта, содержания, механизма, системы и целей.

Как достичь высокого уровня профессиональной педагогической культуры в современном образовательном пространстве? Несомненно, начинать необходимо с вузовской системы подготовки педагогических кадров. Сегодня вузовская программа педагогического образования в России недостаточно практико-ориентирована. Будущий учитель должен уметь решать проблемы, с которыми ему предстоит столкнуться в школе, т. е. с вузовской скамьи должен происходить процесс постепенного взросления специалиста, основные шаги и результаты которого могут фиксироваться в портфолио достижений. По мнению Министерства образования РФ, «портфолио даст возможность работодателям более полно оценить компетенции и навыки претендента на должность учителя. То есть, помимо списка курсов учебных дисциплин, работодатель сможет определить насколько выпускник способен к исполнению тех или иных трудовых действий... Портфолио — это технология, которая позволяет более объективно (в отличие от традиционных) оценить образовательную и профессиональную деятельность студента — будущего педагога» [5, с. 319—320].

Таким образом, в профессиональную педагогическую культуру входит общая культура личности и тот комплекс знаний, умений, навыков (компетенций), владение которыми делает учителя мастером своего дела. Несомненно, каждый педагог должен владеть суммой знаний (что определено стандартами), которые делают его профессионалом. Но именно для педагога важно обладать общей эрудицией, недостаток культуры, общего развития делают его профессионально слабым, уязвимым, непригодным для профессии.

Современное общество испытывает острую потребность в компетентных и творческих специалистах, способных к постоянному профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию. Профессиональная успешность педагога тесно переплетается с профессиональной педагогической культурой, которая характеризуется гражданской и профессиональной направленностью личности; способностью к самопознанию; умению спроектировать модель целостного педагогического процесса и адаптировать ее к конкретным условиям.

Список использованных источников

1. *Ананьев, А. А.* Профессиональные ценности педагогов как фактор социального воспитания молодежи в условиях глобального кризиса культуры / А. А. Ананьев // Вестн. КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2010. — Т. 16. — С. 174—179.
2. *Бенин, В. Л.* Педагогическая культурология : Курс лекций : учеб. пособие / В. Л. Бенин. — Уфа : Изд-во БГПУ, 2004. — 515 с.
3. *Макеева, Т. В.* Имидж профессии социального работника: pro and contra / Т. В. Макеева, Л. Ф. Тихомирова // Науч. альманах. — 2014. — № 2 (2). — С. 277—280.
4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] : приказ Минтруда

России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) : зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). — Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>. — Дата доступа: 24.02.2017.

5. Проблемы и тенденции развития высшего образования в России и за рубежом : коллектив. моногр. / под ред. А. Ю. Нагорнова. — Ульяновск : Зебра, 2016. — 436 с.

6. Профессия «учитель»: вчера и сегодня [Электронный ресурс] // Официальный сайт ВЦИОМ. — Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115829>. — Дата доступа: 24.02.2017.

7. Соловейчик, С. Педагогика для всех : кн. для будущих родителей / С. Соловейчик. — М. : Дет. лит., 1987. — 365, [2] с.

Материал поступил в редакцию 25.02.2017

УДК 378.147

Т. В. Макеева, М. В. Соколова
ЯВВУ ПВО, Ярославль, Российская Федерация

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов и социальных работников в современной вузовской практике. Авторы акцентируют внимание на специфике формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов социальной сферы через анализ федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональные компетенции, профессиональный стандарт, социально-педагогическая компетентность.

Интеграция российских вузов с европейскими образовательными системами и изучение зарубежного опыта социального образования высвечивает иные подходы к подготовке социальных педагогов и социальных работников. Содержание социального образования рассматривается через «призму атрибутивного подхода, предполагающего выделение определенных стандартов профессиональной компетентности. Ряд отечественных исследователей считают, что компетентностный подход возник как альтернатива “знаниевому”, когнитивному подходу, для которого характерны более “жесткие” образовательные модели, в которых содержание обучения формируется по трем основным признакам: функциональному, профессиональному и квалификационно-должностному» [3, с. 62].

Несомненно, проблемой современной российской высшей школы является разработка и освоение новых образовательных стандартов. Происходит процесс «перенастройки» основных образовательных программ и учебных планов с учетом ориентации на результаты обучения и компетенции, т. е. переход от квалификации к ком-

петенциям. Данные тенденции направлены на совершенствование новых моделей подготовки специалистов.

Как свидетельствует мировая практика, развитие социальной политики государства, реализация различных социальных проектов невозможны без участия специалистов социальной сферы. Введение института социальных работников и социальных педагогов и организация их профессиональной подготовки совпали с реформированием системы образования в России, которое фактически началось с середины 1980-х годов в период реформаторских преобразований общества, направленных на его гуманизацию и демократизацию. Россия стала входить в мировое образовательное пространство, изучая и анализируя международный опыт в области образования.

Прежняя система образования вызывала критику многих ученых и практиков за ее линейность, узкую направленность, слабость общекультурологической подготовки, что отрицательно влияло на формирование мировоззрения личности, отношения к природе, обществу, самому себе.

Особое внимание в последние годы отводится системе стандартизации высшего профессионального образования, целью которой является унификация и представление единых обязательных требований к будущему профессионалу, а также стандартизации профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, что дает возможность «работодателям оценить и повысить профессионализм своих работников, активизировать их мотивацию, добиться эффективности и качества труда» (В. В. Сизикова).

Работодателям сегодня требуются специалисты (это в полной мере относится и к специалистам социальной сферы), которые бы не только знали, умели, но и владели знаниями и были бы компетентными в профессиональной деятельности.

Исследователи И. А. Ларионова и В. А. Дегтярев проводят сравнительный анализ требований стандартов второго и третьего поколений подготовки социальных работников [1]. Дополним для сравнения также актуальный на данный момент федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования «3+».

Сравнив стандарты подготовки специалистов и бакалавров социальной работы (государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ГОС ВПО, шифр направления 521100), федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО, шифр направления 040400.62) и федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО, шифр направления 39.03.02), обратим внимание на такой параметр, как требования к выпускникам. В стандарте специалиста речь идет об уровне подготовки выпускника, который представлен тремя блоками: должен знать, уметь, владеть. В стандарте бакалавра выделены требования к результатам освоения образовательной программы. Они представлены общекультурными и профессиональными компетенциями. В списке общекультурных компетенций выражены знания и умения, которыми должны обладать выпускники. Профессиональные компетенции определяются такими терминами, как «быть готовым» и «быть способным», т. е., с одной стороны, готовность выпускника к профессиональной деятельности определяется набором знаний и умений, которыми должны обладать выпускники, и они очень близки к стандарту специалиста, с другой — термин «быть способным» говорит о развитии профессиональных способностей выпускника. Таким образом, государственные образовательные стандарты традиционно определяют

«обязательный минимум» (т. е. характеристика образовательной системы «на входе»), а требования к выпускникам нацелены лишь на фиксацию меры достижения этого «минимума». Для компетентного подхода выбираются планируемые цели и задачи (характеристики результата «на выходе»). Стандарт «3+» в целом сходен со стандартом третьего поколения по сравниваемым параметрам, различия появляются лишь в разграничении бакалавриата на прикладной и академический, а также в формулировках формируемых компетенций, среди которых появляются «специальные компетенции». При проектировании программы бакалавриата образовательная организация самостоятельно может дополнить набор компетенций выпускников с учетом ориентации программы на конкретные области знания и (или) вид (виды) деятельности [2, с. 361—365].

Профессиональная компетентность специалистов социальной сферы представляет собой теоретическую и практическую подготовленность, а также опыт профессиональной деятельности, направленный на решение различных педагогических и социальных задач. Одной из ключевых категорий в подготовке специалистов социальной сферы выступает социально-педагогическая компетентность. Социальный работник, социальный педагог, специалист социальной работы должны обладать знаниями основ социальной педагогики и уметь осуществлять социально-педагогическое воздействие в рамках социально-педагогической компетентности.

Опираясь на точку зрения В. В. Хухлиной, перечислим основные компоненты социально-педагогической компетентности:

- обеспечение педагогической направленности содержания, форм и методов, используемых в процессе осуществления социально-педагогической работы с различными группами населения;
- способность к изучению медико-психолого-педагогических условий, влияющих на личность клиента, её интересы и потребности;
- организация социально-педагогической деятельности в социуме, а также различных видов сотрудничества детей и взрослых;
- умелое содействие детям и взрослым в решении личных и социальных проблем; предотвращение правонарушений; реабилитация и адаптация их в социуме;
- научно обоснованное и грамотное представление, а также защита интересов клиентов и их семей во взаимоотношениях с различными общественными инстанциями и структурами, что оказывает содействие в повышении их социального статуса.

Таким образом, социально-педагогическая компетентность включает совокупность личностных качеств специалиста, позволяющих ему свободно ориентироваться в динамично меняющемся социуме, в среде своей профессиональной деятельности, максимально используя свои возможности, адаптируясь к запросам общества.

Так, к примеру, в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» (утвержден 10.01.2017) основная цель вида профессиональной деятельности обозначена следующим образом: «организация воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта социально и личностно-значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей». Характеристика обобщенных трудовых функций социального педагога представлена специальными трудовыми действиями и необходимыми знаниями и умениями.

Трудовые действия:

- анализ ситуаций жизнедеятельности обучающихся;
- разработка мер по социально-педагогической поддержке обучающихся в процессе образования;
- проектирование программ формирования у обучающихся социальной компетентности, социокультурного опыта;
- разработка мер по социально-педагогическому сопровождению обучающихся в трудной жизненной ситуации;
- разработка мер по профилактике социальных девиаций среди обучающихся;
- планирование совместной деятельности с институтами социализации в целях обеспечения позитивной социализации обучающихся [4].

Успешная реализация перечисленных выше трудовых действий будет возможна при условии сформированности необходимых знаний и умений, т. е. социально-педагогической компетентности.

Модель современного выпускника должна учитывать не только базовые компетенции, определяемые федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, но и дополнительные (специальные) компетенции с целью повышения конкурентоспособности выпускников (к примеру, владение русским жестовым языком, навыками оценки эффективности социальной работы, патронажа, оказания первой медицинской помощи, социально-проектного менеджмента). Это соответствует запросам рынка труда, профессиональным стандартам и квалификационным характеристикам специалистов социальной работы, что особенно важно, например, в условиях обновления нормативно-правовой базы осуществления социальной работы [5].

Таким образом, современное профессиональное образование социальных работников и социальных педагогов развивается в следующих направлениях: в аспекте содержания федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и в аспекте содержания профессионального стандарта и запросов работодателей. Дальнейшее совершенствование подготовки социальных работников и социальных педагогов потребует перехода от унифицированных, стандартных учебных планов к вариативным, дифференцированным, учитывающим потребности социальной сферы и тенденции развития социального образования в российском и мировом масштабе.

Список использованных источников

1. Ларионова, И. А. Профессиональная подготовка специалистов социальной работы: компетентностный подход [Электронный ресурс] / И. А. Ларионова, В. А. Дегтерев // Фундам. исслед. — 2014. — № 11—12. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-spetsialistov-sotsialnoy-raboty-kompetentnostnyy-podhod>. — Дата доступа: 09.02.2017.

2. Макеева, Т. В. Современные подходы к профессиональной подготовке специалистов социальной сферы в вузе / Т. В. Макеева, Л. Ф. Тихомирова // Проблемы и тенденции развития высшего образования в России и за рубежом : коллектив. моногр. — Ульяновск, 2016. — С. 358—372.

3. Платонова, Р. М. Опыт разработки компетенций для создания модели выпускника по направлению «Социальная работа» / Р. М. Платонова // Вестн. учеб.-метод. объединения вузов России по образованию в области социальной работы. — 2008. — № 1. — С. 61—69

4. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс] : приказ М-ва труда и социал. защиты РФ от 10 янв. 2017 г. № 10-н : зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 № 45406. — Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201701260045>. — Дата доступа: 09.02.2017.

5. Романова, Т. В. Использование проблемных ситуаций в процессе формирования профессиональной культуры будущих социальных педагогов / Т. В. Романова // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития : сб. науч. ст. : в 2 ч. / редкол.: И. П. Иванова (отв. ред.), Т. В. Горбунова, Н. Н. Корочкова. — Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2015. — С. 117—124.

Материал поступил в редакцию 11.02.2017

УДК 159.99

Н. И. Олифирович
БГПУ, Минск

ДИНАМИКА КАНАЛОВ ЭМПАТИИ У БУДУЩИХ И РАБОТАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ*

В статье описаны эмпирически выявленные изменения в уровневых характеристиках каналов эмпатии у студентов, обучающихся на педагогических специальностях, и у работающих педагогов. Определены периоды появления регрессивных и прогрессивных тенденций в развитии каналов эмпатии студентов и педагогов.

Ключевые слова: каналы эмпатии, педагоги, студенты педагогических специальностей, эмпатия.

Эмпатия — профессионально важное качество специалистов системы образования, которые работают с обучающимися, имеющими особенности психофизического развития. Высокий уровень эмпатии обеспечивает эффективность особого типа взаимодействия, требуемого от участников инклюзивного образования: взаимодействия, в основе которого — помогающее поведение. По мнению Карла Роджерса, помогающими следует называть отношения, в которых одна из сторон намеревается оказывать помощь другой стороне в развитии, личностном росте, в умении ладить с другими людьми и лучшей жизнедеятельности [1]. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений, морально-нравственному росту личности, эффективному взаимопониманию при оказании психологической помощи. Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что развитие эмпатии у студентов педагогических специальностей является фактором сохранения их психо-

© Олифирович Н. И., 2017

*Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ-БРФФИ № Г15Р-028 «Развитие эмпатии в социномических профессиях».

логического здоровья в профессиональной деятельности и фактором обеспечения психологического благополучия обучающихся.

Цель исследования — выявление динамики эмпатии у студентов педагогических специальностей и работающих представителей данной профессии.

Базой исследования выступил Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. Выборку исследования составили студенты I—IV курсов (137 человек), обучающихся на факультетах социально-педагогических технологий и начального образования, а также 66 педагогов, работающих в учреждениях дошкольного и общего среднего образования.

По методике диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко мы получили следующие данные (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Показатели исследования уровня эмпатических способностей студентов и педагогов
В процентах

Респонденты	Уровень			
	высокий	средний	заниженный	очень низкий
I курс	0	25,0	75,0	0
II курс	0	20,0	26,7	53,3
III курс	0	30,0	63,3	6,7
IV курс	2,4	29,3	58,5	9,8
Педагоги	0	27,3	51,5	21,2

Большинство студентов педагогических специальностей и педагогов обладают заниженным уровнем рационально-эмоционально-интуитивной способности отражения другого человека.

Вычисление апостериорного критерия Duncan в рамках однофакторного дисперсионного анализа позволило установить динамические характеристики уровня развития эмпатии и каналов эмпатии у будущих и работающих представителей педагогической профессии.

Рациональный канал эмпатии является ведущим у студентов первого года обучения. Уменьшение обращения к рациональному каналу эмпатии наблюдается на II—IV курсах ($D_{1-2} = 0,01$, $D_{1-3} = 0,09$, $D_{1-4} = 0,13$). Следовательно, внимание, восприятие и мышление студентов первого курса больше направлено на другого человека, на его состояние, проблемы, поведение. Они больше склонны к проявлению спонтанного интереса к людям. Данный факт может быть сопряжен с социально-психологической адаптацией студентов первых курсов, с вхождением в новую группу и необходимостью постижения индивидуально—психологических особенностей ее членов. Снижение у студентов уровня развития рационального канала эмпатии сопряжено с невостребованностью рационального способа получения эмпатической информации в ходе профессионального обучения. Рациональный канал эмпатии, который связан с установкой на любопытство и психологической наблюдательностью, наименее востребован в среде работающих педагогов ($D_{пед-1} = 0,0001$, $D_{пед-3} = 0,03$, $D_{пед-4} = 0,02$).

Эмоциональный канал эмпатии в наибольшей степени развит у первокурсников. Они обладают большей способностью к эмоциональной резонансии с окружающими. Эмоциональная отзывчивость становится их средством «вхождения» в энер-

гетическое поле партнера по коммуникации. На II курсе происходит значимое снижение востребованности в эмоциональном канале получения информации о другом человеке ($D_{1-2} = 0,00001$). На III курсе снова возрастает уровень развития эмоционального канала эмпатии у студентов ($D_{2-3} = 0,005$), и его снижения не происходит в последующие периоды профессионального обучения, включая реальную педагогическую деятельность ($D_{3-4} = 0,34$, $D_{4-пед} = 0,32$, $D_{пед-3} = 0,91$). Таким образом, начиная с III курса профессионального обучения энергетическая подстройка к тому, с кем происходит общение, сочувствие и сопереживание ему становятся важным источником получения эмпатической информации о его внутреннем мире и прогнозирования его поведения.

Интуитивный канал эмпатии лучше развит у студентов старших курсов и первокурсников. Следовательно, они способны видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. Их отличает осмысленное восприятие партнеров по общению. Наименее востребован интуитивный канал эмпатии среди студентов второго года обучения и работающих педагогов, и эти результаты имеют статистически значимые различия и тенденции к различиям с показателями респондентов первого ($D_{2-1} = 0,0009$, $D_{пед-1} = 0,09$), третьего ($D_{2-3} = 0,0002$, $D_{пед-3} = 0,04$), четвертого года обучения ($D_{2-4} = 0,00001$, $D_{пед-4} = 0,008$) и между собой ($D_{2-пед} = 0,008$). Таким образом, необходимость успешного вхождения в новую социальную группу стимулирует первокурсников к постижению внутреннего мира сокурсников посредством интуитивного канала эмпатии. На II курсе уменьшение обращения к интуитивному каналу получения эмпатической информации может быть связано с определенностью социального статуса студента в группе и уже сформировавшимися представлениями о сокурсниках. Возрастание важности интуитивного накала эмпатии на III и IV курсах — следствие ознакомления студентов с социальным контекстом профессиональной деятельности, необходимостью установления конструктивных отношений с педагогами учреждений общего среднего образования в период прохождения практики и обучающимися, выработки эффективных воспитательных воздействий. В период реальной педагогической деятельности востребованность интуитивного канала получения эмпатической информации уменьшается, что может быть связано с ориентацией педагогов на уже сформированные у них стереотипы восприятия обучающихся и установки.

В наибольшей степени установки, способствующие эмпатии, присущи первокурсникам ($D_{1-2} = 0,00005$, $D_{1-3} = 0,05$, $D_{1-пед} = 0,000004$). Следовательно, студенты I курса обладают психологической готовностью к установлению личных контактов, ориентированы на проявление любопытства к окружающим людям и к их проблемам. У студентов II курса больше проявляются установки, препятствующие эмпатии: они убеждены в целесообразности спокойного, равнодушного реагирования на переживания других людей. На III курсе начинают интенсивнее проявляться установки, облегчающие действие всех каналов эмпатии ($D_{2-3} = 0,003$). Данная тенденция сохраняется и на IV курсе ($D_{3-4} = 0,44$). В период реальной педагогической деятельности снова начинают доминировать установки, препятствующие эмпатии и осложняющие работу каналов эмпатии ($D_{пед-1} = 0,000004$, $D_{пед-3} = 0,003$, $D_{пед-4} = 0,0002$), достигая такого же низкого уровня, как у второкурсников ($D_{пед-2} = 0,97$). Возможно, установка на избегание личных контактов и спокойное отношение к переживаниям и проблемам окружающих обусловлена защитным поведением педаго-

гов, более бережным отношением к своему эмоциональному самочувствию и разграничением личного и профессионального аспектов общения.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Более высокие показатели по этой шкале у работающих педагогов, и они статистически значимо различаются с результатами студентов первых трех лет обучения ($D_{\text{пед}-1} = 0,002$, $D_{\text{пед}-2} = 0,0005$, $D_{\text{пед}-3} = 0,002$), со студентами IV курса выявлена тенденция к различиям ($D_{\text{пед}-4} = 0,09$). Тенденция к различиям в ответах выявлена также между II и IV курсом ($D_{2-4} = 0,07$), у выпускников показатели выше.

Идентификация, согласно В. В. Бойко, есть неперенное условие успешной эмпатии. Наименьший уровень способности к идентификации свойственен студентам I и II курса ($D_{2-3} = 0,31$). На III курсе наблюдается существенное развитие умения понять другого человека на основе постановки себя на его место ($D_{2-3} = 0,01$). Данная тенденция сохраняется и на IV курсе ($D_{2-4} = 0,02$, $D_{4-3} = 0,86$), что, вероятно, связано со стремлением получить подтверждение своей способности эффективно выстраивать взаимодействие с обучающимися в ходе педагогической практики. В период профессиональной деятельности наблюдается тенденция к статистически значимому снижению данной способности ($D_{4-\text{пед}} = 0,15$). Педагоги все реже пытаются понять обучающихся посредством оценки ситуации с их позиции, т. е. становятся менее чувствительны к индивидуальным особенностям психического отражения действительности обучающихся.

Таким образом, наблюдается снижение рационально-эмоционально-интуитивной способности отражения другого человека ко II курсу профессионального обучения студентов и в период профессиональной деятельности. Рациональный канал является ведущими в получении эмпатической информации у студентов педагогических специальностей I курса и наименее востребован у педагогов. Имеет место снижение востребованности эмоционального канала эмпатии на втором году профессионального обучения и возрастание его значимости в постижении личности другого человека, начиная с третьего года обучения в университете, в том числе в период реальной профессиональной деятельности. Периодами снижения обращения к интуитивному каналу эмпатии при познании другого человека и преобладания установок, препятствующих проявлению эмпатии, выступают: второй год профессионального обучения и педагогическая деятельность. Проникающая способность в эмпатии лучше развита у работающих педагогов. Чем старше выборка, тем более высокие показатели проникающей способности в эмпатии ей характерны. Пик способности к идентификации выявлен среди студентов-педагогов третьего и четвертого года обучения. Педагоги все реже пытаются понять обучающихся посредством оценки ситуации с их позиции, т. е. становятся менее чувствительны к индивидуальным особенностям психического отражения действительности обучающихся. Установленные особенности динамики каналов эмпатии могут быть положены в основу разработки программ психологического сопровождения будущих и работающих педагогов.

Список использованных источников

1. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека ; пер. с англ. / К. Роджерс ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. — М. : Прогресс, 1994. — 480 с.

Материал поступил в редакцию 22.02.2017

А. И. Попов

ФГБОУ ВО «ТГТУ», Тамбов, Российская Федерация

РОЛЬ САМООБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИИ

Показана социальная значимость высшего технического образования. Проанализированы проблемные моменты в организации самостоятельной работы по техническим направлениям подготовки. Описаны ключевые этапы творческого саморазвития студента в электронной образовательной среде.

Ключевые слова: *техническое профессиональное образование, самостоятельная работа, креативность, электронная образовательная среда, адаптивное управление.*

Усиление конкурентной борьбы на рынке труда в совокупности с кризисными явлениями в экономике вывели материальный компонент в жизни человека на приоритетные позиции, когда большинство его действий детерминируется экономической целесообразностью, причём в краткосрочном периоде. Вводимые профессиональные стандарты определяют те трудовые функции, к выполнению которых конкурентоспособный специалист должен быть готов в настоящее время. Уровень же его духовно-нравственных качеств, гражданская позиция, готовность к творческой самореализации вне рамок профессиональных стандартов и способность к саморазвитию частично уходят на второй план. Ключевой задачей государства является интеграция требований общества по развитию универсальных и общепрофессиональных компетенций, отраженных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, и требований работодателей, формализованных в профессиональных стандартах [1]. Должен быть организован гармоничный и сбалансированный образовательный процесс, как в условиях образовательного учреждения, так и в электронной образовательной среде. При этом реализация в вузах основных профессиональных образовательных программ не должна идти в ущерб фундаментальности образования и его гуманизации. В этой связи хотелось бы акцентировать внимание на следующих моментах, определяющих социальную значимость технического образования:

1) часть молодых людей к моменту окончания школы не смогла осознанно определиться с будущей профессией — кто-то принимал решение о дальнейшем обучении исходя из престижности профессии, кто-то по совету близких, при этом сущность самой деятельности для них оставалась туманной. Поэтому для таких обучающихся получение высшего образования на уровне бакалавриата, с одной стороны, обеспечивает развитие универсальных личностных характеристик и создаёт научный фундамент для любой области техники и технологий, с другой — предоставляет необходимое время для понимания своих устремлений и выбора сферы деятельности, способной кроме материального принести еще и моральное удовлетворение. Получение высшего образования на первом уровне становится как необходи-

мым компонентом формирования гражданской зрелости, так и дополнительным периодом адаптации к жизни в социуме;

2) развитие экономических связей между хозяйствующими субъектами, создание различных межгосударственных союзов, усиливающаяся миграция населения и увеличение потоков беженцев, особенно в странах Европы, ставит перед образованием двуединую задачу — формировать готовность к иноязычной коммуникации и обеспечивать становление толерантности при сохранении национальной культуры и духовности, отражающей традиционные ценности (прежде всего, надконфессиональные). В этой связи усиливается роль внеучебных форм воспитывающего обучения [2], реализуемых как в совместной деятельности, прежде всего, творческого характера в рамках неформальных коллективов, так и информального образования в электронной образовательной среде, включающей компоненты с национальной культурой.

Приоритетным в контексте формирования духовности студентов является развитие единого образовательного пространства стран, имеющих общую историю и единство культур и нравственных ориентиров — Российской Федерации и Республики Беларусь. Формирование социальных установок на уважение интересов друг друга, стремление к взаимовыгодному сотрудничеству на основе единого образовательного пространства является неотъемлемой частью высшего образования и в контексте подготовки к профессиональной деятельности, и в реализации совместных проектов [3];

3) необходимо учитывать, что в силу ряда причин, прежде всего, экономических и социальных, увеличивается доля людей, имеющих ограниченные возможности по здоровью реализовать себя в производственном секторе экономики. Зачастую в силу экономической нерентабельности, а чаще всего из-за технической непригодности промышленного предприятия к приёму на работу инвалидов, эти люди чувствуют себя не нужными обществу вообще. При этом как-то забывается, что осуществление профессиональной деятельности по направлениям подготовки, относящимся к группе «Инженерное дело», можно и через научно-исследовательскую, аналитическую и педагогическую, которые также востребованы обществом. Причем, чтобы человек с ограниченными возможностями здоровья стал конкурентоспособным, ему необходимо выполнить указанную деятельность на творческом уровне, проявляя эвристический или креативный уровень интеллектуальной активности.

Рассмотренные аспекты современного высшего образования свидетельствуют о возрастании его социальной функции. Это предопределяет интенсификацию использования методов и технологий, направленных на общеинтеллектуальное развитие человека и предоставление обучающемуся возможности самому формировать свою образовательную траекторию исходя из собственных интеллектуальных способностей и физических возможностей, а также в наиболее удобном для себя ритме. Особую актуальность внедрение механизмов творческого развития приобретает для обучающихся, имеющих ограничения здоровья, так как не только позволяют на повышенном уровне овладеть своей профессиональной областью, но и способствуют более глубокому пониманию ими своей будущей деятельности, выполняя роль социальной адаптации в интернациональном сообществе и устраняя психологические барьеры при взаимодействии с остальными людьми.

Реализация социальной функции высшего образования, предоставление обучающемуся возможности активно участвовать в формировании своей образовательной траектории и делать акцент в обучении на наиболее востребованные сообществом работодателей трудовые функции во многом происходит в рамках самообразова-

тельной деятельности студента. Его самостоятельную работу необходимо организовать таким образом, чтобы максимально использовать интеллектуальный и креативный потенциал личности, внутреннюю познавательную мотивацию и имеющиеся временные ресурсы. Можно выделить следующие проблемные моменты в организации самостоятельной работы на современном этапе функционирования высшего образования в России:

- разработка программ самостоятельной работы при профессиональном становлении в вузе происходит без учета психолого-педагогических закономерностей развития личности, этапов формирования компетенций и разработанных инновационных технологий обучения; это обусловлено, прежде всего, недостаточным уровнем подготовки к педагогической деятельности у значительной части преподавателей технических вузов;

- проявляется неполная взаимосвязь программ самостоятельной работы по различным дисциплинам, что приводит к неравномерной загруженности студента в течение конкретного семестра, дублированию познавательной деятельности или разрыву в получаемых знаниях; данная проблема в основном детерминирована действующими образовательными стандартами, предоставляющими разработчикам программы большую свободу, но фактически заставляющую разрабатывать комплект методических материалов по инвариантным дисциплинам, что в свою очередь, снижает качество всей методической подготовки в ситуации дефицита времени разработчиков;

- ориентация программы самостоятельной работы на среднестатистического студента (а иногда и «слабого» в контексте обучаемости), что не позволяет одаренным студентам реализовать свои возможности;

- отсутствие в рамках единого образовательного пространства базы методических материалов и инструментально-педагогических средств, позволяющих обеспечить индивидуализацию обучения как в контексте учета способностей студента, так и его внутренней мотивации.

Анализ сложившейся практики организации самостоятельной работы и тенденций развития высшего образования позволяет сделать вывод о необходимости проектирования адаптивной системы управления самообразованием, основанной на организации сопровождения творческого саморазвития личности студента в электронной образовательной среде.

Особую роль играет самообразование в развитии креативности студента. Процесс перехода обучающегося от стимульно-продуктивного уровня интеллектуальной активности к эвристическому или креативному предполагает отсутствие ограничений по времени. И если в рамках контактной работы деятельность студента жестко регламентирована, то в процессе самостоятельной работы обучающийся сам может контролировать познавательный процесс.

С целью повышения эффективности творческого саморазвития целесообразно в электронной образовательной среде вуза обеспечивать реализацию следующих этапов:

- этап инициации творческих процессов, вовлечение обучающегося в активное познание на основе решения им творческих задач по дисциплине, имеющих нестандартную конфигурацию или предполагающих использование до этого не применявшихся алгоритмов решения или поиск новых знаний;

– этап индивидуального исследования в электронной образовательной среде нового проблемного поля будущей профессиональной деятельности, непосредственно связанного с изучаемой дисциплиной;

– этап творческого взаимодействия в виртуальном пространстве в режимах онлайн и офлайн по исследованию проблемы или поиску способов её решения; особая ценность данного этапа в том, что он позволяет объединить обучающихся различных групп или учебных заведений на основе схожести познавательных интересов;

– этап перехода к решению творческих профессиональных и научных задач, актуализированных субъектами хозяйственной жизни [4].

Описанные этапы организации творческого саморазвития в электронной образовательной среде при использовании адаптивной системы управления самообразованием позволят повысить качество профессионального образования и с позиции обучающегося, максимально реализующего возможность интеллектуального развития и профессионального становления, и с позиции работодателей, получающих конкурентоспособные кадры, готовые к реализации инновационной политики.

Список использованных источников

1. *Попов, А. И.* Педагогические средства формирования интегрированных творческих компетенций экономистов-менеджеров (в условиях единого образовательного пространства Российской Федерации и Республики Беларусь) / А. И. Попов, В. В. Климук // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. — 2015. — № 3 (57). — С. 131—139.

2. *Попов, А. И.* Духовно-нравственное воспитание в олимпиадном движении студентов / А. И. Попов // Образование и наука. — 2014. — № 3 (112). — С. 92—106.

3. *Попов, А. И.* Формирование инновационной готовности экономистов агропромышленного комплекса в открытой образовательной среде / А. И. Попов, В. М. Синельников // Агропанорама. — 2016. — № 4 (116). — С. 42—48.

4. *Попов, А. И.* Методическая система организации работы в вузе с одаренными студентами по информатике / А. И. Попов, Е. А. Ракитина, А. Д. Обухов // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. — 2016. — № 3 (61). — С. 123—135.

Материал поступил в редакцию 14.02.2017

А. А. Селезнёв
БарГУ, Барановичи

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Социальная психология здоровья рассматривается как наука, предметом которой являются механизмы и закономерности влияния психологической культуры на формирование психологического здоровья общества.

Ключевые слова: социальная психология здоровья, психологическая культура, психологическое здоровье общества.

Психологическое здоровье общества является интегральным показателем культуры и развития общества, определяется социально-психологическими установками каждого его индивида на самопознание, самовоспитание и самореализацию здоровьесберегающей деятельности, которые опосредованы культурными традициями, образованием, экономическими условиями, определяющими безопасность и эффективную жизнедеятельность каждого индивида и общества в целом. Определение данного понятия отражает необходимость не только выделения психологической составляющей из медико-биологического каркаса образных понятий «социальное здоровье», «здоровое общество», но и дополнения понятия «здоровый образ жизни». Традиционно господствующее понимание здоровья как биологического феномена, стандартная оценка эффективности функционирования общества по медико-биологическим, социально-экономическим показателям (рождаемость, смертность, заболеваемость, экономические потери и т. п.) не позволяют оценить уровень социально-психологических девиаций, нарушающих правовые и моральные социальные нормы [1; 2].

Трансформация мировоззрения в современном транзитивном обществе по-новому раскрывает перед нами проблему формирования общественного сознания, ориентированного на необходимость ведения здорового образа жизни.

Основная трудность заключается в раскрытии психологических механизмов формирования ценностно-смысловой установки «на здоровье». И сознание каждого человека играет в этом процессе не пассивную, а активную здоровьесберегающую или здоровьеразрушающую роль. Здоровьесберегающее поведение человека определяется различными социально-психологическими установками:

- общественными, формирующими современные взгляды на здоровый образ жизни, идеалы и ценности;
- антегестационными (от лат. ante перед, gestatio беременность), определяющими когнитивные, эмоциональные и поведенческие составляющие установки будущих родителей, позволяющие им создавать желаемый мыслеобраз будущего ребенка;
- перинатальными (от греко-лат. peri около, natalis относящееся к родам), определяющими психологический компонент гестационной доминанты женщины, формирование материнской и отцовской сфер настоящих и будущих родителей. Психофизиологические процессы, происходящие от момента зачатия до рождения, во время рождения и сразу после него во многом определяют формирование психологи-

ческого здоровья будущего взрослого человека. У взрослых здоровых людей можно выделить различные поведенческие, эмоциональные паттерны, влияющие на возникновение соматических заболеваний (фактор поведения типа А, характеризующийся агрессивностью, мышечным напряжением, убыстренным типом деятельности, раздражительностью, враждебностью и др.). Именно на перинатальном уровне происходит формирование предшествующих (независимых) психологических факторов здоровья будущей личности, которые являются отражением материнской и отцовской заботы, семейных отношений и переживаний;

– житейскими (хилотропными, от греч. *hyle* материя, *terein* движущийся в определенном направлении), отражающими жизненный опыт, ценности, установки каждого индивидуума;

– рефлексивно-деятельностными (результат образования). Актуальность проблемы сохранения нервно-психического здоровья детей в процессе школьного обучения подтверждается неблагоприятными данными роста нервно-психических расстройств среди детского населения. В современных условиях учащаяся молодежь должна быть ориентирована на непрерывное саморазвитие как на средство и способ жизнедеятельности человека будущего, обладающего высоким уровнем общей и профессиональной психологической культуры, детерминирующим творческую самореализацию личности, направленную на сохранение и развитие здоровья, многолетнюю и плодотворную профессиональную деятельность;

– трансперсональными (холотропными, от греч. *holos* целое), связующими индивидуальный уровень сознания, юнговское коллективное бессознательное и вселенную в целом. Холотропный уровень сознания стремится к целостности, всеобщности существования, выходит за обычные границы своего тела и Эго, изменяет и исцеляет личность. Психосинтезирующая функция психологического здоровья находит свое воплощение в создании личностной целостности на базе формирования более широкой структуры отношений в психике человека, сохранении чувства индивидуальности на уровне всеобщности, где личные планы и интересы перекрываются более широким взглядом на целое, реализации трансперсонального «Я».

Системно-функциональный подход, позволяющий трансформировать психологические знания в эффективные психологические здоровьесберегающие технологии, рассматривает психологическое здоровье общества в качестве системообразующего фактора, обеспечивающего приспособительный и развивающий эффекты в соотношении «личность—среда», детерминирует реализацию различных уровней методологии науки в решении задач междисциплинарного синтеза знаний, эмпирических данных. Системно-функциональный подход рассматривает «психологическое здоровье общества» как сложнейший биопсихосоциальный феномен, опосредованный культурным окружением, образованием и социальной политикой общества.

К сожалению, одним из главных механизмов, на практике, обуславливающим сходство ценностных установок представителей разных социальных групп, являются транслируемые в обществе различными средствами массовой информации когнитивные схемы копинг-стратегий поведения, которые в свою очередь являются отражением не столько успехов профилактической медицины, психологии, педагогики, сколько коммерческих интересов компаний, представителей бизнеса. Замена нравственных интересов на материальные, формируя потребительскую идеологию, не способствует сохранению здоровья людей, проявляется ростом психосоматических и соматопсихических нарушений. «Больная» социальная среда создает

невротические, искаженные по форме и содержанию, нормы «здорового» поведения. Демонстрация гомосексуальных связей облегчает распространение ВИЧ-инфекции и полностью исключает репродуктивную функцию человеческого общества. Алкоголизм и наркомания приводят к социальной дезадаптации, нарушениям генофонда. Насилие и жестокость, ненормативная лексика, транслируемые зарубежными средствами массовой информации, распространяются эпидемически среди детского и взрослого населения, выступая в качестве «модных» социально значимых моделей поведения. Создается «почва» для превращения человека разумного (*Homo sapiens*) в «животное» орудие для достижения чьих-то корыстных интересов.

Отсутствие парадигмы «психологического здоровья общества», недостаток теоретического базиса, определяющего подход к изучению, оценке, прогнозированию и управлению данным феноменом, не способствует формированию общественного сознания, ориентированного на рациональное обоснование необходимости здорового образа жизни.

Современным вызовом образования являются новые научные направления, определяющие приоритеты здоровьесберегающей психолого-педагогической и государственной деятельности по сохранению здоровья подрастающего поколения и нации в целом. Социальная психология как наука, изучающая закономерности познания людьми друг друга, их взаимоотношений и взаимовлияний в различных областях жизнедеятельности (хозяйственной, политической, воспитательной, лечебной и других), должна быть дополнена новым разделом «социальная психология здоровья», изучающим влияние особенностей взаимоотношений, жизнедеятельности людей на состояние их здоровья. Демографические факторы (пол, возраст, этнические группы и социальные классы) необходимо оценивать не только с биологических позиций, но и с социально-психологических, выделяя влияние фактора пола, возраста на индивидуальные копинг-стратегии в объяснении здоровья мужчин и женщин, гендерные роли, последствия гендерно-специфического стресса.

Предметом социальной психологии здоровья являются механизмы и закономерности влияния психологической культуры на формирование психологического здоровья общества; обеспечивающие личностную, профессиональную эффективность и безопасность жизнедеятельности каждого человека, включенного в социальные сообщества, а также здоровьесберегающие факторы, закономерности и механизмы, присущие самим этим сообществам.

Выделение психологических факторов здоровья необходимо для проектирования профилактических образовательных программ с целью совершенствования психолого-педагогического сопровождения образования. Надеяться, что человек сам, без помощи квалифицированных специалистов сможет сориентироваться в современном информационном потоке и создаст собственную систему оздоровления — все равно, что уповать на ураган, который пронесется над свалкой и соберет «чудо-лекарство» от всех недугов личности.

Центральная методологическая проблема изучения психологического здоровья общества — причинно-следственные связи психосоматических и соматопсихических проявлений. Проблема здорового образа жизни населения может успешно решаться только при условии согласованных действий психологов, биофизиков, биохимиков, медицинских работников, педагогов, руководителей государственных учреждений и других заинтересованных специалистов. Проблема здорового образа жизни, обычно понимаемого как взаимосвязь психического, физического и социального здоровья, не

может решаться без выделения его психологической составляющей, без учета последних открытий перинатальной психологии, микропсихоанализа, трансперсональной психологии и других научно-практических направлений психологии. Когда беременность является неожиданным сюрпризом для родителей, то, говоря на языке программистов, «проект» ребенка, в том числе его личностных особенностей, уже записан без сознательного «программирования» родителей, и даже самые модные инновации в образовании не изменят последствия морфогенетических полей, моделирующих архетипную, психическую и даже физическую структуру зародыша человека.

Актуальными задачами реформирования здоровьесберегающего образования населения являются: обучение на протяжении всей жизни; развитие профессиональных компетенций преподавателей; пересмотр устаревшего, недостаточно связанного с практической жизнедеятельностью человека содержания учебных курсов и дисциплин; необходимость междисциплинарного синтеза знаний и прикладной характер их применения. Образование должно способствовать развитию психологического здоровья личности и общества на основе психологической культуры, так как от богатства внутренней структуры каждого человека во многом зависят не только личностный рост, успех его профессиональной деятельности, сознательное отношение к ведению здорового образа жизни, но и безопасность развития государства.

Список использованных источников

1. Селезнёв, А. А. Нейропсихология : учеб.-метод. пособие для управляемой самостоят. работы / А. А. Селезнёв. — Барановичи : РИО БарГУ, 2009. — 80 с.
2. Селезнёв, А. А. Психологические аспекты здоровьесберегающего образования населения / Я. Л. Коломинский, А. А. Селезнёв // Психотерапия и клиническая психология. — 2008. — № 1. — С. 6—10.

Материал поступил в редакцию 15.02.2017

УДК 614.253.83

Н. С. Тхорик, Ю. В. Курлович
БарГУ, Барановичи

ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПИЧНЫХ СИТУАЦИЙ, ОЦЕНИВАЕМЫХ СТУДЕНТАМИ-ВОЛОНТЕРАМИ КАК КРИТИЧЕСКИЕ

В результате анализа психолого-педагогической литературы и констатирующего эксперимента установлены типичные ситуации, оцениваемые студентами-волонтерами как критические.

Ключевые слова: критическая ситуация, нервно-психическое напряжение, студенты-волонтеры, волонтерская деятельность, межличностное отношение.

На современном этапе гуманизации образования, обеспечения необходимых условий профессионального становления личности организация волонтерской

деятельности является одним из приоритетных направлений подготовки будущих специалистов [10].

Основанная на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества, волонтерская деятельность становится источником не только ресурсов личностно-профессионального развития, но и обеспечивает своего рода социальный ресурс, позволяющий разрешить ряд проблем в сферах образования, медицины, социального обеспечения. Однако типичные ситуации, оцениваемые студентами-волонтерами как критические, могут стать источником целого ряда проблем социального и психологического характера, приводящих к снижению эффективности волонтерской деятельности, а в дальнейшем — и к отказу от нее [10].

К понятию «ситуация» обращались психологи, философы, теологи, юристы.

В новейшем психологическом словаре под редакцией В. Б. Шапаря ситуация определяется как система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активности [1; 9].

С психологической точки зрения ситуация — это внешние обстоятельства в интерпретации отдельным человеком. Любая ситуация предполагает включенность в нее субъекта. Ситуация определяется как система субъективных и объективных элементов, объединяющихся в деятельности субъекта. К субъективным элементам относятся межличностные отношения, социально-психологический климат, групповые нормы, ценности, стереотипы сознания [1; 8; 9].

Так, К. Стеббинс под объективной ситуацией понимает актуальное физическое и социальное окружение, а под субъективной — любой компонент объективной ситуации, воспринимаемый человеком и поэтому получающий то или иное значение. Л. Ф. Бурлачук и Е. Ю. Коржова, ссылаясь на исследования Т. Шибутани, отмечают, что определение ситуации происходит посредством придания значения объективной ситуации. Тем самым она становится субъективной. Поведение человека обусловлено не столько внешним окружением, сколько его интерпретацией этого окружения [8].

По мнению Н. В. Гришиной, чем более очевидны, выражены характеристики самой ситуации, тем меньше возможностей она оставляет для индивидуальной ее оценки, вызывает типовые реакции [1; 8—10]. В теоретических разработках это свойство ситуации часто обозначается как «сила». «Сильные» ситуации более жестко и однозначно детерминируют поведение участников взаимодействия, «слабые» допускают большую свободу в ее интерпретации и, следовательно, избираемых стратегиях поведения [3; 8].

Многочисленные ситуации жизнедеятельности человека можно разделить на следующие основные группы: ситуации повседневные и напряженные (или вызывающие нервно-психическое напряжение). Напряженные ситуации в свою очередь также можно подразделить на две группы в зависимости от объективных или субъективных причин, их порождающих. К объективным ситуациям можно было бы отнести те, которые не зависят от человека: стихийные бедствия, катастрофы, а также ситуации «острого горя» или смерти близких людей. Субъективные ситуации очень индивидуальны. Одна и та же жизненная ситуация может быть воспринята одними как повседневная, другими — как напряженная [3; 6; 8].

Следует отметить, что в психологической науке можно встретить различные названия ситуаций, вызывающих нервно-психическое напряжение: напряженные, трудные, проблемные, стрессовые, фрустрирующие, кризисные, критические и т. п. [8].

Исследователь Ф. Е. Василюк определяет критическую ситуацию как ситуацию невозможности. По его мнению, это такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.). Различают следующие типы критических ситуаций: стресс, фрустрация, конфликт, кризис. Тип критической ситуации определяется характером состояния «невозможности», в котором оказалась жизнедеятельность субъекта. «Невозможность» определяется тем, какая жизненная потребность оказывается «парализованной» в результате неспособности имеющихся у субъекта типов активности справиться с наличными внешними и внутренними условиями жизнедеятельности. Исходя из этого Ф. Е. Василюк определяет типы критических ситуаций следующим образом: стресс — критическая ситуация, при которой нарушается установка на здесь и теперь удовлетворение; фрустрация — препятствие, вызванное осознанием сложности внешнего мира; конфликт — сложность собственного внутреннего мира; кризис — поворотный пункт в жизни, возникающий в ситуации невозможности реализации сложившегося жизненного замысла [2; 8].

Итак, можно отметить, что критическая ситуация является барьером в реализации личностью своих стремлений, т. е. имеет негативный характер. Противоположной точки зрения придерживается Р. Х. Шакуров. По его мнению, барьер — «универсальный и постоянный атрибут жизни, ее обязательный и необходимый спутник» [8]. Таким образом, критическая ситуация в большей степени явление негативное. Но опыт конструктивного преодоления критических ситуаций способствует развитию личности.

В свою очередь Т. В. Сборцева выделяет следующие признаки критической ситуации:

- критической является не сама ситуация, а отношение в ней между мотивами и возможностью субъекта действовать адекватно им;
- критическая ситуация обычно неожиданна, субъект попадает в условия, при которых он не способен, не умеет или просто не готов действовать;
- новизна, необычность, внезапность ситуации;
- критическая ситуация в большинстве случаев воспринимается как субъективно неразрешимая;
- критическая ситуация обязательно вызывает неблагоприятные (разрушительные) изменения в эмоциональной сфере личности; в ней всегда затронуты эмоционально значимые цели, интересы, убеждения; как правило, именно эмоции выступают в качестве первого и существенного препятствия на пути разумного и рационального разрешения (преодоления) критической ситуации;
- критическая ситуация является ситуацией невозможности для реализации мотивов, стремлений, ценностей личности;
- критическая ситуация имеет сложную внутреннюю динамику: переход от стресса к кризису, т. е. ситуация, воспринимаемая первоначально как нарушение необходимости «здесь-и-теперь»-удовлетворения, может перейти в воспринимаемую как угроза удовлетворения фундаментальных потребностей, как невозможность реализации жизненного замысла, невозможность самоактуализации;
- любая ситуация может быть воспринята человеком как критическая, что зависит от индивидуальных особенностей личности;

– сила и продолжительность воздействия критической ситуации детерминирована психическим состоянием человека, его индивидуальными особенностями, предшествующим опытом в преодолении подобных ситуаций;

– критическая ситуация всегда сопровождается непредсказуемыми поведенческими реакциями; импульсивные действия в критической ситуации являются, прежде всего, результатом неправильной ее оценки и необдуманного решения [8].

Критическая ситуация объединяет содержание объективной действительности с потребностями, мотивами, целями, отношениями человека. Значит, она, как и всякая другая ситуация, воплощает в себе единство объективного и субъективного. Объективное — это условия и процесс деятельности; субъективное — состояние, установки, способы действия в изменившихся обстоятельствах [8].

Проведенные Г. С. Никифоровым исследования показали, что главными причинами эмоционально-чувственного дискомфорта, возникающими у испытуемых в повседневной деятельности, являются следующие:

– межличностные отношения (столкновения с руководством, проблемы в общении с сотрудниками на работе, забота о здоровье, раскаяние по поводу прошлых решений, сексуальные проблемы, проблемы с подчиненными, осуждение и дискриминация со стороны других, беспокойство о надежности места работы, неприятные соседи, неудовлетворенность своей работой);

– внутриличностные причины (беспокойство, вызванное внутриличностными конфликтами, трудности, связанные с самовыражением, чувство одиночества, недостаток активности, энергии, перегруженность семейными обязанностями, раздумья о смысле жизни и др.);

– социально-бытовые причины (растущие цены, проблемы с транспортом; беспокойство по поводу социально-экономической обстановки в стране, проблемы с жильем);

– причины, связанные с ощущением незащищенности (заботы о состоянии здоровья кого-либо из членов семьи, финансовая нестабильность) [5; 7].

Опираясь на результаты экспериментального исследования, Л. В. Куликов утверждает, что наиболее важные причины дискомфорта находятся внутри самой личности, а влияние среды менее выражено [8]. Кроме того, на показатели доминирующих психических состояний существенное влияние оказывают стрессоры межличностных отношений. Причина такой высокой значимости межличностного взаимодействия заключается в том, что оно выступает как основное звено, опосредующее социальную адаптацию личности, реализующее возможность социальной поддержки в трудных жизненных ситуациях, в ситуациях преодоления. Отметим, что центральное место в переживании внутреннего дискомфорта занимает чувство одиночества, которое можно рассматривать как связующую нить двух основных групп — внутреннего дискомфорта и дисгармонии межличностных отношений. Это дает основание заметить, что многие обсуждаемые факторы дискомфорта могут быть обозначены как «внутриличностные» лишь условно. За внутриличностной локализацией таких причин дискомфорта необходимо видеть социально-психологические корни, влияние особенностей межличностных связей в микросоциуме. Кроме того, со всеми показателями доминирующих психических состояний связаны причины дискомфорта, касающиеся здоровья. Потребность сохранить и улучшить здоровье часто является причиной устойчивого напряжения, общего эмоционального дискомфорта личности [1; 8].

В ряде исследований М. Г. Дзугоева выделяет следующие ситуации, являющиеся критическими для студентов: отрицательная динамика формирования представлений о группе; информационный «голод», обусловленный отсутствием реальных знаний о сокурсниках и преподавателях; повышенная тревожность в общении со сверстниками; неудовлетворенность во взаимоотношениях в группе; контакты с преподавателями; неадекватная оценка студентами ситуаций проверки и оценки знаний; сформированность негативной установки на общение с преподавателями. Кроме того, к критическим ситуациям следует отнести учебные перегрузки, ситуации проверки знаний, разные формы и методы обучения, формы и методы контроля и оценки знаний, фрустрацию потребности в достижении успеха, страх самовыражения и несоответствия ожиданиям окружающих [4].

При изучении особенностей волонтерской деятельности мы установили некоторые специфические проблемы студентов-волонтеров:

- необходимость совмещения волонтерской деятельности с учебной;
- условная готовность к профессиональному обучению, определяемая существенными психологическими различиями учебной и волонтерской деятельности;
- отсутствие знаний об объекте волонтерской деятельности;
- ситуация общения с неизлечимо больными (онкологические больные, ВИЧ-инфицированные, больные с психическими расстройствами) и др. [10].

На основе анализа психолого-педагогической литературы и итогов современных эмпирических исследований нами были выявлены и дифференцированы следующие типичные ситуации, оцениваемые студентами-волонтерами как критические:

- 1) ситуации, связанные с проблемами межличностных отношений (в семье, в процессе обучения, при осуществлении волонтерской деятельности);
- 2) с внутриличностными проблемами (поиск смысла жизни; страх смерти, инвалидности; трудности, связанные с самовыражением; чувство одиночества и др.);
- 3) с проблемой выбора стратегии саморегулирования, обусловленные индивидуально-личностными особенностями (способность к саморазвитию; поддерживающие диспозиции и др.);
- 4) с социально-бытовыми проблемами (неудовлетворительные жилищно-бытовые условия, высокие цены и др.);
- 5) с особенностями организации обучения (учебные перегрузки, жесткий лимит времени для подготовки к сессии, ситуации проверки и оценки знаний и др.).

Основопологающими для выявления типичных ситуаций, оцениваемых студентами-волонтерами как критические, в нашем исследовании выступают культурно-историческая концепция развития высших психических функций (Л. С. Выготский), деятельностный подход в психологии (А. Н. Леонтьев), представления о критической ситуации, разработанные Ф. Е. Василюком и Н. В. Гришиной.

В констатирующем эксперименте приняли участие 100 студентов-волонтеров (возраст от 20 до 23 лет) IV—V курсов учреждения образования «Барановичский государственный университет» (факультет педагогики и психологии), обучающихся по специальностям «Практическая психология. Дополнительная специальность», «Практическая психология. Технология (обслуживающий труд)», «Практическая психология» и «Дошкольное образование. Практическая психология».

Для установления типичных критических ситуаций у студентов-волонтеров на констатирующем этапе исследования была использована анкета «Психологические представления о психической саморегуляции» (Н. С. Троцкая) [9].

В целом, результаты исследования свидетельствуют о том, что большинство студентов-волонтеров ($P = 66\%$) в число критических включают ситуации, связанные с внутриличностными проблемами (поиск смысла жизни, трудности связанные с самовыражением, чувство одиночества, страх смерти, инвалидизации и др.); ситуации, связанные с проблемами межличностных отношений в семье, на работе, в процессе учебы, осуществления волонтерской деятельности ($P = 59\%$): «столкновения» с руководителем, преподавателями; проблемы в общении с другими волонтерами, однокурсниками; конфликты с родителями, детьми; семейные проблемы; осуждение и контроль со стороны других, ситуации непонимания с неизлечимо больными и др. Ситуации, связанные с проблемами выбора стратегии саморегулирования, обусловленные индивидуально-личностными особенностями (способность к саморазвитию, поддерживающие диспозиции, состояние тревожности, уровень субъективного контроля и др.), считают критическими 58% студентов. Ситуации, связанные с социально-бытовыми проблемами (неудовлетворительные жилищно-бытовые условия, высокие цены, политическая и экономическая обстановка в стране и др.) критическими являются для 55% студентов-волонтеров. Ситуации, связанные с особенностями организации обучения в университете (совмещение обучения с волонтерской деятельностью, учебные перегрузки, «жесткий» лимит времени на подготовку к сессии, ситуации проверки и оценки знаний), к критическим относят 77% студентов-волонтеров.

Отсюда следует, что у студентов-волонтеров большинство типичных ситуаций оцениваются как критические, если связаны с особенностями организации обучения, внутриличностными проблемами и проблемами в межличностных отношениях, что необходимо учитывать при разработке соответствующих учебных программ и составлении психолого-педагогических рекомендаций, направленных на обучение психической саморегуляции в критических ситуациях студентов-волонтеров.

Таким образом, одним из важнейших принципов психологической подготовки является принцип проблематизации обучения, направленный на осмысление взаимосвязи изучаемого материала с волонтерской деятельностью студентов-волонтеров, их будущей профессиональной деятельностью, с защитой будущих специалистов от негативного влияния нервно-психического напряжения в условиях различных профессиональных стрессов. Постановка и разрешение сложных теоретических и практических вопросов, касающихся достижения согласованности процессов саморегуляции, самосовершенствования, социальной адаптации и самореализации студентов-волонтеров, обеспечения их профессионального здоровья и профессиональной мобильности, дает внутренний импульс, способствует их психическому развитию в том случае, если эти вопросы тесно взаимосвязаны с их собственными проблемами и потребностями.

Список использованных источников

1. Бодалев, А. А. Общение и формирование личности / А. А. Бодалев. — М. : МГУ, 1979. — С. 25—34.
2. Василюк, Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психол. журн. — 1995. — Т. 16. — № 3. — С. 90—101.
3. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. — СПб. : Питер, 2000. — 464 с.

4. *Дзугкоева, М. Г.* Психические новообразования студенческого возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19. 00. 07 / М. Г. Дзугкоева. — М., 2003. — 160 л.
5. *Игумнов, С. А.* Управление стрессом: Современные психологические и медикаментозные подходы / С. А. Игумнов. — Минск : ИП Колас, 2004. — 76 с.
6. *Пергаменщик, Л. А.* Кризисная психология : учеб. пособие / Л. А. Пергаменщик. — Минск : Выш. шк., 2004. — 239 с.
7. *Селезнев, А. А.* Педагогическая психология здоровья в системе профессионального образования : монография / А. А. Селезнев ; науч. ред. Я. Л. Коломинский. — Барановичи : РИО БарГУ, 2008. — 158 с.
8. *Сборцева, Т. В.* Психологические условия обучения саморегуляции в критических ситуациях в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук : 19. 00. 07 / Т. В. Сборцева. — Череповец, 2002. — 169 л.
9. *Тхорик, Н. С.* Социально-психологические характеристики студентов-волонтеров / Н. С. Тхорик // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / под ред. Н. В. Боярова. — Минск : РИВШ, 2015. — С. 198—205.
10. *Троцкая, Н. С.* Обучение психической саморегуляции студентов-заочников в критических ситуациях / Н. С. Троцкая // Новая формула науки — 2009 : материалы науч.-практ. студенч. конф., Барановичи, дек. 2009 г. — Барановичи : БарГУ, 2010. — С. 251—253.

Материал поступил в редакцию 19.02.2017

УДК 614.253.83

Н. С. Тхорик, А. А. Малашеня
БарГУ, Барановичи

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ В КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ

В исследовании проведен теоретический анализ проблемы обучения студентов-волонтеров психической саморегуляции, выявлены индивидуально-личностные особенности, влияющие на выбор проблемно-решающего поведения у студентов-волонтеров.

Ключевые слова: *психическая саморегуляция, критическая ситуация, студенты-волонтеры, проблемно-решающее поведение, индивидуально-личностные особенности.*

Одной из актуальных задач профессионального образования является подготовка будущих специалистов, способных выдерживать конкуренцию в новых экономических реалиях, защищать себя от негативного воздействия нервно-психического напряжения в различных критических ситуациях; достигать согласованности процессов психической саморегуляции, обеспечить профессиональную мобильность — умение будущего специалиста адаптироваться к социально-экономическим изменениям в профессиональной деятельности; успешно овладевать новыми функциональными обязанностями, технологиями на основе научной организации труда и повышения своего научно-теоретического уровня [1; 8].

В данном контексте психическая саморегуляция предоставляет широкие возможности для самосовершенствования человека, создавая дополнительные степени свободы для его многостороннего развития. Овладение психической саморегуляцией позволит студентам-волонтерам не только интенсифицировать свой интеллектуальный и физический труд, но и сознательно, систематически преодолевать негативные психические состояния, исключать возможность постороннего отрицательного влияния [5; 9; 11].

Необходимость обучения психической саморегуляции студентов-волонтеров определяется социально-экономическими изменениями, происходящими в обществе и оказывающими как позитивное, так и негативное влияние на человека, наличием различных обстоятельств, требующих от будущих специалистов осознанного целенаправленного саморегулирования для поддержания или сохранения баланса между требованиями среды и индивидуально-личностными ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям [2; 3; 7; 8].

В зарубежной психологии саморегуляция изучается в рамках бихевиористского направления (Ф. Кэнфер), психологии мотивации (А. Бандура, Х. Хекхаузен), когнитивной психологии (Ю. Куль, П. Крампен, Ж. Нюттен), социальной психологии (М. Кун, Ч. Кули, Т. Шибутани) [7; 8]. Американскими психологами С. Фолкманом, Р. Лазарусом разработана транзакционная когнитивная теория стресса и проблемно-решающего поведения [3, с. 6—9].

Психологические аспекты психической саморегуляции рассматриваются в различных исследованиях ученых нашей страны и ближнего зарубежья (К. А. Абульханова-Славская, Б. А. Вяткин, Л. Г. Дикая, Б. В. Зейгарник, С. А. Игумнов, О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, И. И. Чеснокова и др.) [1; 3; 5; 9]. Однако проблеме обучения психической саморегуляции студентов-волонтеров уделяется недостаточно внимания. В то же время, изучение особенностей обучения психической саморегуляции студентов-волонтеров могло бы способствовать выявлению их индивидуально-личностных характеристик, влияющих на выбор проблемно-решающего поведения в критических ситуациях, с целью оптимизации профилактического направления психологического сопровождения педагогического процесса, снижения затрат государства на профилактическую работу, а также расширило бы научные представления об изучаемом феномене. Актуальность данного исследования определяется также отсутствием учебных программ, психолого-педагогических рекомендаций, направленных на обучение психической саморегуляции студентов-волонтеров.

Цель нашего исследования — установить особенности обучения психической саморегуляции в критических ситуациях студентов-волонтеров.

Методологической основой исследования выступают культурно-историческая концепция развития высших психических функций (Л. С. Выготский), деятельностный подход в психологии (А. Н. Леонтьев), представление о функциональной структуре системы саморегуляции в произвольной активности человека (О. А. Конопкин и др.), концепция индивидуального стиля саморегуляции (В. И. Моросанова).

Для решения исследовательских задач на теоретическом уровне применялись методы сравнительного анализа и обобщения, на эмпирическом — тестирование, констатирующий эксперимент, методы математической обработки данных.

Существующие различные определения понятия «психическая саморегуляция» являются предметом дискуссий в научной литературе. Многозначность понятия

«саморегуляция» обусловлена многоуровневой психологической структурой изучаемого объекта, множеством аспектов его изучения, двойственным значением корня «само», указывающего на активность человека, его способность совершать сознательные «произвольные» действия, а также то, что процессы могут протекать как бы «сами собой», спонтанно [4; 6; 9; 10].

Так, О. А. Конопкин и В. И. Моросанова рассматривают психическую саморегуляцию как системно организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых им целей [4; 6].

Как отмечает К. А. Абульханова-Славская, саморегуляция — это механизм, посредством которого обеспечивается централизующая, направляющая и активизирующая позиция субъекта. Саморегуляция осуществляет оптимизацию психических возможностей, компенсацию недостатков, регуляцию индивидуальных состояний в связи с задачами и событиями деятельности, а также обеспечивает целевое и смысловое соответствие действий субъекта этим событиям, своевременность, пропорциональность действий и т. д. [1].

Таким образом, под психической саморегуляцией понимается сознательное воздействие человека на присущие ему психические явления, выполняемую деятельность, собственное поведение с целью поддержания или изменения характера их протекания. Психическая саморегуляция направлена на выработку умений и навыков самостоятельного контроля и регулирования психофизиологического состояния, повышения эффективности действий, особенно в напряженных (экстремальных) ситуациях. Это способствует также эффективности профессиональной деятельности, профессиональному долголетию [10].

Особый интерес представляют сведения об уровне строения саморегуляции. В современных исследованиях выделяют более 30 видов и уровней саморегуляции, являющихся объектом анализа и изучения: социальная, биологическая, физиологическая, нейрофизиологическая, психологическая, психотическая, произвольная и непроизвольная, сознательная и несознательная, прямая и опосредованная, внешняя и внутренняя, волевая, побудительная, исполнительная, познавательная, личностная, мотивационная, интеллектуальная, эмоциональная, установочная, рефлексивная, скрытая, индивидуальная и др. [5; 7; 10].

По мнению Т. В. Сборцевой, наиболее логичным является выделение трех уровней саморегуляции: физиологического (нейродинамического), психофизиологического (психодинамического), психологического (личностного) [9].

Физиологический (нейродинамический) уровень основывается на гипотезе об акцепторе действия, выдвинутой П. К. Анохиным. С позиции ученого, саморегуляция психических состояний представляется как некая внутренняя способность организма на основе всестороннего и глубинного анализа конкретных условий и обстоятельств жизнедеятельности адекватно прогнозировать последующие действия, поведение в целом [9; 10].

Психофизиологический (психодинамический) уровень саморегуляции основывается на двух основных психодинамических характеристиках, выделенных Г. Айзенком: ориентированность человека на внешний или на свой внутренний мир (экстраверсия — интроверсия), низкий или высокий уровни эмоциональной реактивности (эмоциональная стабильность — нейротизм) [9; 10].

Психологический (личностный) уровень саморегуляции представляет собой различные стратегии готовности и реагирования к определенной форме и способу взаимоотношения со средой [9; 10]. На психологическом уровне реализуется личностная регуляция психических состояний.

Исследователь О. А. Конопкин разработал концепцию осознанного саморегулирования произвольной активности человека, в которой обобщены данные исследований саморегуляции осознаваемой активности субъекта в достижении поставленных целей в разных видах деятельности. Ядром этой концепции является представление о целостной системе осознанной саморегуляции произвольной активности, позволяющей реализоваться субъектной целостности; понимание того, что при содержательном анализе субъектных характеристик внимание уделяется той или иной осознаваемой целенаправленной активности, которая имеет определенный личностный смысл и относительно которой человек выступает как ее инициатор и творец [4].

Отсюда структурно-функциональная модель процесса осознанной саморегуляции представлена следующими компонентами:

- принятая субъектом цель деятельности, выполняющая системообразующую функцию;
- субъективная модель значимых условий, несущая функцию источника информации о внешних и внутренних условиях активности, на основании которой человек осуществляет программирование собственно исполнительских действий;
- программа исполнительных действий, осуществляющая регуляторную функцию построения, создания конкретной программы исполнительских действий, определяющая характер, последовательность, способы и другие (в том числе динамические) характеристики действий, направленных на достижение цели в тех условиях, которые выделены самим субъектом как значимые;
- система субъектных критериев достижения цели (критериев успешности), выполняющих функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели;
- контроль и оценка реальных результатов, представляющих собой регуляторное звено, несущее функцию оценки текущих и конечных результатов относительно системы принятых субъектом критериев успеха;
- решения о коррекции системы саморегулирования [4; 9].

Таким образом, данная модель определяет два аспекта: структурно-функциональный и содержательно-психологический. Структурно-функциональный аспект является «внутренним механизмом», обеспечивающим создание и динамическое существование в сознании субъекта целостной модели его деятельности. Содержательно-психологический аспект выполняет информационное обеспечение конкретных психических процессов, явлений, продуктов психической активности.

Согласно транзакционной когнитивной теории стресса и проблемно-решающего поведения, предложенной американскими психологами С. Фолкманом и Р. Лазарусом, взаимодействие среды и личности регулируется двумя основными процессами: когнитивной оценкой и проблемно-решающим поведением [3]. Реакция личности на какое-либо событие определяется:

- 1) информационной когнитивной активностью (нашими представлениями об окружающем мире и его функционировании);
- 2) оценочной когнитивной активностью (процессом извлечения из информации об окружающем мире сведений, важных для благополучия конкретной личности) [3].

Оценочная когнитивная активность осуществляется в два этапа. Первичная когнитивная оценка связана с информацией о том, что произошло, что влияет на благополучие индивида. В ходе первичной когнитивной оценки происходит разделение критических ситуаций на три вида: ущерб (отражается связь с предшествующим негативным опытом); угроза (отражается ожидаемый ущерб — физический, материальный, моральный и т. п.); вызов, обращенный к потенциальным ресурсам личности [3].

Первичная оценка определяется степенью воспринимаемой угрозы, свойствами ситуации, особенностями психологической конституции индивидуума. Она позволяет сделать вывод, является ситуация угрожающей или нет. Вторичная когнитивная оценка определяет, какими методами индивидуум может влиять на негативные события и их последствия. В ходе вторичной когнитивной оценки определяется выбор способа преодоления критической ситуации и необходимых для этого ресурсов [3].

Таким образом, когнитивная оценка запускает механизм проблемно-решающего поведения — деятельности личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям.

Еще одно теоретическое основание исследования личностных аспектов саморегуляции — концепция стиля саморегуляции личности (В. И. Моросанова) по мере накопления данных об индивидуальных особенностях саморегуляции [6]. Стиль саморегуляции, по мнению В. И. Моросановой, не является пассивным интегратором влияния внешних и внутренних условий существования человека, а представляет собой результат аккумуляции наиболее типичных способов регуляции достижения целей, сформировавшихся у субъекта деятельности [6].

Стилевыми особенностями саморегуляции являются типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности организации и управления своей внешней и внутренней активностью, устойчиво проявляющиеся в различных ее видах. К стилевым особенностям саморегуляции В. И. Моросанова относит индивидуально-типические особенности регуляторных процессов планирования задач, моделирования ситуаций, программирования действий, оценивания результатов и стилевые особенности, которые характеризуют функционирование всех звеньев системы саморегулирования и являются одновременно личностными свойствами (например, самостоятельность, надежность, гибкость, инициативность) [6].

Таким образом, в структуру системы осознанного целенаправленного саморегулирования входят следующие компоненты:

- постановка цели и принятие ее субъектом;
- исполнительские действия по достижению поставленной цели;
- критерии успешности деятельности;
- информация от самого себя и внешней среды о достигнутых результатах;
- анализ полученного результата;
- коррекция системы регулирования.

Критерием эффективности любой системы являются показатели успешности выполнения данной системой своих функций.

Так, Т. В. Сборцева указывает следующие внешние признаки, свидетельствующие об овладении человеком методами психической саморегуляции:

- неконфликтное поведение с окружающими, взаимодействие в стиле сотрудничества;

- удовлетворенность межличностными отношениями;
- ориентация на собственные цели, игнорирование ситуации давления;
- преобладание ровного настроения, хорошего самочувствия;
- достижение максимальной результативности деятельности при минимальных эмоциональных затратах [9].

На основе анализа психолого-педагогической литературы и итогов современных эмпирических исследований мы составили обобщенную структурно-динамическую модель психической саморегуляции, включающую: информационную и оценочную когнитивную активность личности; активное использование чувственных образов и представлений; выбор стратегии проблемно-решающего поведения. В качестве оценки информационной и оценочной когнитивной активности личности у студентов-волонтеров выступают: уровень представлений о психологических аспектах психической саморегуляции и активной стратегии проблемно-решающего поведения, уровни самооценки психического и социального здоровья.

Представленная нами структурно-динамическая модель психической саморегуляции может служить целевым ориентиром в подборе методик для исследования особенностей психической саморегуляции у студентов-волонтеров.

В констатирующем эксперименте приняли участие 100 студентов-волонтеров в возрасте от 20 до 23 лет (IV—V курсы) учреждения образования «Барановичский государственный университет» (факультет педагогики и психологии), обучающихся по специальностям «Практическая психология. Дополнительная специальность», «Практическая психология. Технология (обслуживающий труд)», «Практическая психология» и «Дошкольное образование. Практическая психология».

Для исследования стратегий психической саморегуляции студентов-волонтеров на констатирующем этапе была использована разработанная нами анкета «Психологические представления о психической саморегуляции» [10].

Низкий уровень представлений о психологических аспектах психической саморегуляции имеют 58% испытуемых, средний уровень — 39%, высокий — 3% испытуемых.

Таким образом, у студентов-волонтеров преобладает низкий уровень психологических представлений о психической саморегуляции и характеризуется поверхностными, житейского характера, не систематизированными психологическими представлениями. Имеющиеся психологические представления студенты-волонтеры не связывают с их жизнедеятельностью (в том числе и с волонтерской деятельностью). В целом, компоненты информационной когнитивной активности личности, представления об окружающем мире и его функционировании, психологические знания, опыт и умения субъективного переживания не сформированы.

Студенты-волонтеры чаще выбирают пассивные стратегии психической саморегуляции (67% испытуемых): конфронтацию, избегание, дистанцирование от конфликта, употребление психоактивных веществ (алкогольные и энергетические напитки, курение, прием седативных препаратов, транквилизаторов, антидепрессантов и т. д.). Активную стратегию психической саморегуляции (самоконтроль, повышение ответственности, планирование разрешения проблемы, позитивная переоценка ситуации, использование социальной поддержки, соблюдение здоровьесберегающих правил и приверженность им, совладение) использует 33% испытуемых.

Для выявления уровня самооценки психического и социального здоровья у студентов-волонтеров мы использовали методики «Самооценка психического здоровья» и «Самооценка социального здоровья» С. Степанова [7].

Нами были получены следующие результаты: высокий уровень уравновешенности, спокойствия и душевной гармонии имеют лишь 2% студентов-волонтеров; средний уровень — 71% респондентов; у многих испытуемых имеются признаки душевного и физического неблагополучия (27%) (в соответствии с методикой «Самооценка психического здоровья» [7, с. 37—42]).

По результатам методики «Самооценка социального здоровья» [7, с. 37—38] у большинства студентов-волонтеров (56%) был выявлен средний уровень социального здоровья, низкий уровень конфликтности — у 2% испытуемых, высокий уровень конфликтности — у 42% студентов-волонтеров, что указывает на склонность испытуемых к конфликтному поведению в общении с другими: они твердо отстаивают свое мнение, не думая о том, как это отразится на их служебном положении или приятельских отношениях.

Таким образом, полученные нами результаты подтверждают актуальность и практическую значимость проведенного исследования, свидетельствуют, что студенты-волонтеры характеризуются выраженными различиями индивидуально-личностного характера, влияющими на выбор стратегии проблемно-решающего поведения, которое необходимо учитывать при планировании, организации и проведении психологической подготовки, направленной на обучение студентов-волонтеров психической саморегуляции в критических ситуациях.

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 99 с.
2. Бакунович, М. Ф. Динамика мотивационно-целевой саморегуляции студентов в процессе учебной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. Ф. Бакунович. — Минск, 2001. — 194 л.
3. Игумнов, С. А. Управление стрессом : Современные психологические и медикаментозные подходы / С. А. Игумнов. — Минск : ИП Колас, 2004. — 76 с.
4. Конопкин, О. А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. — 1995. — № 5. — С. 69—78.
5. Корнилов, А. П. Саморегуляция человека в условиях социального перелома / А. П. Корнилов // Вопр. психологии. — 1995. — № 5. — С. 69—78.
6. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психол. журн. — 1995. — Т. 16. — № 4. — С. 26—35.
7. Практикум по психологии здоровья / Г. С. Никифоров [и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. — СПб. : Питер, 2005. — 351 с.
8. Селезнев, А. А. Педагогическая психология здоровья в системе профессионального образования : монография / А. А. Селезнев ; науч. ред. Я. Л. Коломинский. — Барановичи : РИО БарГУ, 2008. — 158 с.
9. Сборцева, Т. В. Психологические условия обучения саморегуляции в критических ситуациях в юношеском возрасте: дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Сборцева. — Череповец, 2002. — 169 л.

10. Троцкая, Н. С. Обучение психической саморегуляции студентов-заочников в критических ситуациях / Н. С. Троцкая // Новая формула науки — 2009 : материалы науч.-практ. студенч. конф. — Барановичи : БарГУ, 2010. — С. 251—253.

11. Тхорик, Н. С. Социально-психологические характеристики студентов-волонтеров / Н. С. Тхорик // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / под ред. Н. В. Боярова. — Минск : РИВШ, 2015. — С. 198—205.

Материал поступил в редакцию 21.03.2017

УДК 159.9.072

А. В. Черник
БарГУ, Барановичи

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье обозначается интернет-аддикция как проблема, затрагивающая различные сферы жизни современного студента. Приведены результаты эмпирического изучения взаимосвязи уровня тревожности и интернет-аддикции студентов. Выдвигается предположение о том, что высокая тревожность является одной из причин увлечения всемирной сетью Интернет.

Ключевые слова: интернет-аддикция, студенты педагогических специальностей, тревожность.

В настоящее время термин «интернет-аддикция» все еще не признан многими учеными, занимающимися проблемами психических расстройств, однако сам феномен формирования патологической связи между человеком и компьютером стал очевиден и приобретает все больший размах. Несмотря на то, что количество исследований на тему зависимости от Интернета растет, проблема взаимосвязи интернет-аддикции и личностных свойств студентов остается по-прежнему малоизученной.

Интернет стал неотъемлемой частью современной жизни. Сейчас доступ к нему можно получить не только на персональных компьютерах, но и с мобильных устройств. Однако вместе с несомненными положительными сторонами интернетизации следует отметить и негативные последствия этого процесса, влияющего на социально-психологическое здоровье личности. Негативным последствием этого процесса выступает интернет-зависимость, которая наряду с алкоголизацией, наркотизацией относится к разновидностям аддиктивного поведения.

Впервые данный вид аддикции был описан в 1995 году психиатром А. Голдбергом. В этот термин ученый вкладывал немедицинский смысл, трактуя его как поведение со сниженным уровнем самоконтроля, грозящее вытеснить нормальную жизнь. Под интернет-аддикцией он понимал расстройство поведения в результате использования Интернета и компьютера, оказывающее пагубное влияние на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологи-

ческую сферы деятельности человека. Несмотря на то, что А. Голдберг не ставил перед собой цель включить этот термин в официальные психиатрические стандарты, предложенная им дефиниция базируется на описании расстройств, связанных со злоупотреблением психоактивными веществами [4].

Доктор Кимберли Янг презентовала второе понятие — проблемное использование Интернета. Она определяла интернет-аддикцию как широкое понятие, обозначающее большое количество проблем поведения и контроля над влечением к интернет-пространству.

Основными предпосылками возникновения интернет-аддикции К. Янг считает:

- навязчивое желание постоянно проверять свою электронную почту;
- постоянное ожидание следующего выхода в Интернет;
- жалобы окружающих на то, что человек проводит слишком много времени в Интернете и тратит на него слишком много денег;
- увеличение времени, проводимого в Сети, и денежных средств, расходуемых на Интернет [5, с. 24—29].

Исследователи Д. Парсонс и А. Холл представили третий термин — интернет-зависимое поведение. Они утверждают, что чрезмерное использование Интернета может навредить когнитивной, поведенческой и аффективной сферам личности, т. е. повлиять на состояние здоровья человека. Однако они не являются сторонниками точки зрения о патологической этиологии этой проблемы [3, с. 312].

В свою очередь, А. Е. Войскунским были определены основные факторы интернет-зависимости:

- сверхличностная природа межличностных взаимоотношений;
- возможность анонимных социальных взаимодействий;
- возможности реализации представлений и фантазий с обратной связью;
- уникальные возможности поиска нового собеседника, отсутствие необходимости удерживать его внимание;
- расширение возможностей для коммуникации в различных виртуальных группах, дающих возможность для получения определенного социального статуса;
- неограниченный доступ к информации [1].

Как и любая форма зависимости, интернет-аддикция имеет хорошо различимые психологические причины. Интернет привлекает людей с низкой самооценкой, неудовлетворенных собой, с высокой потребностью в общении и сложностями в непосредственной его реализации. Таким личностям свойственны крайняя несамостоятельность, неумение отказать из-за страха быть отвергнутым, ранимость, безответственность, нежелание самостоятельно принимать решения. Все это характеризует пассивную жизненную позицию, которую занимает такой человек, постоянно следуя чужому мнению. Кроме вышеперечисленного, для зависимого типа личности свойственны такие проявления, как социальная дезадаптация, характеризующаяся узким кругом общения и, как следствие, недостаточностью близких отношений, на основе чего возникает страх одиночества и желание его избегать, что может сопровождаться импульсивностью, недостатком мотивации, неорганизованностью, возможна склонность к депрессиям.

К важнейшим факторам интернет-аддикции относят тревожность. Под данным термином понимается постоянно или ситуативно проявляемое свойство личности

человека приходит в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях.

Нами было проведено исследование на базе Барановичского государственного университета. Выборку составили 100 студентов педагогических специальностей в возрасте 17—20 лет. Применялись методики «Опросник на киберкоммуникативную зависимость» Л. Н. Юрьевой и Т. Ю. Ботьот; «Опросник самооценки уровня тревожности» Ч. Д. Спилберга в адаптации Ю. Л. Ханина.

Изучив полученные результаты, мы можем говорить, что 22% студентов находятся на первой стадии зависимости, т. е. имеют значительные проблемы в связи с чрезмерным увлечением Интернетом, разрешение которых возможно с помощью специалиста. На стадии увлечения Интернетом, так называемого аттачмента, находятся 67% студентов, что свидетельствует о некоторых проблемах, связанных с чрезмерным увлечением Интернетом. Являются обычными пользователями Сети, умеющими хорошо себя контролировать, 11% студентов, риск развития у них интернет-аддикции равен нулю.

Полученные результаты по методике диагностики самооценки уровня тревожности Ч. Д. Спилберга в адаптации Ю. Л. Ханина свидетельствуют, что 26% испытуемых имеют высокий уровень реактивной тревожности, т. е. склонность испытывать в различных ситуациях напряжение, беспокойство, нервозность. Умеренная реактивная тревожность, оптимальный уровень «полезной тревоги» наблюдается у 56% студентов. Он не мешает их жизни и помогает в деятельности, обеспечивая необходимый уровень беспокойства за результаты деятельности и мотивацию труда. Низкую реактивную тревожность показали 18% испытуемых.

Высокая личностная тревожность была выявлена у 37% студентов. Им свойственна устойчивая склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги, склонность к появлению состояния тревоги в ситуациях оценки компетентности. Умеренной личностной тревожностью обладают 45% испытуемых. Как и умеренная реактивная тревожность, она не создаёт никаких проблем в их жизни. Низкая личностная тревожность характерна для 18% студентов.

Из вышесказанного следует сделать вывод, что у студентов средний уровень реактивной тревожности, т. е. большинство испытуемых характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Также для большей части испытуемых характерен умеренный уровень личностной тревожности, что в свою очередь свидетельствует об оптимальном уровне «полезной тревоги».

Вычисление коэффициента корреляции Спирмена показало, что имеет место прямая значимая взаимосвязь между уровнем личностной тревожности и уровнем склонности к интернет-аддикции ($r = 0,348$, $p = 0,382$). Чем выше у студентов уровень предрасположенности к тревоге, предполагающей наличие тенденций воспринимать довольно широкий спектр ситуаций как угрожающие (тенденция избегания), тем в большей степени они подвержены формированию интернет-аддикции.

Существует прямая значимая взаимосвязь между уровнем реактивной тревожности и уровнем склонности к интернет-аддикции ($p = 0,392$, $p = 0,055$) у студентов, т. е. чем выше у испытуемых склонность к субъективно переживаемым эмоциям, напряжению, беспокойству, нервозности, тем в большей степени они подвержены формированию интернет-аддикции.

Установленные факты можно обосновать следующим. Согласно М. С. Иванову, виртуальная реальность снижает уровень тревожности человека во время игры, но после выхода из неё тревожность вновь увеличивается, более того. Ученый отмечает эскалацию тревожности при каждом последующем выходе из виртуальной реальности [2]. Как следствие, новое обращение к Интернету можно рассматривать как неконструктивный способ совладания с усиливающейся тревожностью.

Результаты данного исследования могут быть использованы в организации воспитательной, просветительской и профилактической работы среди студентов педагогических специальностей, имеющей своей целью профилактику и коррекцию их тревожности, а также аддиктивного поведения. При этом оптимизация уровня тревожности студентов выступает средством профилактики интернет-аддикции.

Список использованных источников

1. *Войскунский, А. Е.* Актуальные проблемы зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Психол. журн. — 2004. — Т. 25, № 1. — С. 90—100.
2. *Иванов, М. С.* Психологические аспекты негативного влияния компьютерной зависимости на личность человека / М. С. Иванов. — Минск, 2004. — 540 с.
3. *Холл, А.* Интернет-аддикция: студенческое тематическое исследование с помощью лучших методов познавательной терапии / А. Холл, Д. Парсонс // Журн. консультации психич. здоровья. — 2001. — Т. 23, № 4 — С. 312—327.
4. *Юрьева, Л. Н.* Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот. — Днепропетровск : Пороги, 2006. — 250 с.
5. *Янг, К. С.* Диагноз — Интернет-зависимость / К. С. Янг // Мир Internet. — 2000. — № 2. — С. 24—29.

Материал поступил в редакцию 18.02.2017.

УДК 159.9

А. Н. Шишко
БарГУ, Барановичи

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Представлены результаты эмпирического исследования жизненной перспективы студентов. Сформулированы рекомендации по учету особенностей жизненной перспективы студентов при построении образовательного процесса в высшей школе.

Ключевые слова: *жизненная перспектива, студенты.*

Жизненная перспектива — это целостная картина будущего, находящаяся во взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, от которых зависит социальная ценность и смысл жизни личности.

Жизненная перспектива выступает в качестве необходимого условия активного существования личности в современном обществе, является залогом продуктивного развития социального субъекта

В современном мире существует устойчивое убеждение, что будущее за молодежью, за теми, кому еще только предстоит проявить себя, построить свою жизнь. Многие ученые (И. С. Кон, В. С. Мухина, Е. Л. Омельченко, Е. Е. Сапогова, Э. Эриксон и др.) именно с юношеским возрастом связывают становление самостоятельности и ответственности человека за свои поступки, способности принимать решения, формирование мировоззренческих ориентаций, построение устойчивого образа мира, определение перспектив и целей жизни. В юности впервые выстраивается некая жизненная стратегия, опирающаяся на рефлексию и соотнесение своих индивидуальных способностей, особенностей и притязаний с требованиями общества [1—3].

Особенно актуальна проблема формирования жизненной перспективы личности в период интенсивного профессионально-личностного становления человека, реализуемого в период обучения в высшей школе. Именно в это время студенты, используя ресурсы прошлого и имея в виду свое будущее, должны максимально эффективно скоординировать свое настоящее. От успешности реализации этой задачи во многом зависит психологическая безопасность личности, понимаемая как вероятность реализации главной для неё жизненной цели. Содействие формированию у будущих специалистов жизненной перспективы представляется также важным, учитывая возрастающие у них трудности к ответственному построению самостоятельной жизни, планированию и достижению максимальной самореализации в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, распределению энергии для разных этапов своей жизни.

В нашем исследовании выборку испытуемых составили 44 студента в возрасте от 19 до 21 года. Исследование проходило на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет».

В качестве диагностического инструментария выступил «Тест оценки жизненной и временной перспективы личности (ЖВПЛ)», адаптированный И.Н. Никольской.

По результатам исследования было установлено, что уровень жизненной перспективы выше среднего характерен для 64% испытуемых, средний уровень — для 23%. Группу риска составляют 14% студентов. У них диагностирован уровень сформированности жизненной перспективы ниже среднего. Они имеют диффузные, расплывчатые, противоречивые представления о картине своего будущего. Характерно рассогласование жизненного целеполагания, прилагаемых усилий для достижения желаемых результатов, сниженная мотивация к самостоятельному конструированию своего будущего.

Нами проанализированы системообразующие и приоритетные качества, характеризующие жизненную перспективу студентов (таблица 1).

Исходя из полученных данных, мы можем утверждать, что, несмотря на достаточную сформированность у студентов учреждений высшего образования представлений о своем будущем, существуют некоторые аспекты, требующие пристального внимания педагогов и психологов высшей школы.

Наименование шкалы	Уровень развитости качества		
	ниже среднего	средний	выше среднего
Четкость целей	14	23	63
Трудолюбие	23	39	38
Творчество	39	27	34
Желание рисковать	29	20	50
Независимость	16	39	45
Лидерство	31	36	32
Желание профессионального роста	53	32	16
Стрессоустойчивость	45	30	25
Устойчивость профессионального интереса	59	27	14
Качество конечного продукта	11	43	45

В частности, обращает на себя внимание низкая устойчивость профессионального интереса у студентов. Согласно их ответам, имея четкие ожидания от своего профессионального будущего и цели, они не прилагают усилия в направлении самостоятельного повышения своей профессиональной компетентности: не обращаются к чтению специальной литературы, игнорируют посещение научно-практических семинаров и конференций.

Следует отметить низкий уровень стрессоустойчивости студентов. Они могут страдать бессонницей и тяжело переживать происходящие с ними неприятные события.

Вызывает тревогу низкий уровень выраженности у студентов желания профессионального роста. Они не стремятся участвовать в дискуссиях, семинарах и конференциях, мало интересуются специальной профессиональной литературой.

Неоднозначной является выраженность лидерских качеств у студентов. Среди них в равной мере представлены и те, кто стремится устанавливать контакты с новыми людьми, является душой компании и предпочитает брать на себя ответственность, занимая руководящие посты в коллективе, и те, кого можно отнести к безынициативным студентам, не имеющим активной жизненной позиции.

Снижены у студентов показатели стремления к творчеству. Такие студенты не стремятся к поиску новых решений, медленно осваивают новые виды деятельности и редко являются инициаторами нововведений в коллективе.

Обозначенные характеристики жизненной перспективы студентов могут быть положены в основу проектирования воспитательной работы в университете в целом и в деятельность кураторов в частности. Очевидна необходимость адресного психологического сопровождения студентов, входящих в группу риска по фактору «низкий уровень сформированности жизненной перспективы».

Список использованных источников

1. *Логинова, Н. А.* Психобиографический метод исследования и коррекции личности : учеб. пособие / Н. А. Логинова. — Алматы : Казақуниверситеті, 2001. — 172 с.
2. *Ральникова, И. А.* Жизненные перспективы личности: психологический контекст : монография / И. А. Ральникова. — Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2002. — 152 с.
3. *Рыбалко, Е. Ф.* Возрастная и дифференциальная психология : учеб. пособие / Е. Ф. Рыбалко. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. — 256 с.

Материал поступил в редакцию 20.03.2017

УДК 159.99

А. Н. Шишко
БарГУ, Барановичи

СТРУКТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА СТУДЕНТОВ

Актуализирована проблема психологического сопровождения студентов-перфекционистов. Представлены результаты эмпирического исследования структуры перфекционизма студентов, обучающихся в высшей школе.

Ключевые слова: перфекционизм; социально предписываемый перфекционизм; перфекционизм, ориентированный на других; перфекционизм, ориентированный на себя.

Перфекционизм — это одно из понятий, которое используют для описания стремления личности к самосовершенствованию. В психологии перфекционизм трактуется как стремление личности к безупречности и совершенству в поведении и деятельности, касающейся различных сфер жизни [3].

Существуют попытки представить модели перфекционизма с учетом научно-методологических подходов. В работе В. А. Ясной и С. Н. Ениколопова проанализированы психоаналитические, бихевиоральные, когнитивные модели перфекционизма [4].

Так, П. Хьюитт и Г. Флетт предложили трехмерную модель перфекционизма: Я-ориентированный перфекционизм, объектно-направленный перфекционизм, социально предписываемый перфекционизм [4]. В их теории Я-ориентированный перфекционизм подразумевает изнурительно высокие стандарты, постоянное самооценивание и цензурирование поведения. Перфекционизм, адресованный другим людям, включает предъявление нереалистичных стандартов для значимых людей, ожидание совершенства от других людей и их постоянное оценивание. Признаки перфекционизма, адресованного миру: убежденность в том, что в мире все должно быть точно, аккуратно, правильно, а все человеческие и общемировые проблемы должны находить правильное и своевременное решение. Социально предписываемый перфекционизм содержит, с точки зрения ученых, убеждение в том, что другие

люди нереалистичны в своих ожиданиях, склонны очень строго оценивать и оказывать давление на индивида с целью заставить быть совершенным.

Позднее данные авторы предложили рассматривать перфекционизм в межличностном контексте как экспрессивный стиль и разработали модель перфекционистской самопрезентации. Это понятие обозначает определенный стиль самопредъявления — тенденцию скрывать черты, которые кажутся их обладателю недостатками [3].

В настоящее время принято говорить как о позитивном (адаптивный, нормальный, здоровый), так и негативном (дезадаптивный, невротический, патологический) типах перфекционизма. Деадаптивный (патологический) перфекционизм включает в себя стремление к нереалистично высоким стандартам, страх неуспеха и боязнь разочаровать других, а адаптивный (нормальный) перфекционизм подразумевает стремление к высоким, но реалистичным стандартам. Для нормального перфекционизма характерна гибкость, т. е. способность человека приспособливать свои стандарты к существующей ситуации. Человек с патологическим перфекционизмом не только устанавливает завышенные стандарты, но и не допускает проявления возможной ошибки [2].

Несомненно, уровень перфекционизма и его направленность значительно влияют на самоопределение личности, её способности к самопрезентации и саморазвитию, как личностному, так и профессиональному.

В исследовании Н. Г. Гаранян отмечается, что перфекционизм является фактором студенческой дезадаптации, она также указывает, что студенты, обладающие высоким уровнем перфекционизма, в большей степени, чем их сверстники, подвержены возникновению депрессий, суицидальных намерений, социальной изоляции [1]. Кроме того, по данным эмпирического исследования Н. Г. Гаранян, студенты-перфекционисты склонны к избегающему поведению в виде прокрастинации — склонности откладывать реализацию поставленной задачи, не выполняя ее, как следствие, в нужные сроки.

В связи с этим представляется важным изучение перфекционизма студентов.

В нашем исследовании выборку составили 44 студента учреждения образования «Барановичский государственный университет» инженерного факультета и факультета славянских и германских языков в возрасте от 19 до 22 лет. Для исследования перфекционизма была использована методика «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта в адаптации И. И. Грачевой.

Согласно результатам, средний уровень перфекционизма выявлен у 80% испытуемых, низкий уровень — 16%. Высокий уровень перфекционизма выявлен только у 4% студентов.

Перфекционизм, ориентированный на себя (ПОС), свойственен для 5% студентов, средний уровень — для 66%, низкий — для 30%. Низкий уровень перфекционизма, ориентированного на других (ПОД), диагностирован у 47% испытуемых, средний уровень — у 30%, высокий уровень — 23% студентов. Социально предписываемый перфекционизм (СПП) характерен в высокой степени для 5% испытуемых, в средней — для 80%, низкой — для 16% студентов.

Вычисление апостериорного критерия Дункана в рамках однофакторного дисперсионного анализа показало, что у студентов перфекционизм, ориентированный на других ($D_{\text{ПОД-ПОС}} = 0,0003$, $D_{\text{ПОД-СПП}} = 0,00004$), выражен в большей степени, чем перфекционизм, адресованный себе, и социально предписываемый перфекционизм. Значит, студенты в большей степени склонны предъявлять завышенные требования

к другим людям, чрезмерно критиковать их, что существенно осложняет принятие недостатков других людей и может провоцировать повышенную конфликтность межличностных отношений в системах «студент—студент», «студент—преподаватели».

Установленная структурная характеристика перфекционизма студентов вызывает тревогу в связи с популяризацией идеи инклюзивного образования, создания в учреждениях образования интегрированных групп и классов, в которых обучаются лица с особыми образовательными потребностями. Тем более, что согласно исследованиям зарубежных психологов (Й. Стобер), высокий уровень перфекционизма, ориентированного на других, положительно коррелирует с нарциссизмом, агрессивным чувством юмора, пренебрежительным отношением к ожиданиям и потребностям других людей.

Таким образом, целесообразно отметить важность разработки тематических кураторских часов и коррекционно-развивающих занятий, ориентированных на формирование у студентов реалистичных ожиданий и требований к другим людям.

Список использованных источников

1. *Гаранян, Н. Г.* Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации / Н. Г. Гаранян, Д. А. Андрусенко, И. Д. Хломов // Психол. наука и образование. — 2009. — № 1. — С. 72—81.
2. *Золотарева, А. А.* Дифференциальная диагностика перфекционизма / А. А. Золотарева // Психол. журн. — 2013. — Т. 34, № 2. — С. 117.
3. *Ясная, В. А.* Апробация методики измерения перфекционизма Р. Слени «Почти совершенная шкала» / В. А. Ясная, А. М. Зурабова // Теорет. и эксперимент. психология. — 2011. — Т. 4, № 4. — С. 30—45.
4. *Ясная, В. А.* Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В. А. Ясная, С. Н. Ениколопов // Вопр. психологии. — 2007. — № 4. — С. 157—168.

Материал поступил в редакцию 17.02.2017

УДК 159.9

И. А. Шнерх

МГТУ им. Г. И. Носова, Магнитогорск, Российская Федерация

СТРЕСС И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ

В последние годы резко возрос интерес к профессиональному выгоранию педагогов. Заинтересованность этой проблемой проявляют как руководители образовательных учреждений, так и сами педагоги. Это обусловлено фактом, что выгорание специалистов начинается незаметно и на начальном этапе не вызывает никаких трудностей, а в результате обходится очень дорого, как для самого педагога, так и для учреждения. Оставленный без внимания и без лечения, синдром эмоционального выгорания, приводит к полной дисквалификации педагога, полностью понижая его мотивацию, интерес к работе и какую-либо профессиональную активность. Основной целью данной статьи является анализ проблемы стресса и эмоционального выгорания педагогов. В статье охарактеризованы симптомы эмоционального выгорания педагогов. Акцентировано

внимание на пути минимизации стресса у педагогов, развития навыков саморегуляции в стрессовых ситуациях, приемы повышения стрессоустойчивости.

Ключевые слова: *стресс, эмоциональное выгорание, симптомы профессионального выгорания, последствия эмоционального выгорания, профилактика, стрессоустойчивость.*

Проблематика стрессоустойчивости человека в различных профессиях с давних пор привлекала внимание психологов. На Европейской конференции Всемирной организации здравоохранения в 2005 году сообщалось, что от «профессиональных стрессов» страдает около трети специалистов социономических профессий, но более всего — педагоги. Так, в странах Евросоюза до 60% работников системы образования ежегодно обращаются к психологам и медикам с проблемами, связанными с профессиональным выгоранием [8, с. 3].

В классических исследованиях Г. Селье, а позднее — А. Лазаруса было показано, что длительное воздействие стресса приводит к таким неблагоприятным последствиям, как снижение общей психической устойчивости организма, появление чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности, тенденция к отказу от выполнения заданий в ситуациях повышенных требований, неудач и поражений.

Понятие «эмоциональное выгорание» появилось сравнительно недавно. Эмоциональное выгорание (его еще называют «психологическое выгорание», «профессиональное выгорание» или «синдром эмоционального выгорания» (СЭВ)), — это состояние физического, эмоционального и умственного истощения, характерное для профессий, относящихся к социальной сфере. Синдром эмоционального выгорания, впервые описанный в 1974 году и ставший проблемой практически для всех стран мира, является следствием сложнейшей профессиональной деятельности, включающей постоянное теснейшее общение на протяжении рабочего дня с людьми, каждый из которых имеет свои психологические особенности.

В своих трудах А. Б. Леонова утверждает, что «выгорание» характеризуется понижением стрессоустойчивости, деморализацией, крайней усталостью, потерей интереса к работе, к людям, с которыми происходит взаимодействие, развитием черствости, цинизма и безразличия. Крайняя степень «выгорания» приводит к занижению самооценки, депрессии, окончательной потере интереса к выполняемой работе и, в дальнейшем, — к увольнению и усугублению депрессии. Как правило, после прохождения последней стадии интерес к работе не восстанавливается.

Симптомы профессионального выгорания указывают на характерные черты длительного стресса и психической перегрузки, которые приводят или могут приводить к полной дезинтеграции различных психических сфер и прежде всего — эмоциональной. Поэтому можно считать достаточно обоснованным подход к проблеме «эмоционального выгорания» как особому виду профессионального заболевания («болезнь общения») [1, с. 106].

Эмоциональное выгорание — процесс, который возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса. Ганс Селье, основоположник учения о стрессе, рассматривал его как неспецифическую защитную реакцию организма в ответ на психотравмирующие факторы разного свойства. При эмоциональном выгорании становятся очевидными все три фазы стресса:

1) нервное (тревожное) напряжение — его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента;

2) резистенция, т. е. сопротивление, — человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений;

3) истощение — оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, наступающее вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным [2, с. 64].

Соответственно каждому этапу возникают отдельные признаки, или симптомы, нарастающего эмоционального выгорания.

Профессиональное выгорание может иметь несколько причин. Например, неинтересная работа, или нерешенные проблемы в трудовом коллективе, агрессивное, давящее руководство, неоправданно завышенные требования к выполнению обязанностей, проблемы в семье и иные склонности — любые внешние факторы, которые способны повлиять на психо-эмоциональное состояние.

К основным факторам, способствующим формированию эмоционального выгорания воспитателей, относят высокую ответственность за своих подопечных; высокую эмоциональную и интеллектуальную нагрузку; самоотверженную помощь; дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением; наличие ролевых конфликтов; работу с «трудными» детьми.

Группа педагогов с высоким уровнем профессионального выгорания отличается следующими особенностями: менее развитой потребностью в планировании, более частой сменой целей труда, более низким уровнем достижения целей, частыми затруднениями в выделении цели и построении программы действий, адекватных текущей ситуации, неспособностью выявлять значимые изменения в ситуации, большей импульсивностью, менее развитым системным видением ситуации, менее развитой способностью замечать свои ошибки и оперативно реагировать на них, тенденцией к ухудшению качества и эффективности профессиональной деятельности при увеличении объема работы, ухудшении психофизиологического состояния.

Последствия эмоционального выгорания педагогов могут проявляться в различных сферах:

– межличностные последствия — в профессиональных, семейных отношениях, а именно в конфликтах с коллегами, администрацией, воспитанниками и родителями, в раздражительности и эмоциональной истощенности;

– установочные последствия проявляются в негативных установках по отношению к детям, работе вообще, коллективу, к себе лично, которые ведут к снижению лояльности сотрудников;

– поведенческие последствия могут выражаться на уровне как одного сотрудника, так и всего учреждения: педагог выбирает неконструктивные и неадекватные ситуации модели поведения, вызывая тем самым нарастание напряженности вокруг себя и, как следствие, — снижение качества работы и межличностного взаимодействия, потребность в употреблении психоактивных веществ;

– психофизиологические последствия находят выражение в расстройствах психосоматики, которые могут проявляться как в виде изнурительных головных болей, так и в форме бессонницы [5].

Названные последствия выгорания имеют огромное влияние на психологический комфорт в педагогическом коллективе, эффективность учебно-воспитательного процесса, общее состояние здоровья не только педагогов, но и обучающихся.

Избежать последствий эмоционального выгорания педагогов можно путем планомерной профилактики синдрома, проводимой в двух направлениях:

- 1) оптимизация организационных условий труда;
- 2) актуализация личностных ресурсов педагога.

Первое направление включает в себя следующие составляющие: организация рабочего места педагога; строгая определенность должностных инструкций и обязанностей; конструктивная система поощрений и наказаний; справедливая кадровая политика; защита интересов сотрудников; отлаженная система охраны труда сотрудников; наличие общепринятых стандартов поведения педагогов в учреждении; наличие высокой организационной культуры; профессиональная и административная поддержка [7].

Второе направление, по мнению Т. И. Солодковой [6], связано с активацией и выработкой личных ресурсов педагогов и реализуется следующим образом:

1) информирование педагогов о причинах и признаках эмоционального выгорания; ознакомление педагогов с методами и приемами самопомощи для сохранения работоспособности, профессионального и психосоматического здоровья;

2) повышение значимости педагогической профессии, которое будет способствовать удовлетворению потребности в признании, самоутверждении и самовыражении учителя: создание условий для повышения профессионального уровня и квалификации педагогов, беспрепятственной аттестации, участия в методических семинарах, возможности публикации педагогических разработок и др.

Предотвратить возникновение профессионального выгорания или снизить его, если синдром уже проявляется, можно при соблюдении перечисленных ниже рекомендаций:

- определение для себя краткосрочных и долгосрочных целей;
- использование «тайм-аутов», что необходимо для обеспечения психического и физического благополучия (отдых от работы);
- овладение умениями и навыками саморегуляции;
- профессиональное развитие и самосовершенствование (курсы повышения квалификации, конференции и пр.);
- уход от ненужной конкуренции;
- эмоционально-личностное общение (когда человек анализирует свои чувства и делится ими с другими, вероятность выгорания значительно снижается, или процесс этот оказывается не столь выраженным);
- поддержание хорошей физической формы;
- умение рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки;
- возможность переключаться с одного вида деятельности на другой [8].

Исследователь Т. Н. Сташкова отмечает, что положительные эмоции менее устойчивы и более затратны в плане психологической энергии. Негативные эмоции подпитывают сами себя, и чем больше мы в них погружаемся, тем дольше они будут длиться и могут постепенно перейти в негативное мировосприятие [4].

Таким образом, эмоциональное выгорание — это состояние физического, эмоционального и умственного истощения, возникающее вследствие длительного воздействия неблагоприятных факторов. Развитие синдрома носит стадийный характер. По мере развития синдрома могут возникнуть различные психосоматические забо-

левания, стресс и профессиональная дезадаптация личности. Поэтому каждый человек может осознанно выбрать — будет ли он выгорать под напором внешних обстоятельств, иногда действительно очень неблагоприятных, или прилагать энергию для поиска новых ресурсов своей личности через нахождение новых смыслов в жизни, позитивных моментов и просто через переживание приятных ощущений.

Список использованных источников

1. *Крайг, Г.* Психология развития / Г. Крайг. — СПб. : Питер, 2007. — 106 с.
2. *Бойко, В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других : учеб. пособие / В. В. Бойко. — М. : Наука, 2003. — 64 с.
3. Физиологические и психические основы труда : учеб. пособие / под ред. А. Б. Леонова. — СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. — 19 с.
4. *Сташкова, Т. Н.* Занятие-тренинг для педагогов «Профилактика синдрома эмоционального выгорания» / Т. Н. Сташкова // Справочник педагога-психолога. — М., 2011. — 65 с.
5. *Осухова, Н. Г.* Профессиональное выгорание, или Как сохранить здоровье и не «сгореть» на работе / Н. Г. Осухова. — М. : Первое сентября, 2011. — 56 с.
6. *Солодкова, Т. И.* Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. И. Солодкова. — Иркутск, 2011. — 24 с.
7. Социальная психология : практикум / Н. Г. Баженова [и др.] ; под общ. ред. О. П. Степановой, Е. Ю. Шпаковской. — Магнитогорск : Изд-во Магнитогор. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. — 215 с.
8. *Тарасова, С. В.* Программа сохранения психического здоровья в школе / С. В. Тарасова, О. П. Степанова // Альманах соврем. науки и образования. — 2008. — № 10-2. — С. 173—175.

Материал поступил в редакцию 21.03.2017

Т. Е. Яценко
БарГУ, Барановичи

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ДЕВИКТИМИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ*

В статье приведены авторские дефиниции понятий «виктимное поведение», «девиктимизация». Представлены методологические основания и этапы реализации программы формирования социально-психологических компетенций у будущих педагогов в области девиктимизации обучающихся с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: *виктимное поведение, девиктимизация, компетенции, обучающиеся с особенностями психофизического развития.*

Происходящие социально-экономические преобразования в стране, совершенствование современной системы образования в соответствии с принципами гуманизма делают значимыми поиск путей включения обучающихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) в общеобразовательную среду и обеспечение их компетентного психолого-педагогического сопровождения. Однако исследования ученых убедительно показывают, что на сегодня внедрение идей инклюзивного образования сталкивается не только с организационными, но и социально-психологическими трудностями. Последние включают в себя отсутствие у педагогов систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, касающихся построения обучения и взаимодействия с обучающимися с ОПФР.

В современных исследованиях ученые (М. А. Одинцова, Е. С. Фоминых) акцентируют внимание на виктимности и виктимном поведении обучающихся с ОПФР как факторах, осложняющих их эффективное обучение и воспитание.

В русле субъектно-средового подхода ролевое виктимное поведение обучающихся с ОПФР определяется нами как исполнение ими в межличностном взаимодействии роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее их психологическую виктимизацию и ревиктимизацию [6]. Виктимным обучающимся свойственны инфантилизм, боязнь ответственности, беспомощность, пассивность, зависимость, склонность к самостигматизации. Их полноценное включение в образовательный процесс осложнено в силу социальной хитрости, возникающей из-за осознания преимуществ позиции жертвы, либо негативного образа-Я в целом и образа «Я-ученик» в частности, сформировавшихся вследствие переживания психологической виктимизации в системах

отношений («обучающийся — одноклассники», «обучающийся—педагоги», «обучающийся—родители») [5].

Ролевое виктимное поведение обучающихся с ОПФР во многом зависит от социального окружения, которому необходимы способность верно идентифицировать такой тип поведения и выбирать эффективную тактику взаимодействия. Данное обстоятельство актуализирует проблему девиктимизации обучающихся с ОПФР, представляющей собой коррекцию учителем ролевого виктимного поведения обучающихся посредством создания условий для уменьшения его проявления и приобретения ими позитивного опыта суверенного поведения при построении межличностного взаимодействия с участниками образовательного процесса.

Таким образом, очевидна актуальность проблемы включения в профессиональную подготовку студентов педагогических специальностей элективных курсов, нацеленных на формирование социально-психологических компетенций (СПК) в области девиктимизации обучающихся с ОПФР. Нами разработана программа, призванная обеспечить решение данной проблемы.

Методологическими основаниями построения программы формирования у студентов педагогических специальностей СПК в области девиктимизации обучающихся с ОПФР выступают идеи:

- нисходящего подхода, согласно которому их формирование происходит от процедурных знаний к умениям, от теории к практике (А. П. Лобанов) [4, с. 20];

- психотехнического (Ф. Е. Василюк) и ситуационно-контекстного (А. А. Вербицкий) подходов. Психотехнологии позволяют развивать качества, обладающие признаками компетенций: воспроизводимость, ответственность за результаты поведения, осознанность, вариативность. Поэтому при разработке программы учтены требования, предъявляемые к психотехнологиям: ориентированность на знание о практической реальности; направленность на формирование педагога-практика; приоритет процедурам самопознания и самораскрытия; использование знаний личностного, диалогического, практико-ориентированного характера; конвертирование знаний в «Я-сообщения» и «Ты-сообщения» вместо неперсонализированных знаний; отработка техник взаимодействия, а не их описание [1]. Согласно ситуационно-контекстному подходу, приобретение студентами опыта применения СПК в области девиктимизации обучающихся с ОПФР возможно в процессе моделирования поведения в ситуациях квазипедагогического взаимодействия, отражающих контекст будущей профессиональной деятельности, что содействует осознанию ими личностного смысла участия в программе [3, с. 44]. При этом учтены принципы формирования компетенций, постулируемые в указанном подходе: проблемность ситуаций, опора на межличностное взаимодействие студентов, профессиональная значимость осваиваемого материала [3, с. 40].

Эффективность формирования у студентов педагогических специальностей СПК в области девиктимизации обучающихся с ОПФР возможна при условии построения программы с учетом трех моделей обучения, описанных в ситуационно-контекстном подходе А. А. Вербицкого: семиотическая, имитационная и социальная [2, с. 93]. Элементы семиотической модели обучения проявляются в сообщении студентам информации (о социально-психологических особенностях личности обучающихся с ОПФР, их виктимном поведении, девиктимизации, техниках реализации СПК в области девиктимизации) и при обеспечении ее усвоения. Элементы имитационной модели обучения представлены в виде предъявления студентам заданий,

требующих применения СПК в типовых ситуациях педагогического взаимодействия с обучающимися с ОПФР, тип ролевого виктимного поведения которых обозначен в инструкции к заданию. Элементы социальной модели обучения имеют место при проектировании и разыгрывании студентами педагогического взаимодействия в нетиповых ситуациях. Это предполагает совместную работу студентов в микрогруппах, в ходе которой они определяют тип ролевого виктимного поведения обучающихся с ОПФР, перечень СПК в области их девиктимизации, которые следует применить педагогу, демонстрируют квазипедагогическое взаимодействие в режиме реального времени.

Программа включает в себя четыре этапа.

Первый этап реализации программы — введение студентов в проблему виктимного поведения обучающихся с ОПФР и девиктимизации личности, содействие овладению знаниями, являющимися инвариантными для всех СПК в области девиктимизации обучающихся с ОПФР. Занятия первого этапа представлены тремя модулями: «Декларативное знание», «Причинное знание», «Процедурное знание».

Занятия следует реализовывать в соответствии с принципами кумулятивности (постепенное расширение, углубление, уточнение знаний студентов о феноменах, понимание которых значимо для девиктимизации обучающихся с ОПФР), процессуальности познания (для выполнения новых заданий необходимо актуализировать знания, полученные в предыдущих упражнениях) и интерактивности (взаимодействие студентов не только с руководителем программы, но и между собой, что позволяет им осознавать себя субъектами познавательной, преобразующей деятельности и общения).

Модуль 1 «Декларативное знание» включает занятия, направленные на понимание студентами сущности и признаков категории «обучающийся с ОПФР», типов ролевого виктимного поведения, их признаков и критериев дифференциации. Существенное внимание следует уделять формированию у студентов понимания видов личностных границ, их вербальных маркеров и динамических качеств, осознания состояния границ и характеристик психологического пространства личности виктимных обучающихся с ОПФР, умения определять вид и динамические качества их личностных границ в процессе квазипедагогического взаимодействия. Данный модуль содержит упражнения, цель которых — осознание студентами деструктивности ролевого виктимного поведения обучающихся с ОПФР. Рекомендуются методы: рассказ, беседа, метод кластеров, анализ ситуаций-иллюстраций, ролевые игры, частично поисковый метод, метод мозгового штурма.

Модуль 2 «Причинное знание» состоит из занятий, цель которых — осознание студентами причин ролевого виктимного поведения обучающихся с ОПФР. Студенты выполняют задания, требующие осмысления мотивов ролевого виктимного поведения обучающихся с ОПФР, а также ответственности взрослых (родителей и педагогов) за виктимизацию. Упражнения способствуют дополнению и уточнению знаний студентов о дисфункциональном поведении педагогов, которое приводит к закреплению паттернов виктимного поведения обучающихся с ОПФР и препятствует приобретению ими опыта суверенного поведения. В ходе занятий студенты составляют типологию возможных ошибок учителя, допускаемых во взаимодействии с обучающимися с ОПФР, проявляющими инструментальное и неинструментальное виктимное поведение. Значимое внимание должно быть уделено достижению понимания студентами сущности и форм психологической виктимизации

в педагогическом взаимодействии, выделению ими ее признаков, формированию у них умения идентифицировать проявления психологической виктимизации во взаимодействии с виктимными обучающимися. В модуле применяется следующая совокупность методов: рассказ, дискуссия, демонстрация (просмотр видеороликов), метод анализа конкретных ситуаций (ситуация-оценка, ситуация-иллюстрация), метод разбора критических случаев, ролевые игры, метод незаконченных ситуаций, игра-соревнование.

Модуль 3 «Процедурное знание» содержит занятия, цель которых — содействие студентам в усвоении сущности и признаков суверенного поведения, способов конструктивной защиты личностных границ; в понимании сущности и этапов девиктимизации обучающихся с ОПФР; в освоении способов преодоления психологического сопротивления изменениям с их стороны и восстановления их личностных границ; в приобретении опыта конструирования девиктимизирующих и игнорирующих коммуникативных интенций в квазипедагогическом взаимодействии с виктимными обучающимися с ОПФР.

На занятиях студентам предъявляются упражнения на сопоставление суверенного, агрессивного и виктимного поведения педагога, на приобретение умений их дифференциации и идентификации в ситуациях педагогического взаимодействия. Внимание студентов акцентируется на понимании важности одновременного решения педагогом двух задач: содействие восстановлению личностных границ обучающихся с ОПФР, расширение их психологического пространства, с одной стороны, и регуляция и контроль собственных личностных границ — с другой.

Для формирования приверженности будущих педагогов девиктимизации обучающихся с ОПФР используется обсуждение психологических притч, иллюстрирующих в недиригентной форме важность девиктимизации в образовательной среде и роль педагога в данном процессе, позволяющих выработать оптимистический подход в отношении обучающихся с ОПФР. С этой целью также применяются следующие методы: беседа, решение проблемных ситуаций, метод лабильных действий, метод инцидента, метод казуса, ролевые игры, дискуссия (столкновение позиций), метод разбора критических случаев.

Второй и третий этапы реализации программы циклично повторяются при формировании у студентов каждой группы СПК в области девиктимизации обучающихся с ОПФР (фасилитативные компетенции, медиативные компетенции, компетенции справедливого отношения, компетенции принятия виктимных обучающихся и компетенции эмансипации виктимных обучающихся). На втором этапе осуществляется формирование у студентов СПК. На занятиях предусмотрены упражнения, направленные на содействие студентам в овладении гностическим, операциональным и ценностным компонентами каждой группы СПК.

Формируются СПК каждой группы по одинаковой схеме: овладение студентами процедурным знанием, входящим в гностический компонент компетенции (знание о сущности компетенции, ее вкладе в девиктимизацию обучающихся с ОПФР, ее поведенческих индикаторах и способах реализации); овладение студентами ценностной составляющей компетенции; овладение студентами операциональной составляющей компетенции.

Для формирования гностического компонента компетенций используются упражнения, содействующие пониманию студентами того, каким образом сочетаются при реализации компетенции суверенное поведение педагога, девиктимизиру-

ющие воздействия и компетентный интенциональный план речи. Предпочтительные методы: беседа, метод демонстрации (демонстрация ведущим или студентами примера реализации компетенции), инструктирование, метод лабильных действий, метод упражнения.

Для формирования у студентов ценностного компонента компетенций акцент делается на самостоятельном открытии ими личностного смысла осваиваемых знаний и умений. Учитывая, что ценности не формируются при директивном воздействии и что для их формирования необходимы возможность выбора и рефлексия, в программу должны быть включены задания, направленные на анализ психологических сказок и притч, иллюстрировавших в метафорической форме важность наличия у педагога СПК в области девиктимизации обучающихся с ОПФР, упражнения, позволяющие студентам занимать активную позицию в овладении ценностями (их принятии или отвержении) и транслировать их другим участникам программы. Кроме указанных целесообразно обращаться к следующим методам: метод сравнения на контрастах, метод ассоциаций, ролевые игры (сюжеты «настоящее—будущее», «ситуации из моего прошлого»), метод дебатов.

Формирование операционального компонента СПК осуществляется в соответствии с имитационной моделью контекстного обучения А. А. Вербицкого. Конструируются упражнения, позволяющие формировать у студентов умение выражать девиктимизирующие и игнорирующие коммуникативные интенции в речи, обращенной к обучающимся с ОПФР, проявляющим ролевое виктимное поведение, переформулировать зависимые и виктимизирующие коммуникативные интенции на девиктимизирующие интенции.

На третьем этапе реализации программы осуществляется переход к социальной обучающей модели (А. А. Вербицкий). Студенты работают в микрогруппах над решением трех блоков ситуаций. При этом студентам следует определить, какие СПК освоенной группы необходимо применить учителю с учетом содержания каждой ситуации и типа виктимного поведения обучающегося с ОПФР, указанного в инструкции; смоделировать квазипедагогическое взаимодействие, верно сыграв роль учителя-девиктимизатора и виктимного обучающегося; продемонстрировать перед всей группой найденное решение. На данном этапе программы имеют место не только ситуации совместной продуктивной деятельности студентов, но и лично ориентированные ситуации, требующие, согласно А. А. Вербицкому, проявления личностной позиции и новой модели поведения [2, с. 88]. Проводится сопоставление решений, принятых различными микрогруппами, и их обоснование. Организовывается импровизационное квазипедагогическое взаимодействие («педагог — виктимный обучающийся с ОПФР») без предварительной подготовки студентов в микрогруппах.

На четвертом этапе реализации программы, представленном одним занятием, студентами осуществляется рефлексия. Применяются такие упражнения, как «Температурный режим» (оценка эффективности программы), «Счастливые лица» (отношение к программе), «Руль» (оценка темпа курса обучения). Обсуждение проводится с применением листов флипчарта, содержащих заготовленные утверждения и вопросы («Моя самая любимая часть программы — это ...», «Моя самая нелюбимая часть программы — это ...», «Если бы мне пришлось начать программу заново, я бы ...», «При посещении первых занятий программы я почувствовал ...», «Самое главное, чему я научился, — это ...», «Самым трудным для меня было ...» и др.).

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что программа направлена на достижение позитивных изменений в гностическом, операциональном и ценностном компонентах СПК студентов в области девиктимизации обучающихся с ОПФР, на обеспечение их соответствия требованиям, предъявляемым к компетенциям (основаны на понимании обобщенных способов действия, проявляются в поведении в типичных ситуациях и их контекстах, характеризуются широким масштабом воздействия и вариативностью применения).

Список использованных источников

1. *Василюк, Ф. Е.* От психологической практики к психологической теории / Ф. Е. Василюк // Моск. психотерапевт. журн. — 1992. — № 1. — С. 15—32.
2. *Вербицкий, А. А.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. — М. : Логос, 2011. — 288 с.
3. *Вербицкий, А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к 4-му заседанию методол. семинара 16 нояб. 2004 г. / А. А. Вербицкий. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 84 с.
4. *Дроздова, Н. В.* Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов. — Минск : РИВШ, 2007. — 100 с.
5. *Яценко, Т. Е.* Динамика уровня сформированности компонентов социально-личностных компетенций у будущих педагогов в процессе элективного обучения девиктимизации / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. — 2015. — Вып. 3. — С. 70—75.
6. Социально-психологические компетенции в области девиктимизации учащихся в составе общепрофессиональных компетенций будущих педагогов / Т. Е. Яценко // Системогенетический подход к целеобразованию : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., 20—22 окт. 2015 г., г. Ярославль : в 2 ч. / под ред. проф. Ю. П. Поваренкова. — Ч. 2 : Психология учебной деятельности и готовности к обучению. Психология творческого мышления и коммуникативной компетентности на основе системогенетического подхода. Психологическое консультирование в учебной и профессиональной деятельности: системогенетическое направление. Системогенетический подход к целеобразованию. — Ярославль : Агентство Литера, 2015. — С. 151—153.

Материал поступил в редакцию 10.02.2017

Т. Е. Яценко, Е. Д. Быковская
БарГУ, Барановичи

КЛАСТЕРНЫЙ ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье представлено описание кластерного принципа в построении научно-исследовательской деятельности студентов. Раскрыты его психолого-педагогические преимущества для профессионального становления студентов психологических специальностей и профориентации обучающихся общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: кластерный принцип, научно-исследовательская работа студентов, профессиональное самосознание, профессиональное самоопределение, профориентация.

Среди проблем, устойчиво существующих в системе высшего образования, следует отметить проблему профессионального становления студентов и проблему результативности профориентационной работы учреждения высшего образования (УВО).

Под профессиональным становлением вслед за Э. Ф. Зеером мы понимаем формирование профессионального самосознания, профессиональной направленности, профессиональных компетенций [2, с. 16]. Профессиональное самосознание, согласно О. А. Елдышовой, включает представление человека о себе как о профессионале, носителе профессиональной культуры [1]. В эти представления включаются характеристики личности, определяющие успешность ее деятельности. В качестве профессионально важных качеств могут выступать индивидуально-психологические свойства и отношения личности [2]. К индивидуально-психологическим свойствам личности относят сенсорные, перцептивные, аттенционные, мнемические, мыслительные и др. Отношения личности включают отношение к профессии, к себе как к субъекту деятельности, к другим людям (коллегам, начальнику, клиентам, обучающимся), к объекту труда, к предмету труда, к средствам труда, к условиям труда. При этом ученые (Л. М. Митина [3], Н. Г. Рукавишникова [4]) отмечают, что профессиональное самосознание требует специальной работы по развитию и формированию, однако зачастую имеет место его стихийное развитие у студентов.

Профессиональная ориентация обучающихся представляет собой подготовку личности к профессиональному выбору посредством формирования профессиональных интересов (Л. А. Йоваша), помощь в профессиональном самоопределении.

В психолого-педагогической литературе можно встретить указания на разные способы решения обозначенных проблем, не рассматриваемых как взаимосвязанные. На наш взгляд, эффективен кластерный принцип организации научно-исследовательской деятельности студентов (НИРС), при котором вовлечение студентов

в профессиональную ориентацию обучающихся может выступать условием развития профессионального самосознания первых и осознанного профессионального выбора обучающихся.

Кластерный подход, по мнению М. В. Храмовой, предполагает «интеграцию ресурсов, определение общих интересов и точек взаимодействия между всеми участниками» совместной деятельности [5, с. 25]. Кластерный принцип организации НИРС подразумевает сотрудничество по схеме: «профессорско-преподавательский состав (ППС) УВО — студенты — обучающиеся». При этом основным связующим звеном между ППС, являющимся носителем фундаментальных научных знаний, и обучающимися как потенциальными абитуриентами, обладающими житейскими знаниями, выступают будущие специалисты — студенты (рисунок 1).

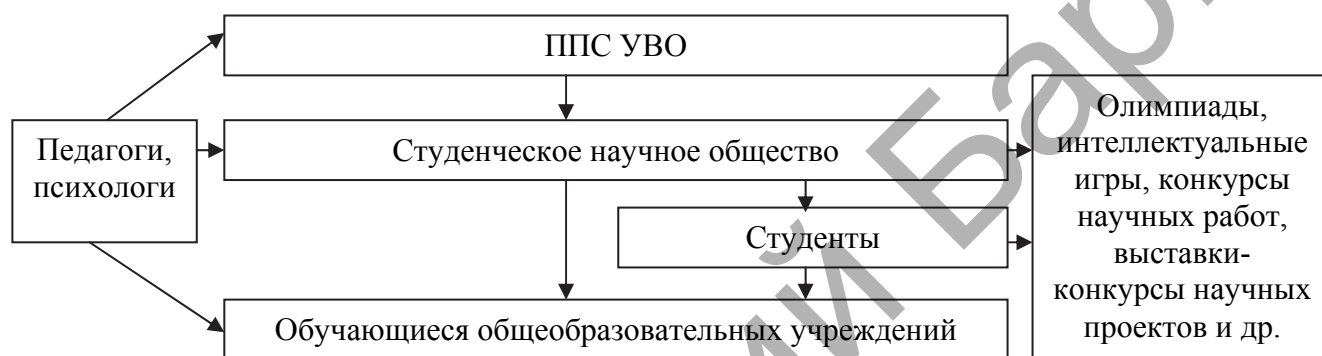


Рисунок 1 — Кластерный принцип организации НИРС

Кластерный принцип организации НИРС, с одной стороны, позволяет будущим специалистам расширять, углублять свои профессиональные знания и совершенствовать свои профессиональные компетенции, осознавать новые грани своей будущей профессиональной деятельности, с другой — содействует формированию у них более гибких, адекватных представлений о субъектах будущей профессиональной деятельности (обучающихся), стимулирует к рефлексии, самовоспитанию.

При подготовке и проведении психологических олимпиад, интеллектуальных психологических игр, конкурсов научных психологических проектов происходит активное осознание будущими психологами наличных профессиональных качеств, сравнение их с профессиональным «Я-Идеальное», построение перспектив развития, и, в целом, обретение уверенности в себе как в профессионалах. Выполняя значимый, ответственный и интересный вид деятельности, студенты осознают себя субъектами познавательной, преобразующей, творческой деятельности и НИР. При реализации указанной деятельности не исключено столкновение студентов с ситуациями дефицита профессиональных психологических знаний, приводящих к изменению стиля учебно-профессиональной деятельности, возрастанию и качественному изменению учебной мотивации, повышению учебно-профессиональной активности, личностной значимости профессиональной подготовки.

Отмечается эффективная систематизация студентами профессионально-значимых знаний, осознание междисциплинарных связей, поскольку подготовка научных заданий требует переосмысления материала с позиции обучающихся, с учетом уровня их психологической грамотности. Таким образом, будущие психологи, орга-

низуя различные виды научных мероприятий по психологии для обучающихся, соприкасаются с решением задач психологического просвещения субъектов образования, выступающего одним из направлений будущей профессиональной деятельности: адаптация психологических знаний к возрастным и мировоззренческим особенностям аудитории, поиск оптимальных путей установления психологического контакта и др. Кроме того, студенты получают опыт реализации сотрудничества с администрацией и педагогами общеобразовательных учреждений. При этом у них развиваются лидерские, коммуникационные и организаторские способности.

Кластерный принцип организации НИРС в студенческом научном обществе позволяет рассматривать ее как общественно значимую деятельность, позволяющую студентам играть важную роль в общественной жизни УВО. Обучающиеся учреждений общего среднего образования получают опыт взаимодействия со студентами и ППС УВО, лучше понимают специфику образовательного процесса в УВО, соприкасаются со студенческой жизнью, предоставляемыми в УВО возможностями для самореализации и творческого развития, уточняют и корректируют свои представления о профессии психолога, осознают вариативность применения и многоаспектность психологических знаний. Все это становится фундаментом для успешной профориентации обучающихся.

Преимуществом кластерного принципа организации НИРС выступает возникновение идентичных психологических групповых эффектов как у студентов, вовлеченных в работу студенческого научного общества, так и у обучающихся, участвующих в подготовке и проведении научных мероприятий:

– эффект принадлежности к группе (Г. Тежфел и Дж. Тёрнер), способствующий более быстрому формированию групповой идентификации, то есть профессиональной идентификации у студентов и идентификации со студентами конкретной специальности у обучающихся. При этом обучающиеся более высоко оценивают свою группу лиц, увлеченных совместной научной творческой деятельностью и опосредованно связанных с будущими представителями какой-либо специальности;

– эффект синергии (В. М. Бехтерев), проявляющийся в увеличении интеллектуальной энергии студентов и обучающихся, вовлеченных в совместную научную деятельность, и в достижении значимых показателей, в переживании высокого эмоционального подъема и собственной успешности, стимулирующих к более позитивной оценке студентами себя как будущих специалистов и обучающимися себя как потенциальных абитуриентов конкретной специальности.

Таким образом, кластерный принцип организации НИРС позволяет привлекать на психологические специальности мотивированных обучающихся, обеспечивает опережающее профессиональное развитие потенциальных студентов, повышает практикоориентированность профессиональной подготовки будущих психологов, способствует сокращению адаптационного периода у молодых специалистов.

Список использованных источников

1. *Елдышова, О. А.* Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления / О. А. Елдышова // *Фундам. исслед.* — 2006. — № 7. — С. 101—102.

2. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Акад. Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. — 336 с.

3. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя : монография / Л. М. Митина. — М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 1998. — 200 с.

4. *Рукавишникова, Н. Г.* Профессиональное самопознание студентов педагогического вуза / Н. Г. Рукавишникова // Ярослав. пед. вестн. — 2003. — № 11. — С. 49—55.

5. *Храмова, М. В.* Кластерный подход в подготовке студентов наукоемких специальностей / М. В. Храмова // Гаудеамус : психол.-пед. журн. — 2014. — № 2 (24). — С. 24—34.

Материал поступил в редакцию 26.02.2017

Репозиторий БарГУ

3. ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 339.138

И. Б. Васылык

ДГПУ им. И. Франко, Дрогобыч, Украина

ОБУЧЕНИЕ МАРКЕТИНГУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрены актуальные вопросы внедрения инновационных подходов в учебно-воспитательный процесс в высших учебных заведениях; определены факторы, необходимые для совершенствования процесса обучения и воспитания средствами информационно-коммуникационных технологий. Отмечено, что в современной маркетинговой литературе насчитывается более двух тысяч дефиниций понятия «маркетинг».

Ключевые слова: информационно-коммуникационная технология, маркетинг, педагогическая технология, инновационный подход.

Инновации с точки зрения маркетинга — это та особенность, которая отличает компанию от конкурентов, например, новые формы продажи товаров в розничной сети, яркий корпоративный герой, нетипичная рекламная концепция, создания легенды вокруг собственного бренда, связь потребления/использования товара с определенным семейным ритуалом и тому подобное. Маркетинг — это современная философия бизнеса, способная обеспечить компанию не только инновацией, но и существенными конкурентными преимуществами в борьбе за лояльного потребителя. В современных условиях работать без маркетолога — большой риск для крупного, среднего и малого бизнеса.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных отдельным аспектам информатизации процесса профессионального обучения, требует уточнения понятийный аппарат современных образовательных информационных технологий, теоретическое обоснование принципов формирования современной учебной среды и разработки средств обучения нового поколения на базе инновационных сетевых образовательных технологий.

Теоретической основой исследования данной проблемы в Украине являются труды: по теории компьютеризации обучения и информатизации образования (В. Беспалько, В. Быков, А. Верлань, М. Жалдак, В. Мономахов), по теории использования информационных технологий в учебном процессе (И. Булах, Л. Раманичинна).

Ускорение научно-технического прогресса требует повышения требований к качественному потенциалу работников, занимающихся генерированием, разработкой и внедрением новых технологических идей. Это, безусловно, ставит новые требования к профессиональной подготовке будущих специалистов, поскольку именно она способствует переходу к информационному обществу, а следовательно, и формированию приоритетов развития государства. Подходы и практические действия

по развитию образования в Украине базируются на концепции создания условий для удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей личности с возможностью совершенствования полученных знаний, развитием творческого потенциала. Так, С. Николаенко, В. Кремень, М. Степко и другие исследователи отмечают, что задания учебных дисциплин должны основываться на результатах анализа целевой установки и содержать понятные для субъектов обучения условия достижения целей учебной дисциплины [3; 4]. Трансформация высшего образования требует, в первую очередь, решения таких насущных вопросов, как ориентация на личность, фундаментальные ценности, демократизация образования.

Целью статьи является исследование особенностей применения инновационных подходов в процессе профессиональной подготовки преподавателей маркетинга.

Специалистам в области образования для повышения качества образования, реализации принципов Болонского процесса необходимо знать теоретические основы, виды инновационных педагогических технологий, их качественные особенности, основные тенденции совершенствования инновационных педагогических технологий, понимать их суть, владеть механизмами их создания и использования, уметь анализировать индивидуальный стиль профессиональной деятельности и особенности применения инновационных педагогических технологий, формировать свою технологическую культуру.

Современное состояние системы образования характеризуется возрастанием роли информационных технологий обучения. Усвоение студентами знаний с помощью информационных и коммуникационных технологий происходит значительно быстрее, чем с помощью обычных. Эти технологии изменяют характер развития, приобретения и распространения знаний, позволяют углублять и расширять содержание изучаемых дисциплин, быстро обновлять его, применять более эффективные методы обучения, а также значительно расширяют доступ к образованию [8, с. 140].

На сегодня разработан и утвержден ряд документов, где определены политические, социальные и педагогические основы обновления образования в стране, перспективы его развития (Национальная доктрина развития образования Украины в XXI веке, Законы Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», положения о школе, «Концепция 12-летней средней общеобразовательной школы», «Концепция национального воспитания» и др.). В Законе Украины «Об образовании» определены политический курс государства в области образования, цель, принципы, содержание образования, условия создания учебных заведений и их разнообразие. На формулировку понятия «инновационная деятельность» в Законе Украины «Об инновационной деятельности» повлияли положения Закона Украины «Об инвестиционной деятельности» от 18 сентября 1991 года, где инновационная деятельность рассматривается как одна из форм инвестиционной деятельности, осуществляемой с целью внедрения достижений научно-технического прогресса в производство и социальную сферу.

В современной маркетинговой литературе насчитывается более двух тысяч определений понятия «маркетинг», поэтому и неоднозначно дается определение сущности работы специалиста, который занимается маркетингом. Рассмотрим различные подходы к определению профессии «маркетолог» (таблица 1).

Обязанности маркетолога (см. таблицу 1) охватывают ряд жизненно важных функций управления предприятием: анализ, прогноз, планирование, контроль и т. п.

Т а б л и ц а 1 — Дефиниции термина «маркетолог»

Источник информации	Определение, характеристика
<p>«Каталог профессий» (www.osvita.com.ua www.profi.ua www.jobs.ua и др.)</p>	<p>Специалист по изучению вкусов покупателей и продвижения товара. Исследует, какая продукция будет пользоваться большим спросом и почему, оценивает рынок конкретных товаров и услуг. Проводит тщательный мониторинг отрасли, организует работу интервьюеров, выясняет предпочтения покупателей. Обрабатывает информацию с помощью специальных компьютерных программ. Составляет подробный отчет с цифрами, графиками, сравнительными характеристиками. Делает прогноз и разрабатывает рекомендации</p>
<p>А. Хачатурова [3, с. 66]</p>	<p>Отдельная специальность с определенными функциональными обязанностями, основные из которых:</p> <ul style="list-style-type: none"> – тщательное изучение товара (услуги) компании и его особенностей; – изучение потребителей данного товара (услуги), их сегментация; – изучение рынков сбыта и их специфики; – мониторинг конкурентов и анализ их деятельности; – прогноз спроса и его динамики; – участие в формировании товарного ассортимента; – участие в ценообразовании; – определение стратегии позиционирования товара; – проведение маркетинговых мероприятий и анализ их эффективности
<p>«Азбука профессий» (www.robota.lviv.ua)</p>	<p>Специалист по изучению рынка, потребностей и предпочтений потребителей (товара, имиджа, деятельности компании в целом и т. д.). Он оценивает, какая продукция будет пользоваться спросом и почему, предлагает пути продвижения нового товара или возможности увеличения продаж существующего, собирает и анализирует статистическую информацию, оценивает действия конкурентов, проводит мониторинг отрасли, организует работу исследовательской команды, которая выясняет взгляды потенциальных покупателей, обрабатывает полученную информацию, делает прогноз и составляет рекомендации</p>
<p>Я. Горбушин [2, с. 20]</p>	<p>Специалист, занимающийся оптимизацией процессов внутри отделов компании и процессов, связанных с внешним взаимодействием. Маркетолог должен знать все отрасли, в которых работает фирма и с которыми она столкнется</p>

Разработка и внедрение компьютерных средств обучения определенным образом меняет структуру познавательной деятельности студентов, влияет на содержание высшего педагогического образования, определяет обновленные формы, методы и принципы обучения. Изучение всех составляющих подготовки обуславливает формирование профессиональных умений будущего учителя технологий. Однако можно выделить еще одну составляющую, в рамках которой происходит профессиональная подготовка к будущей деятельности студента, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий. Современные информационно-коммуникационные технологии обучения (педагогические программные средства, информационно-поисковые системы) позволяют студенту быть более активным в обучении, самостоятельно определять время, сроки, темп и сложность такого обучения [6, с. 105—110].

В современных педагогических изданиях [1; 2; 7; 10; 13] отмечается, что традиционная (неинформатизированная) система обучения не создает условий для эффективного развития умственных способностей студентов, нивелирует их творческие потенции. Как правило, в вузовском массовом опыте обучения большинство преподавателей стремятся дать студентам как можно больше информации по своей дисциплине. При этом репродуктивные методы ее передачи требуют минимума познавательной и творческой активности. В результате общество получает пассивного специалиста, исполнителя, не обладающего навыками принятия решений в профессиональной сфере.

Традиционными средствами поддержки учебного процесса является доска и мел, плакаты, диапроектор, кодоскоп и др. Современный уровень развития микропроцессорной техники позволяет вывести традиционные средства на качественно новый уровень, используя компьютер, мультимедийный проектор и интерактивную доску. Эти средства могут выполнять те же функции, а также некоторые новые, т. е. во многих случаях могут полностью заменить собой традиционные средства.

Рассматривая возможности информационных и коммуникативных технологий (ИКТ) в обучении, необходимо систематизировать спектр средств ИКТ, предлагая их типизацию. Обычно используется типизация средств ИКТ для обучения по техническим признакам (программные и аппаратные), по функциональным признакам (использующиеся в обучении, инструментальные, сервисные, контролирующие и др.). Чаще всего средства ИКТ классифицируются по способу их применения [5]. Так, И. В. Роберт [11] предлагает следующую классификацию средств ИКТ по способу использования в деятельности учителя: в качестве средства обучения, совершенствующего процесс преподавания; как инструмент познания окружающей действительности и самопознания; как средство развития личности студента; как объект изучения в рамках освоения курса информатики; как средство информационно-методического обеспечения и управления учебно-воспитательным процессом; как средства коммуникаций; как средство автоматизации процессов обработки результатов эксперимента и управления; как средство автоматизации процессов контроля, коррекции, результатов учебной деятельности, тестирования и психодиагностики; как средство организации интеллектуального досуга.

В свою очередь Т. Б. Захарова выделила следующие общие виды информационной деятельности: поиск информации, представление информации, передача информации, обработка информации, преобразование, сохранение, систематизация, классификация, использование информации [9]. Автор использует предложенную типизацию как основу для профильной дифференциации содержания подготовки школьников по информатике. Предлагается формировать содержание прикладных профильных курсов на основе глубокого рассмотрения одного из видов информационной деятельности.

Опираясь на типизацию Т. Б. Захаровой, по нашему мнению, можно выделить четыре общих вида информационной деятельности учителя: сбор (получение, поиск) информации — деятельность по соединению информации из разных источников в единую систему; передача информации — деятельность по перемещению информации в пространстве между участниками педагогического процесса; обработка (преобразование) информации — деятельность, в результате которой информация преобразуется из одной формы в другую; сохранение информации — деятельность по перемещению информации во времени.

Среди причин, сдерживающих использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе в вузах, отметим психолого-педагогические проблемы, заключающиеся в отсутствии:

- научно обоснованной методики использования ИКТ при проведении занятий в кружках и других творческих объединениях;
- системы организации психологического сопровождения и методической работы по использованию современных ИКТ;
- эффективного механизма накопления, обобщения и распространения передового опыта использования ИКТ в образовательной деятельности вуза;
- целенаправленной работы по формированию у субъектов учебно-воспитательного процесса информационной культуры.

Для решения этих проблем необходимо исследовать уровень готовности педагогов вузов к использованию ИКТ и определить пути формирования знаний и умений участников учебно-воспитательного процесса по применению современных образовательных технологий, в том числе ИКТ, как новой формы организации учебной деятельности в вузе. При таких условиях необходимо научно обосновать процесс информатизации образования; разработать критерии, которые определяют общий уровень информационной культуры участников образовательного процесса в вузе; определить содержание, формы, методы информационно-компьютерной подготовки воспитанников и педагогов [7; 12].

Как известно, изучение маркетинга — это длительный и трудоемкий процесс. Поэтому сейчас на первый план выдвигается вопрос, связанный с разработкой новых средств, методов и технологий, позволяющих качественно улучшить процесс обучения и увеличить скорость обработки больших потоков информации. Решением этой проблемы является внедрение информационных технологий в учебный процесс, а именно использование современных мультимедийных средств и Интернета в качестве вспомогательных средств обучения маркетингу. Электронные словари и энциклопедии, мультимедийные курсы, включая аудио- и видеоматериалы, электронные издания книг, газет и журналов на языке оригинала, образовательные сайты, форумы — все это дает возможность получить исчерпывающую информацию по тем или иным вопросам.

Для эффективного решения проблем разработки и внедрения информационно-коммуникационных технологий и инноваций в образовательный процесс учебных заведений главными направлениями деятельности являются:

- проведение научно-педагогических исследований и создание научно-методической базы по данной проблеме;
- внедрение психологического сопровождения учебного процесса с использованием ИКТ;
- формирование современной учебной среды путем модернизации материально-технической базы учебных заведений.

Для эффективного совершенствования системы непрерывного образования необходимо оптимизировать реализацию государственных программ, направленных на информатизацию, компьютеризацию и обновление материально-технической базы высших учебных заведений. Решение указанных задач окажет положительное влияние на все составляющие системы обучения и воспитания: цель, содержание, методы, средства и организационные формы. Это позволит находить пути решения актуальных психолого-педагогических и организационно-методических проблем

для содействия развитию творческого и интеллектуального потенциала всех субъектов учебно-воспитательного процесса в креативном образовательном социуме.

Список использованных источников

1. *Антонюк, Г.* Педагогічні засади впровадження інформаційних технологій у навчальний процес / Г. Антонюк // Наук. зап. — Вип. 89 (2). — Сер. Філологічні науки (мовознавство) : у 5 ч. — Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. — С. 178 — 180.
2. Основи методики створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов : навч. посіб. / П. Асоянц [та ін.]. — Київ : КДПП, 1993. — 108 с.
3. Вища освіта в Україні і Болонський процес : навч. посіб. / М. Ф. Степко [та ін.] ; за ред. В. Т. Кременя. — Київ : Освіта, 2004. — 384 с.
4. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В. Г. Кремень [та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. — Київ : Знання, 2005. — 327 с.
5. *Гончарова, О. М.* Типізація засобів сучасних інформаційно-комунікативних технологій за видами інформаційної діяльності [Електронний ресурс] // О. М. Гончарова // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. — Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1120/2/05gomvid.pdf>. — Дата доступу: 07.01.2017.
6. *Дзюбан, Т. П.* Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій / Т. П. Дзюбан // Зб. наук. праць Бердян. держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). — 2011. — № 1. — 356 с.
7. Засоби і технології єдиного інформаційно-освітнього простору / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. — Київ, 2004. — 240 с.
8. *Захарова, И. Г.* Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. — М. : Академия, 2003. — 192 с.
9. *Захарова, Т. Б.* Профильная дифференциация обучения информатике на старшей ступени школы / Т. Б. Захарова. — М., 1997. — 212 с.
10. Інноваційні технології в сучасній освіті / за ред. Л. І. Даниленко. — Київ : Лотос, 2004. — 220 с.
11. Информационные технологии в науке и образовании // И. В. Роберт, П. И. Самойленко. — М., 1998. — 178 с.
12. *Тихенко, Л. В.* Сучасні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у позашкільній освіті / Л. В. Тихенко // Вимірювальна та обчислювальна техніка в технологічних процесах. — 2011. — № 1 (37). — С. 286 — 289.
13. *Шуневич, Б.* Теоретичні основи дистанційного навчання / Б. Шуневич. — Львів, 2006. — 243 с.

Матеріал поступил в редакцію 07.02.2017

И. Л. Кишея, Е. Ф. Нестер, Ж. В. Рзаева
БарГУ, Барановичи

КОНСТРУИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье представлено разработанное компетентностно-ориентированное задание по дисциплине «Методика преподавания психологии» для студентов специальности 1-03 04 03 Практическая психология.

Ключевые слова: компетенции, компетентностно-ориентированные задания, методика преподавания психологии, проект.

Обеспечение качества и конкурентоспособности высшего образования является одной из приоритетных задач системы современного образования.

Это приводит к тому, что при подготовке специалиста с высшим образованием мы должны четко реагировать на требования, обозначенные работодателем, которые находят свое отражение в сформированности компетентностей и компетенций, дающих возможность быть успешным профессионалом в определенной сфере деятельности. Подготовка специалиста первой ступени высшего образования должна соответствовать требованиям и спросу современного рынка труда, при этом важно понимать, какие компетентности и компетенции необходимо формировать и какие методы, средства и технологии использовать [1; 2].

Развитию ряда компетенций специалистов педагогического профиля способствует использование в рамках преподавания психологических дисциплин компетентностно-ориентированных заданий, которые позволяют обогатить традиционное содержание психологических дисциплин задачами, направленными на применение полученных знаний в ситуациях, приближенных к будущей профессиональной педагогической деятельности.

Компетентностно-ориентированные задания можно использовать при организации как аудиторных занятий, так и управляемой самостоятельной работы студентов, а также в рамках научно-исследовательской деятельности. Каждое компетентностно-ориентированное задание включает в себя ряд компетентностных задач, которые необходимо решить.

Опишем компетентностно-ориентированное задание, которое можно использовать в процессе обучения студентов специальности «Практическая психология» в рамках дисциплины «Методика преподавания психологии».

Компетентностно-ориентированное задание по дисциплине «Методика преподавания психологии» (раздел «Организационные формы преподавания психологии») для студентов 3-го курса специальности 1-03 04 03 Практическая психология (авторы: И. Л. Кишея, Е. Ф. Нестер, Ж. В. Рзаева)

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Актуальность учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» заключается в том, что эффективность обучения психологии в образовательном учреждении зависит от знаний, умений и навыков ее преподавателя. В настоящее время перед преподавателями психологии ставится общественно значимая задача: не только формировать знания психологии у обучающихся, но и в процессе обучения психологии содействовать их психическому и личностному развитию. Следовательно, в рамках учебной дисциплины, основываясь на знаниях общей, социальной, педагогической психологии, необходимо делать акцент на изучении основных закономерностей развития личности в процессе обучения психологии, при использовании разнообразных форм и методов. В соответствии с данной позицией в содержании дисциплины особое внимание следует уделять проблемам, которые сегодня составляют фундамент педагогической психологии. Такими ключевыми проблемами являются: взаимодействие учителя и учащихся как учебное сотрудничество равных партнеров, психологическая характеристика учителя и учащихся как субъектов учебной деятельности, психологические закономерности обучения и воспитания, а также психологические особенности учебной деятельности. Современный уровень развития психологической науки и психолого-педагогической практики показывает, что эффективный процесс обучения и воспитания невозможен без участия квалифицированных психологов, владеющих знаниями, умениями, навыками в области педагогической психологии.

Учебная дисциплина основывается на знаниях общей, социальной, педагогической психологии и психологии развития. В свою очередь изучение закономерностей психического и личностного развития в процессе обучения психологии способствует более осознанному изучению студентами всех психологических дисциплин, более качественному выполнению ими курсовых работ, активизирует научно-исследовательскую работу. Данной дисциплине отводится одно из центральных мест в формировании у студентов выраженной мотивации к усвоению психологических знаний и умений, лежащих в основе социально-профессиональной компетентности будущих практических психологов и преподавателей психологии.

В соответствии с основными положениями педагогики и психологии эффективное формирование определенных умений осуществляется посредством включения будущих специалистов с высшим образованием в деятельность, реализация которой требует активизации этих умений. Таким образом, для развития будущих психологов в этом направлении необходима организация продуктивных видов познавательной деятельности, демонстрирующих студентам прикладную направленность методики преподавания психологии.

В связи с этим мы предлагаем организацию самостоятельной проектной деятельности студентов на основе применения методики преподавания психологии в конкретных заданиях, что является частью деятельности преподавателя психологии. Важным нам представляется следующий аспект: студенты-психологи сами определяют направление своего проекта (возрастную категорию обучающихся, учебную психологическую дисциплину, форму учебного занятия, используемые на занятии методы, формы и средства обучения и т. д.). Самостоятельный выбор направления работы позволяет формировать компетентности у будущего специалиста с высшим образованием, а также создает дополнительный стимул в мотивации студента-психолога к выполнению задания, в очередной раз подчеркивая необходимость знаний, умений и навыков в области методики преподавания, независимо от того, станет ли он в будущем заниматься преподавательской деятельностью или же будет работать педагогом-психологом в учреждении образования.

Цель: создание условий для включения студентов-психологов в проектную деятельность по применению методики преподавания психологии при подготовке современных занятий по психологии для разной категории обучающихся в разных типах учебных заведений, соответствующих индивидуальным социальным или профессиональным интересам и потребностям будущих психологов.

Задачи:

- 1) создание проектного задания;
- 2) демонстрация возможностей применения методики преподавания психологии в будущей профессиональной деятельности студента-психолога;
- 3) обеспечение реализации компетентного подхода при изучении студентами дисциплины «Методика преподавания психологии»;
- 4) разработка методического сопровождения преподавателем организации проектной деятельности студентов-психологов;
- 5) создание условий для реализации проблемно-ориентированного и проектного методов в процессе изучения дисциплины «Методика преподавания психологии» в учреждении высшего образования.

Местоположение задания: раздел 3 «Организационные формы преподавания психологии».

Количество аудиторных часов: 14 часов.

Количество часов для самостоятельной работы студентов: 28 часов.

Количество часов для управляемой самостоятельной работы студентов: 2 часа.

Контингент участников: индивидуальное задание для каждого студента группы студентов III курса специальности «Практическая психология».

Ожидаемые результаты: выполнение проектного задания должно обеспечить формирование следующих групп компетенций в соответствии с ОСВО-1-03 04 03-2013 № 87 от 30 августа 2013 года и учебных планов специальности: академических (АК), социально-личностных (СЛК) и профессиональных (ПК).

АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и прикладных задач.

АК-2. Владеть методами научно-педагогического исследования.

АК-3. Владеть исследовательскими навыками.

СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.

СЛК-7. Быть способным осуществлять самообразование и совершенствовать профессиональную деятельность.

ПК-1. Владеть системой знаний о сфере образования.

ПК-2. Знать сущность, содержание и структуру образовательных процессов.

ПК-4. Использовать различные методы, средства, формы обучения, прогрессивные приемы руководства деятельностью детей, применять современные технические средства обучения.

ПК-12. Осваивать наиболее рациональные методы обучения и воспитания.

ПК-14. Владеть умением проектирования, реализации, оценки и коррекции образовательного процесса, основами разработки учебно-программной документации и использования содержания обучения и воспитания.

ПК-25. Внедрять в педагогическую и методическую практику новые прогрессивные подходы, методы, приемы работы.

ПК-42. Владеть системным и сравнительным анализом.

ПК-50. Иметь навыки профессионального общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений со всеми участниками образовательного процесса.

ПК-57. Организовывать и проводить коррекционно-педагогическую деятельность с обучающимися.

ПК-58. Предупреждать и преодолевать школьную неуспеваемость.

Основой для формирования указанных компетенций являются:

знания:

- методологические и методические основы преподавания психологии в учреждениях среднего, среднего специального и высшего образования, содержание психологического образования на разных возрастных этапах, методики проведения лекционных, семинарских, практических и лабораторных занятий по психологии;

умения:

- проводить различные формы занятий по психологии, использовать активные и нетрадиционные методы обучения, проводить экспертизу образовательных проектов;

навыки:

- навыки использования активных методов обучения при проведении занятий по психологии;
- навыки и умения анализа и оценки эффективности занятий по психологии с разными возрастными группами;

владения:

- процедурой проектирования знаний по психологии;
- методикой проведения аудиторных занятий по психологии;
- процессом отбора содержания и средств обучения согласно поставленной цели;
- навыками педагогического мастерства.

способности:

- включаться в совместную деятельность;
- владеть профессиональными основами речевой коммуникации;
- осуществлять основные этапы проектной деятельности;
- нести ответственность за результаты своих действий;
- проявлять социальную активность и сознательность.

СОДЕРЖАНИЕ **КОМПЕТЕНТНОСТИ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЗАДАНИЯ**

Описание проблемной ситуации

Как показывает практика, важным условием усвоения научных знаний, которые студент-психолог получает в учреждении высшего образования, является такая организация процесса обучения, при которой их формирование происходит в активной деятельностной форме, поскольку один и тот же учебный материал по разным психологическим дисциплинам может быть реализован преподавателем психологии по-разному. Разнообразие используемых педагогом на учебном занятии методов, форм и средств обучения является базисом для развития творческого мышления и воображения у студентов-психологов и тем самым способствует готовности будущего специалиста с высшим образованием к самостоятельной профессиональной деятельности, формированию у них профессиональных и личностных качеств, компетенций. Общая схема осуществления проектной деятельности по дисциплине «Методика преподавания психологии» применима в учебной деятельности при подготовке планов-конспектов учебных занятий по разным психологическим дисциплинам. Но особенно эффективной она будет лишь в том случае, если студент овладеет навыками использования при планировании учебного занятия активных и нетрадиционных методов обучения психологии.

Формулировка задания

Разработайте проект плана-конспекта современного аудиторного занятия по психологии с использованием активных и нетрадиционных методов обучения. Для этого выполните следующие действия:

1. Проанализируйте учебные программы по психологическим дисциплинам и определите тему занятия.
2. Определите форму (согласно учебной программе дисциплины) и вид учебного занятия.
3. Определите цель проекта занятия в соответствии с выбранной темой.
4. Сформулируйте задачи проекта занятия, которые позволяют достичь цели.

5. Подготовьте необходимую наглядность и продумайте способы ее демонстрации.

6. Определитесь с методами стимулирования активности обучающихся на занятии.

7. Используйте литературно-художественное моделирование, психологические техники, деловые и имитационные игры, современные компьютерные технологии при изложении и/или закреплении учебного материала в зависимости от выбранной темы и формы и вида занятия.

8. Напишите план-конспект учебного занятия по психологии, соответствующий цели и проблеме проекта.

9. Проанализируйте эффективность разработанного проекта занятия по психологии.

10. Определите возможные направления дальнейшего совершенствования передачи, закрепления и совершенствования психологических знаний по выбранной теме проекта занятия.

11. Подготовьте презентацию разработанного проекта плана-конспекта аудиторного занятия.

12. Оформите результаты выполнения заданий 1—11.

Информация, необходимая студенту для выполнения задания

Методологические основы подготовки, организации и проведения аудиторных занятий по психологии с использованием активных и нетрадиционных методов обучения психологии.

Источники получения информации

1. *Лекционные и практические занятия* по дисциплине «Методика преподавания психологии» (раздел «Организационные формы преподавания психологии»).

2. *Глоссарий основных понятий*: проектная деятельность, методы обучения, формы обучения, средства обучения, традиционные методы обучения, нетрадиционные методы обучения, активные методы обучения, интерактивные методы обучения, методы проблемного обучения, литературно-художественное моделирование, психологические техники, деловые и имитационные игры, современные компьютерные технологии, методы стимулирования активности обучающихся на занятии, занятие, урок, лекционное занятие, семинарское занятие, практическое занятие, лабораторное занятие и т. д.

3. *Методические рекомендации* для студентов-психологов, подготовленные для изучения студентами-психологами дисциплины «Методика преподавания психологии» и прохождения производственной (педагогической) практики в качестве преподавателя психологии:

3.1 Методика преподавания психологии : метод. рекомендации по выполнению контрол. работ для студентов специальности 1-03 04 03 Практическая психология и 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология заоч. формы обучения / сост. Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2009. — 22 с.

3.2 Методика преподавания психологии : метод. рекомендации по организации аудитор. учеб. занятий в вузе / сост. Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2008. — 48 с.

- 3.3 *Рзаева, Ж. В.* Производственная (педагогическая) практика : практ. рук. для студентов специальностей 1-03 04 03 Практическая психология; 1-03 04 04 Практическая психология. Дополнительная специальность 1-03 04 04-02 Практическая психология. Технология (обслуживающий труд) / Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — 98 с.
4. *Видеотека аудиторных занятий по психологии.*
5. *Рекомендуемые источники литературы:*
- 5.1 *Амельков, А. А.* Основы методики преподавания психологии : учеб.-метод. пособие / А. А. Амельков. — Минск : БИП-С Плюс, 2009. — 60 с.
- 5.2 *Бадмаев, Б. Ц.* Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Б. Ц. Бадмаев. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 303 с.
- 5.3 *Батанина, И. А.* Организация исследовательского практикума : учеб.-метод. пособие / И. А. Батанина. — Тула : ТулГУ, 2006. — 96 с.
- 5.4 *Бурков, В. Н.* Как управлять проектами : науч.-практ. издание / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков. — М. : СИНТЕГ-ГЕО, 1997. — 188 с.
- 5.5 *Вачков, И. В.* Приключения во внутреннем мире. Психология для старшеклассников / И. В. Вачков. — СПб. : Питер, 2008. — 128 с.
- 5.6 *Вачков, И. В.* Методика преподавания психологии : учеб. пособие / И. В. Вачков. — М. : Ось-89, 2008. — 208 с.
- 5.7 *Герасимова, В. С.* Методика преподавания психологии : Курс лекций / В. С. Герасимова. — М. : Ось-89, 2005. — 128 с.
- 5.8 *Зарукина, Е. В.* Активные методы обучения : рекомендации по разработке и применению : учеб.-метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. — СПб. : СПбГИЭУ, 2010. — 59 с.
- 5.9 *Карандашев, В. Н.* Методика преподавания психологии : учеб. пособие / В. Н. Карандашев. — СПб. : Питер, 2009. — 249 с.
- 5.10 *Кашлев, С. С.* Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. — Минск : Выш. шк., 2004. — 176 с.
- 5.11 *Колеченко, А. К.* Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. — СПб. : КАРО, 2005. — 368 с.
- 5.12 *Коломинский, Я. Л.* Психология : Поэзия и проза преподавания (опыт профессорской рефлексии) / Я. Л. Коломинский. — Смоленск : Ноопресс, 2013. — 293 с.
- 5.13 *Лызь, Н. А.* Методика преподавания психологии : учебное пособие / Н. А. Лызь. — Ростов н/Д. : Феникс, 2009. — 414 с.
- 5.14 *Ляудис, В. Я.* Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. — СПб. : Питер, 2007. — 192 с.
- 5.15 *Мірзаянава, Л. Ф.* Урок псіхалогіі / Л. Ф. Мірзаянава. — Мінск : Беларус. навука, 2003. — 271 с.
- 5.16 *Матяш, Н. В.* Инновационные педагогические технологии. Проектное обучения : учеб. пособие / Н. В. Матяш. — М. : Академия, 2014. — 160 с.
- 5.17 Методика преподавания психологии: конспект лекций / О. Ю. Тарская [и др.]. — М. : Высш. образование, 2007. — 207 с.
- 5.18 *Мирзаянова, Л. Ф.* Общая психология в дидактических спектаклях / Л. Ф. Мирзаянова. — Барановичи : БарГУ, 2005. — 244 с.

- 5.19 *Никольская, И. М.* Уроки психологии в начальной школе / И. М. Никольская, Г. Л. Бардиер. — СПб. : Речь, 2004. — 190 с.
- 5.20 *Новиков, А. М.* Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. — М. : Либроком, 2003. — 280 с.
- 5.21 *Обучаем иначе. Стратегия активного обучения* / Е. К. Григальчик [и др.]. — Минск : БИП-С, 2003. — 182 с.
- 5.22 *Окулич, Н. А.* Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Методика преподавания психологии» для специальности 1-23 01 04 Психология / Н. А. Окулич. — Брест : БрГУ, 2014. — 224 с.
- 5.23 *Орлова, Л. В.* Методика преподавания психологии : прогр.-метод. комплекс / Л. В. Орлова. — Минск : БГПУ, 2005. — 71 с.
- 5.24 Методика преподавания психологии / Под ред. д-ра психол. наук проф. А. А. Люблинской. — М. : Просвещение, 1971. — 152 с.
- 5.25 *Панфилова, А. П.* Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учеб. пособие / А. П. Панфилова. — М. : Академия, 2013. — 192 с.
- 5.26 Преподавание психологии в школе: 3—11 классы / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2007. — 800 с.
- 5.27 *Рожина, Л. Н.* Методика преподавания психологии : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Л. Н. Рожина. — Минск : БГПУ, 2003. — Ч. 1. — 250 с.
- 5.28 *Рожина, Л. Н.* Психология человека в художественных образах : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. / Л. Н. Рожина. — Минск : МГПИ им. М. Горького, 1997. — Ч. 1. — 152 с.
- 5.29 *Стоюхина, Н. Ю.* Методика преподавания психологии: история, теория, практика : учеб. пособие / Н. Ю. Стоюхина. — М. : Флинта : Наука, 2011. — 184 с.

Бланк выполнения задания

Результаты выполненного задания студенты представляют в письменном виде, где отражают следующие аспекты: название проекта; рассматриваемая проблема; цель проекта; задачи проекта; план-конспект разработанного занятия (занятий); предложения для дальнейшего изучения рассматриваемой задачи.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ
КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЗАДАНИЯ**

Этапы реализации задания	Деятельность студентов на этапе	Деятельность преподавателя на этапе	Используемые технологии обучения и преподавания	Комментарии и методические указания
1. Подготовительный	Выбор темы проекта, формулировка проблемы проекта, его цели, определение задач	Организация консультаций по вопросам формулировки темы и исследовательского аппарата проекта	Метод проектов, брейнсторминг, технология творческих мастерских, эвристические техники интенсивного генерирования идей, case-study	Дополнительную информацию студенты могут получить, выполнив вспомогательное задание № 1 (раздел «Вспомогательные задания»)
2. Поисковый	Генерирование идей о возможных вариантах подготовки проекта, составление плана работы	Организация консультаций по вопросам планирования		
3. Основной	Реализация подготовленного плана работы	Организация консультаций по вопросам реализации плана работы над проектом		Дополнительную информацию студенты могут получить, выполнив вспомогательное задание № 2 (раздел «Вспомогательные задания»)
4. Рефлексивный	Анализ результатов выполнения проекта, самооценка качества выполнения проекта, внесение необходимых изменений	Формирование групп рецензентов, оппонентов и «внешних» экспертов	Метод проектов	
5. Обобщающий	Подготовка текста и защита проекта	Организация индивидуальных и групповых консультаций по оформлению проектов. Экспертное заключение. Анализ выполненной работы		Дополнительную информацию студенты могут получить, выполнив вспомогательное задание № 3 (раздел «Вспомогательные задания»)

Вспомогательные задания

Задание 1

Изучите предложенные источники и проанализируйте основные понятия: «проблема исследования», «актуальность исследования», «цель исследования», «задачи исследования» (см. Рекомендуемые источники литературы — 5.3, 5.4, 5.16, 5.20)

Задание 2

Для подготовки плана-конспекта занятия по психологии необходимо ознакомиться с основными понятиями:

1. Формулировка цели и задач занятия (см. Рекомендуемые источники литературы — 5.6, 5.7, 5.9; Методические рекомендации — 3.2, 3.3).
2. Алгоритм подготовки занятий по психологии (см. Рекомендуемые источники литературы — 5.1, 5.6, 5.7, 5.9, 5.13, 5.23; Методические рекомендации — 3.2, 3.3).
3. Критерии эффективности учебного занятия (см. Методические рекомендации — 3.2, 3.3).
4. Литературно-художественное моделирование (см. Рекомендуемые источники литературы — 5.12, 5.18, 5.22, 5.28).
5. Наглядность в преподавании психологии (см. Рекомендуемые источники литературы — 5.7, 5.9, 5.14; Методические рекомендации — 3.2, 3.3).
6. Психологические техники (см. Рекомендуемые источники литературы — 5.7, 5.9, 5.13).
7. Нетрадиционные методы обучения. Активные методы обучения (см. Рекомендуемые источники литературы — 5.2, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9, 5.10, 5.11, 5.13, 5.21, 5.25).
8. Современные компьютерные технологии (см. Рекомендуемые источники литературы — 5.7, 5.13; Методические рекомендации — 3.3).
9. Методы стимулирования активности обучающихся на занятии (см. Рекомендуемые источники литературы — 5.6, 5.7, 5.9, 5.26).

Задание 3

Этапы подготовки проекта к защите:

1. Продумать форму защиты проекта (доклад, презентация, видеofilm, мастер-класс, игра и др.).
2. Выработать алгоритм выступления (тема, обоснование ее актуальности, способы работы над проектом, оригинальные решения и личный вклад в данную разработку, яркое и лаконичное представление проекта, дальнейшие перспективы работы по данной теме).
3. Продумать, как установить обратную связь с аудиторией.

Технологии оценки результативности

Критерии оценки выполнения задания.

Задание считается успешно выполненным, если:

- выделена и определена проблема проекта, обоснована актуальность проблемы;
- сформулированы цели и задачи проекта;
- определена цель проекта занятия в соответствии с выбранной темой;

- определена форма (согласно учебной программе дисциплины) и вид учебного занятия;
- подготовлен материал, содержащий элементы: научности, системности, интегративности, креативности;
- присутствует содержательная наполненность, композиционная стройность и логичность изложения материала;
- в соответствии с замыслом проекта (при изложении и/или закреплении учебного материала в зависимости от выбранной темы и формы занятия) используются: литературно-художественное моделирование, психологические техники, деловые и имитационные игры, современные компьютерные технологии и т. д.;
- подготовлена необходимая наглядность, определены методы стимулирования активности обучающихся на занятии;
- подготовлен (написан) план-конспект учебного занятия по психологии, соответствующий цели и проблеме проекта;
- представлен итоговый рефлексивный анализ эффективности разработанного проекта занятия по психологии.

Оценивание готового проекта может быть осуществлено с помощью экспертного листа. Ниже представлен возможный макет для оценивания проектов (рисунок 1).

Таблица ___ — Экспертный лист для оценивания проекта

Этапы работы над проектом	Критерии, соответствующие этапам	Характеристика критерия	Баллы
Подготовительный	Проблемность	Определение наличия и характера проблемы проектной деятельности; умение формулировать проблему и проблемную ситуацию	
	Актуальность	Обоснованность проекта, предполагающая решение противоречий, соответствующих данной проблематике	
	Логичность	Грамотно сформулированы цель и задачи проекта; цель проекта-занятия (в соответствии с выбранной темой) согласуется с общей концепцией проекта	
Поисковый и основной	Вариативность представления проекта	Определяются и предлагаются различные формы представления результата проектной работы (лекция, семинарское, лабораторное занятие; презентация, фильм, тренинг и т. д.), имеющие согласованную цель, методы и способы деятельности, в соответствии с общим замыслом проекта	
	Научность	Подготовленный учебный материал проекта соответствует современному состоянию научной и практической психологии, не противоречит объективным научным фактам, теориям и положениям	
	Системность	Учебный материал проекта представлен в определенной логике и последовательности, что дает системное представление о разработанной теме и демонстрирует взаимосвязь разных психологических и педагогических теорий, понятий, положений и закономерностей друг с другом	

Рисунок 1— Образец таблицы для заполнения

	Интегративность	Прослеживается через наличие в содержании проекта связи различных источников информации и областей знаний, ее систематизацию в единую концепцию проектной работы	
	Креативность	Наличие новых оригинальных идей и путей решения проблемы, при помощи которых было внесено нечто новое в контекст современной действительности	
	Использование методов, форм и средств обучения	Использование при подготовке и реализации проекта литературно-художественного моделирования, психологических техник, деловых и имитационных игр, современных компьютерных технологий и т. п.	
	Наличие наглядности	Наглядность присутствует, обоснованы и продуманы способы ее демонстрации	
Рефлексивный и обобщающий	Наличие готового плана-конспекта	Подготовлен (написан) план-конспект учебного занятия по психологии, соответствующий цели и проблеме проекта	
	Композиционная стройность, содержательная наполненность, логичность изложения материала в конспекте	Единообразие, целостность, взаимосвязь и соподчинение отдельных частей текста, взаимодополнение текста и видеоряда. Отражение в тексте причинно-следственных связей, наличие рассуждений и выводов	
	Рефлексивность	Представлен итоговый рефлексивный анализ эффективности разработанного проекта: – что получилось и почему?; – что не удалось и почему?; – что хотелось бы осуществить в будущем?	
	Защита проекта	Оформлен по требованиям проект и подготовлен к защите	

Рисунок 1 — Окончание

Предлагается оценивание по десятибалльной шкале. Ее использование позволит более дифференцировано судить о разнообразии возможных суждений по качеству проектной деятельности, определить и выработать единообразный уровень требований при критериальном оценивании проектов. Такой подход позволит избежать синдрома «низкого балла» у участников проектной деятельности. Важным также является и то, что предлагаемое оценивание дает возможность «ранжировать-оценивать» не только проекты с различными проблемными областями в несмежных отраслях научных знаний, но и одной конкретной области со сходным методологическим аппаратом исследования.

ТЕХНОЛОГИЯ ВНЕДРЕНИЯ

Необходимые ресурсы

– Материально-технические, соответствующие санитарно-техническим нормам и обеспечивающие проведение всех видов занятий, а также лабораторной, практической,

дисциплинарной и междисциплинарной подготовки проектной и научно-исследовательской работы;

– учебно-методические (информационные ресурсы, включающие печатные и электронные носители научно-методической, учебно-методической, психолого-педагогической информации (каталоги библиотеки, аудио- и видеоматериалы и т. д.), программно-методические, инструктивно-методические материалы, цифровые образовательные ресурсы (компьютер и другая техника с программным обеспечением) и т. д).

«Входная» диагностика студентов-психологов

В качестве входной диагностики могут быть использованы следующие задания:

1. Выполнение теста достижений после изучения раздела «Организационные формы преподавания психологии».

Оценивание: правильное выполнение более 75% тестовых заданий — достаточный уровень для выполнения проекта.

2. Анализ планов-конспектов аудиторных занятий по психологии (уроков по психологии, лекционных занятий, практических занятий, лабораторных занятий), предоставленных преподавателем дисциплины «Методика преподавания психологии» или руководителем проекта по предложенному алгоритму.

Оценивание: при выполнении данного занятия основным критерием оценивания является качественный анализ студентом-психологом плана-конспекта аудиторного занятия.

3. Просмотр видеозаписи аудиторных занятий по психологии (уроков по психологии, лекционных занятий, практических занятий, лабораторных занятий), предоставленных преподавателем дисциплины «Методика преподавания психологии» или руководителем проекта с последующим анализом по предложенному алгоритму.

Оценивание: при выполнении данного занятия основным критерием оценивания является качественный анализ студентом-психологом видеозаписи аудиторных занятий по психологии.

Дополнительная подготовка студентов-психологов

При наличии пробелов в знаниях студентов (исходя из результатов входного тестирования) обучающимся предлагается повторно самостоятельно познакомиться с теоретическим материалом раздела «Организационные формы преподавания психологии», используя указанные для изучения источники (проработка вспомогательного задания 2). В случае наличия трудностей при освоении проектной деятельности студентам предлагается дополнительная консультация со стороны профессорско-преподавательского состава (проработка вспомогательного задания 2).

Дополнительная подготовка педагогов

Организация информационно-методической поддержки преподавателей, проявляющих интерес к компетентностно-ориентированным заданиям в целом и проектной деятельности студентов в частности.

Пути преодоления возможных сложности при выполнении компетентностно-ориентированного задания:

Возможные сложности использования	Пути преодоления выделенных сложностей
Предпочтение преподавателями традиционных технологий обучения при преподавании психологических дисциплин	Разработка методических рекомендаций и практических пособий. Организация курсов повышения квалификации
Недостаток аудиторных часов по дисциплинам	Организация междисциплинарных проектов, использование ресурсов управляемой самостоятельной работы студентов

Таким образом, применение компетентностно-ориентированных заданий в подготовке будущих педагогов-психологов можно использовать как одно из основных средств формирования компетенций, обозначенных в ОСВО 1-03 04 03-2013 специальности 1-03 04 03 Практическая психология

Список использованных источников

1. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А. А. Шехонин [и др.]. — СПб. : НИУ ИТМО, 2014. — 98 с.
2. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование первая ступень. Специальность 1-03 04 03 Практическая психология : ОСВО 1-03 04 03-2013. — Введ. 30.08.13. № 87. — Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2013.

Материал поступил в редакцию 08.03.2017

УДК 372

В. В. Семенова, Ю. Р. Емельяненко
ФГБОУ ВО ВГСПУ, Волгоград, Российская Федерация

РОЛЬ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается проблема использования средства экспериментирования в развитии исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: исследовательская активность, исследовательская деятельность, познавательное развитие, детское экспериментирование.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту «Дошкольное образование» познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности.

Фундамент активной, инициативной, творческой личности закладывается в дошкольном детстве. Именно в этот период создаются важные предпосылки для развития исследовательской активности и познавательных интересов детей [5]. Эти идеи нашли отражение в трудах таких авторов, как А. Г. Гогоберидзе, А. М. Матюшкин, А. Н. Поддьяков, Я. А. Пономарев, Н. Б. Шумакова и др.

В связи с этим все более актуальной проблемой становится поиск эффективных средств развития исследовательской активности дошкольников [6], среди которых особого внимания заслуживает детское экспериментирование.

Исследователь Н. Н. Поддьяков пишет: «Детское экспериментирование — особая форма исследовательской деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе саморазвития» [8].

Таким образом, экспериментирование — один из видов деятельности дошкольника, способствующий расширению кругозора, обогащению опыта самостоятельной деятельности, саморазвитию ребенка.

Сторонниками использования метода экспериментирования в обучении выступали такие классики педагогики, как Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинский и др. В настоящее время проблема детского экспериментирования получила отражение в работах Д. Б. Годовиковой, О. В. Дыбиной, И. Э. Куликовской, М. И. Лисиной, С. Л. Новоселовой, А. Н. Поддьякова.

В условиях образовательного процесса дошкольной образовательной организации (ДОО) детское экспериментирование является таким познавательным методом, который позволяет ребенку смоделировать у себя целостную картину мира. Экспериментальная работа вызывает у ребенка интерес, развивает мыслительные операции (синтез, анализ, классификацию, обобщение), пробуждает познавательную активность и любознательность [1].

В ходе экспериментирования с предметами и материалами ребенок познает их качества и свойства, учится взаимодействовать с ними, наблюдает, сравнивает, анализирует, задает вопросы и отвечает на них, делает выводы, устанавливает причинно-следственные связи. Все это позитивно влияет на детскую любознательность, желание узнать больше, формирует учебную мотивацию [4].

В процессе экспериментирования ребенок может не только рассматривать предметы, но имеет возможность потрогать, понюхать и даже попробовать на вкус, если это безопасно. Как известно, познавательная деятельность будет проходить наиболее успешно, если в ее процессе участвуют все органы чувств ребенка. Анализируя предмет разными рецепторами, мозг быстрее и глубже получает передаваемую ему информацию, процесс восприятия проходит гораздо эффективнее [10].

В процессе экспериментирования развивается исследовательская активность детей старшего дошкольного возраста, которая имеет сложную структуру:

- мотивационный компонент (связан с интересом, желанием ребенка проявлять настойчивость в достижении цели и вести исследовательский поиск решения проблем);
- содержательный компонент (связан с представлениями о возможных способах и средствах осуществления исследовательского поиска решения проблем);
- операциональный компонент (отражает опыт эмпирического использования дошкольником исследовательских навыков для решения проблем в процессе экспериментирования) [9].

Детское экспериментирование тесно связано с другими видами деятельности старших дошкольников. Исследуя окружающий мир, дети развивают навыки трудовой деятельности, усваивают базовые знания экологического образования, ухаживают за флорой и фауной, гуманно относятся к природным материалам. В этом прослеживается связь с нравственной сферой и культурой поведения в обществе. Тесно связано экспериментирование с развитием речевой деятельности. Ребенок формулирует свою цель, обсуждает методы и ход опыта, подводит итоги, делает выводы и делится впечатлением о проделанной работе. Развивается диалогическая речь. Экспериментальная деятельность формирует и социально-личностные качества дошкольников. Ребенок учится работать сообща, уступать, отстаивать свою точку зрения. Важна роль экспериментирования в изобразительной деятельности, формировании элементарных математических представлений, чтении художественной литературы, музыкальной и физической деятельности.

Так, А. Н. Поддьяков подчеркивает, что «экспериментирование претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного детства, основу которой составляет познавательное ориентирование; что потребность ребенка в новых впечатлениях лежит в основе возникновения и развития неистощимой исследовательской деятельности, направленной на познание окружающего мира» [7].

Детское экспериментирование широко применяется в современных дошкольных образовательных программах «Развитие», «Наш дом — природа», «Ребенок в мире поиска», «Детское экспериментирование».

Но, несмотря на ряд дошкольных образовательных программ, активно использующих детское экспериментирование, на наличие в дошкольных учреждениях «зон экспериментирования», зачастую детское экспериментирование носит формальный (а иногда даже фиктивный) характер и оборудование для данного вида исследовательской активности используется не в полной мере. Так же мало развита проблема включенности семьи в развитие познавательных интересов детей и, в частности, исследовательской активности. В связи с этим можно сделать вывод, что в педагогической практике роль экспериментирования для развития исследовательской активности детей не раскрыта в полной мере [3].

Дошкольники по своей природе очень любознательны, именно поэтому их часто называют «почемучками». Они прирожденные исследователи, постоянно стремящиеся к эксперименту (желание самостоятельно находить решение в проблемной ситуации, отвечать на интересующие их вопросы) [2]. Задача педагогов и родителей не подавлять эту деятельность, а наоборот, активно развивать. Ведь создать развивающую среду для экспериментирования довольно просто.

Для экспериментальной деятельности в ДОО организованы мини-лаборатории в групповых комнатах, которые должны быть разнообразны по оснащению, материалу, безопасны для здоровья, доступны детям и содержательно значимы. Лаборатория должна быть оснащена приборами-помощниками (микроскопы, увеличительные стекла, чаши весов), сосудами разного объема и материала, природными материалами (камешки, глина, цветной песок, семена, сухие листья и т. п.), бросовым материалом, бумагой, медицинскими материалами. Также применяются экскурсии на территории ДОО и за ее пределами. Вводятся сюрпризные моменты. Дети знакомятся с хозяином лаборатории и становятся настоящими учеными.

В семейном воспитании могут применяться следующие приемы развития исследовательской активности детей в процессе экспериментирования: смешивание

красок во время рисования, взаимодействие с природными материалами на прогулке, получение ответов на интересующие вопросы в процессе помощи маме на кухне. Любую бытовую ситуацию можно превратить в увлекательную площадку для детского экспериментирования.

Таким образом, актуальность данной темы обусловлена противоречием между богатым накопленным теоретическим и эмпирическим материалом по данной проблеме, с одной стороны, и недостаточным использованием потенциала экспериментирования для развития исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста — с другой.

Список использованных источников

1. *Бондаренко, С. М.* Учите детей сравнивать / С. М. Бондаренко // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. — 1981. — № 9. — 96 с.
2. *Власова, Н. Г.* Игры экспериментирования и их место в воспитательно-образовательной программе ДОУ / Н. Г. Власова // Информационно-методический и научно-педагогический журнал. — 2001. — Приложение № 4. — С. 24—36.
3. *Дыбина, О. В.* Неизведанное рядом : Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников / О. В. Дыбина (отв. ред.), Н. П. Рахманова, В. В. Щетинина. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 192 с.
4. *Куликовская, И. Э.* Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст : учеб. пособие / И. Э. Куликовская, Н. Н. Совгир. — М. : Пед. о-во России, 2005. — 80 с.
5. *Лисина, М. И.* Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопр. психологии. — 1982. — № 4. — С. 18—35.
6. *Матюшкин, А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопр. психологии. — 1982. — № 4. — С. 5—18.
7. *Поддьяков, А. Н.* Обучение дошкольников экспериментированию / А. Н. Поддьяков // Вопр. психологии. — 1991. — № 4. — С. 29—34.
8. *Поддьяков, Н. Н.* Новый подход к развитию творчества дошкольников / Н. Н. Поддьяков // Вопр. психологии. — 1995. — № 1. — С. 16—19.
9. *Савенков, А. И.* Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А. И. Савенков // Исслед. работа школьников. — 2004. — № 1. — С. 22—32.
10. *Тугушева, Г. П.* Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста : метод. пособие / Г. П. Тугушева, А. Е. Чистякова. — СПб. : Детство-Пресс, 2007. — 128 с.

Материал поступил в редакцию 15.02.2017.

В. В. Семенова, И. А. Мойстус
ФГБОУ ВО ВГСПУ, Волгоград, Российская Федерация

ТЮТОРСТВО КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПРАКТИКА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается актуальность тьюторского сопровождения в дошкольной образовательной организации как инновационной технологии через основные функции педагога-тьютора.

***Ключевые слова:** инновационные технологии, тьюторское сопровождение, дошкольная образовательная организация, ребенок дошкольного возраста.*

Современные тенденции в образовании требуют применения инновационных технологий на всех уровнях, включая и ступень дошкольного образования. Необходимость применения инноваций в процессе обучения и воспитания детей дошкольного возраста обусловлено изменениями целей данного процесса, которые в свою очередь связаны со скорым темпом развития нашего общества. Одной из инновационных ветвей в дошкольном образовании по праву можно считать тьюторское сопровождение дошкольников.

Одна из основных причин повышенного интереса к тьюторству как к инновационной деятельности заключается в том, что в настоящее время набирает популярность, а иногда составляет необходимость, практика формирования, сопровождения и реализации основных образовательных программ, а также формирование условий их реализации. Именно на это ориентируют федеральные государственные стандарты нового поколения, образовательные организации соответствующего уровня. Одним из основных условий является организация образовательного процесса, основанная на принципах открытости, вариативности и индивидуализации, что ведет к возникновению социального заказа на технологии тьюторского сопровождения в образовательных организациях, в том числе и дошкольных образовательных организациях (ДОО) [3].

Кроме того, непрерывно возрастающий поток информации, а также взгляд на образование, как на средство расширения возможностей развития личности, определили в России новое направление политики общественного дошкольного образования. Вместо адаптивно-инструктивной модели воспитания, когда приоритетной целью воспитательного процесса является формальное усвоение ребенком определенного набора знаний, умений и навыков, воспитательные учреждения ориентируются на поисково-деятельностную модель, при которой создаются условия для создания детьми целостного образа мира посредством самостоятельной деятельности [4].

Именно в дошкольном детстве, характеризующемся быстрыми изменениями в физическом, психическом, социальном, речевом, эмоциональном развитии, формируются фундаментальные качества личности. К концу дошкольного возраста происходят качественные изменения в развитии ребенка и первые результаты воспитания:

осознание ребенком самого себя, своих возможностей и индивидуальных особенностей, максимально раскрывается его индивидуальный возрастной потенциал.

К сожалению, практика показывает, что не каждый воспитатель в силах раскрыть потенциал ребенка, посвятить свою жизнь детям, а иногда готов «махнуть рукой» на нерадивого воспитанника.

Эти факторы и определяют социокультурную значимость психолого-педагогического сопровождения на ступени дошкольного образования.

Однако деятельность педагога-тьютора и воспитателя ДОО стоит разграничивать. Хотя воспитатель и тьютор имеют одинаковые цели, являются взаимодействующими позициями в построении образовательного процесса, они являются двумя разными полюсами. Воспитатель — это педагог, который знает как, чему и для чего он должен учить дошкольников. Тьютор, в свою очередь, не только педагог, который принимает позицию воспитанника, знает, как, чему и зачем нужно учиться, передает свой опыт подрастающему поколению, но и постоянно находится в позиции познающего окружающую действительность, выступает посредником между воспитателем и дошкольником, способствует построению модели взаимодействия «воспитатель—тьютор—воспитанник», что определяет принципиально новый подход к продуктивному взаимодействию с детьми-дошкольниками [5].

К сожалению, несмотря на популярность тьюторского сопровождения в учреждениях комбинированного вида, школах, учреждениях высшего образования, в ДОО данная практика либо отсутствует, либо применяется в очень редких случаях. Если оно и известно, то только как дополнительная платная образовательная услуга.

Основная проблема, которая препятствует становлению тьюторского сопровождения в ДОО как инновационной практики — это недостаток научно-методической информации о возможностях тьюторского сопровождения, необходимость рекомендаций по введению тьюторства в практику работы, включающих как подготовку педагогов-тьюторов, так и рекомендации по общей направленности педагогического процесса, нормам взаимодействия участников, а также по документационному и нормативно-правовому обеспечению тьюторской деятельности.

С нашей точки зрения, содержание деятельности педагога-тьютора в ДОО как инновационной технологии необходимо рассматривать через его функции, основные из которых: функция целеполагания, планирования, управленческая функция, диагностическая, мотивационная, коммуникативная, функция контроля, рефлексии, методическая функция. Каждая из перечисленных функций включает ряд задач и требований. Рассмотрим подробнее каждую из них [1].

Несомненно, основой работы педагога-тьютора в ДОО является функция целеполагания. Тьютору необходимо установить и сформулировать цели обучения и воспитания дошкольника, как долгосрочные, так и краткосрочные. Первая группа целей актуальна для всего периода обучения, а вторая — к определенному элементу образовательного процесса, например, цели определенных мероприятий, тематических бесед, занятий. Для реализации данной функции тьютору требуется решить ряд задач: проанализировать цели выбранной стратегии обучения и воспитания; определить содержание и специфику деятельности тьютерантов; выделить наиболее часто встречающиеся задачи, которые должен решить воспитанник; определить зависящие от личностных качеств ребенка проблемы и затруднения, с которыми он может столкнуться; спрогнозировать желаемые результаты деятельности дошкольников,

т. е. определенные знания, умения, навыки; сравнить свои поставленные цели с целями и возможностями подопечного.

Функция планирования включает упорядочение своих действий и деятельности дошкольников в соответствии с выдвинутыми целями. Эффективное планирование в воспитательно-образовательном процессе напрямую зависит от умений формирования целей с учетом анализа результатов предварительной диагностики, а именно уровня развития детей, их потребностей, возможностей на данном этапе онтогенеза и др.; строить план собственной деятельности с дошкольниками, включая стратегии, направления, тактики; определять последовательность действий в соответствии с поставленными целями, задачами и ожидаемыми результатами; разрабатывать структуру занятий с детьми, с приоритетом самостоятельной деятельности ребенка в процессе совместной деятельности с взрослыми; грамотно распределять время пребывания с тьютором с учетом целей, содержания, методов и форм обучения и воспитания.

Не менее важной является коммуникативная функция. Установление коммуникации особенно важно на первоначальном этапе работы, как с отдельным ребенком, так и с группой. Данная функция предполагает установление положительных, доверительных взаимоотношений тьютора с дошкольниками, а также комфортного микроклимата в группе. Для решения данных задач, тьютор должен отвечать ряду требований, как личностных, так и профессиональных. Основные из них: обладать открытостью и доступностью; иметь организаторские способности; осуществлять индивидуальный подход к каждому дошкольнику; видеть одним из приоритетных направлений работы развитие личности ребенка; стать для ребенка партнером, другом, соратником; устанавливая положительные партнерские взаимоотношения между собой и воспитанниками, а также в группе; формировать положительный эмоциональный настрой, атмосферу поддержки и взаимопомощи.

Диагностическая функция позволяет оценить уровень актуального развития дошкольников, сформированности психических процессов, помогает расставить акценты в работе с детьми, а также проследить положительную или отрицательную динамику. В процессе деятельности педагога-тьютора данная функция реализуется посредством решения следующих задач: изучение исходных данных воспитанников; определение индивидуальных особенностей дошкольников, а именно наличие способностей и их уровень развития, тип мышления, уровни развития внимания, памяти, воображения, восприятия, речи; построение плана формирующей и коррекционной работы; определение основных установок, мотивов, потребностей, ожиданий детей и их родителей.

Мотивационная функция предполагает создание и поддержание включенности воспитанников в педагогический процесс, с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, а также эффективное усвоение индивидуальной программы. Для того чтобы осуществить данную функцию, тьютор должен уметь решать следующие основные задачи: выявить индивидуальные мотивы и потребности каждого воспитанника; вызвать интерес к различным видам деятельности, включая самостоятельную, посредством различных интерактивных, традиционных методов и средств; стимулировать мотивацию воспитанников; способствовать общению дошкольников друг с другом, для достижения более эффективных результатов деятельности во время совместной работы.

Деятельность тьютора в условиях ДОО также направлена на целенаправленное и непрерывное стимулирование познавательной активности у дошкольников. Кроме того, ему необходимо варьировать процесс обучения и воспитания. Поэтому, тьютору важно освоить управленческую функцию, которая предполагает решение следующих задач: определить цели, задачи, методы, средства собственной деятельности; наблюдение за деятельностью дошкольников, а также отслеживание результатов; определение актуального уровня познавательной активности и желаемого; внесение коррективов в план работы; оценка эффективности модели «тьютор—педагог—воспитанник» и всего образовательного процесса в целом; направлять и корректировать работу родителей, давать необходимые рекомендации.

Функция контроля также имеет место в условиях ДОО. Она объединяет такие функции, как функция рефлексии, оценки и коррекции. Тьютору следует понимать, что успешное выполнение данной функции обеспечивается и закладывается еще на этапе планирования, когда формулируются цели, задачи, методы, средства, показатели и критерии их достижения. При осуществлении непосредственно самого контроля тьютор должен проанализировать ход и направления своей собственной деятельности, свои принципы и идеи; определить степень усвоения дошкольником индивидуальной программы, а также эффективность построения образовательного процесса; определить, достигнуты ли цели, выполнены ли задачи, правильно ли подобраны методы и средства, имеются ли затруднения; выяснить, какой сформировался тип взаимоотношений, тип общения с ребенком; выявить свои достижения и ошибки. При осуществлении функции контроля тьютор должен помнить, что оценивает и контролирует он только себя самого.

Методическая функция (не последняя по значению) также должна быть реализована тьютором. Задачи, включенные в данную функцию: создание и подбор материальных и идеальных средств для организации совместной деятельности, например, сценарии деятельности, аудио- и видеоматериалы, раздаточный материал, иллюстрации, карточки и т. п.; разработка и подбор контрольно-диагностических материалов, например, диагностики отечественных и зарубежных ученых; материалы для подготовки и проведения экспериментальных исследований; тесты анкет и опросных листов для родителей и др.; активное использование в своей работе опыта и рекомендаций других успешных педагогов-тьюторов.

Рассмотренные функции отвечают потребностям образовательного процесса в ДОО и позволяют педагогу-тьютору развивать свой творческий потенциал. В зависимости от возрастной группы и социального заказа содержание деятельности может меняться, могут возникать новые цели, задачи, с чем тьютор должен успешно справляться. Создание вариативных, гибких моделей тьюторского сопровождения ребенка-дошкольника на разных этапах развития должно быть направлено на обеспечение личностного роста, зависящего от его индивидуальных, возрастных особенностей, которые обязательно нужно учитывать. Именно этими факторами определяется круг интересов, потребности, запросы, ограничения и возможности в развитии. Тьютор должен иметь представления об анатомо-физиологических особенностях детей дошкольного возраста, чтобы эффективно строить план своей работы, взаимодействовать с детьми [2].

Таким образом, тьютор примеряет на себя роль психолога, учителя, помощника, партнера, друга, что требует от него энергичности, заинтересованности, но и большой ответственности, ведь тьютор — это не просто дополнительная «няня»

или второй воспитатель, а посредник, между традиционным педагогом и ребенком. Достаточно сложно представить, какое образование должен иметь педагог, чтобы заниматься данным видом деятельности, но именно в этом и состоит ее новизна, в комплексе знаний различных областей педагогической науки и повышенных требованиях к педагогу.

Тьютор в своей деятельности встраивается в целостный педагогический процесс, объединяющий разные этапы развития ребенка дошкольного возраста в целях создания такой образовательной среды, которая поспособствует нахождению в зоне ближайшего развития с учетом актуального, а также построения «субъект-субъектных» отношений между тьютором и тьюторантом.

Список использованных источников

1. Профессия «Тьютор» / Т. М. Ковалева [и др.]. — М.—Тверь : СФК-офис, 2012. — 246 с.
2. Ковалева, Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1—4 / Т. М. Ковалева. — М. : Первое сентября, 2010. — 56 с.
3. Колосова, Е. Б. Тьютор как новая педагогическая профессия / Е. Б. Колосова. — М. : Чистые пруды, 2008. — 32 с.
4. Русевич, В. В. Педагогические условия формирования образа мира у детей 5-7 лет : дис. ... канд. пед. наук / В. В. Русевич. — Волгоград, 2009. — 210 с.
5. Тьюторство: концепции, технологии, опыт : юбилейный сб., посвящ. 10-летию тьютор. конф. (1996—2005 гг.) — Томск, 2005.

Материал поступил в редакцию 27.02.2017

УДК 378

М. В. Сёмина

ФГБОУ ВО «ЗабГУ», Чита, Российская Федерация

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ФАМИЛИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В контексте культуротворческой функции современного образования в статье рассматриваются его возможности для развития фамилистической культуры обучающихся методом проектов. Фамилистическая культура личности представлена как развитая субъектная направленность человека на брак, семью, родительство.

Ключевые слова: образовательная деятельность, фамилистическая культура, фамилистические памятные даты, молодежный проект.

Достаточно актуальной проблемой сегодня является усиление культуротворческой функции современного образования. Его сутью становится направленность на развитие ценностного потенциала личности посредством приобщения к сфере общегуманитарных ценностей. Продуктом такой деятельности выступает индивидуаль-

ное культурное поле личности как буфер для проблем мировоззренческого, культурного, духовного, интеллектуального порядка [1, с. 20].

В индивидуальном культурном поле человека возможно, на наш взгляд, выделение различных страт. Одной из них является фамилистическая культура личности как развитая субъектная направленность человека на брак, семью, родительство. Фамилистические ценности при этом являются важным компонентом мировоззрения человека, его ценностно-смысловой сферы.

В Программе развития воспитательной компоненты в образовательных учреждениях, утвержденной Министерством образования и науки РФ в 2013 году, в качестве одного из основных направлений реализации заявлено «воспитание семейных ценностей... посредством выполнения проектов, направленных на повышение авторитета семейных отношений, на развитие диалога поколений...». Отмечая резонансную связь проблемы развития фамилистической культуры личности с нормативно-законодательной компонентой российской образовательной системы, подробнее остановимся на возможностях образовательной деятельности современного вуза в ее становлении.

Особые ожидания связывает современное общество с высшим образованием, объективно являющимся флагманом национальной образовательной системы. Качество высшего образования становится сегодня своеобразным «общим знаменателем» реформ, идущих в образовании [3, с. 54].

Образовательная деятельность по развитию фамилистической культуры обучающихся направлена на актуализацию смысло- и нормообразования (И. А. Меркуль) в брачно-семейной сфере; интеграцию различных видов деятельности (учебной, внеучебной, научно-исследовательской); стабилизацию и уравнивание амбивалентных воздействий на семью социальной среды ценностями, моделями поведения, нравственными выборами, выработанными в групповом образовательном взаимодействии, принятых личностью и востребованных социально [2, с. 55]. Основным методическим инструментарием образовательной деятельности со студентами в нашей практике являются деятельностные, проектные методы.

В настоящей статье мы представим опыт реализации молодежного проекта «Необычный календарь — для семьи и о семье». Цель проекта: разработка календаря фамилистических памятных дат и личных семейных событий как информационного издания по пропаганде семейных ценностей. Мы основываемся на собственном представлении о фамилистических памятных датах как официально установленных или неформальных событиях календарного года, подчеркивающих ценность семьи как социальной группы; важность партнерства, супружества, родительства и детства как особых статусных позиций личности, а также дат, культивирующих позиции здоровьесбережения в семье. По результатам проведенного в Чите эмпирического исследования мы выяснили, что респонденты в возрасте от 19 до 21 года довольно слабо осведомлены о многообразии фамилистических памятных дат, их роли в современном обществе и жизни конкретной семьи. Большинство респондентов традиционно празднуют знакомые с детства лично-семейные даты. Проблема состоит в том, что опрошенная молодежь не заинтересована в изменении сложившегося сценария досуга, педагоги-организаторы пассивны в расширении репертуара традиционных молодежных мероприятий или имеют несистематизированное представление о них. Такие обстоятельства препятствуют, на наш взгляд, формированию фамилистической культуры современного поколения.

Продуктом проекта является ежегодная цветная печатная версия календаря, которая объединяет десятки дат, относящихся к четырем основным направлениям:

- торжественные, официально установленные праздничные даты общечеловеческого или общегосударственного значения, подчеркивающие роль семьи, супружества, родительства, детства или (и) традиционно отмечаемые в семейном кругу (например, 15 мая — Международный день семьи, 8 июля — Всероссийский день семьи, любви и верности, 25 ноября — День матери в России и др.);

- памятные даты, имеющие общекультурное, воспитательное значение, в том числе, призывающие к здоровьесбережению в семье (например, 26 июня — Международный день борьбы с наркотиками, 2 апреля — День информирования о проблеме детского раннего аутизма, 7 апреля — Международный день здоровья, 1 декабря — Всемирный день борьбы со СПИДом и др.);

- позитивные, оригинальные праздничные даты для влюбленных, супругов, детей, родственников и друзей (например, 6 июля — Всемирный день поцелуя, 21 января — Всемирный день объятий, 14 октября — День свадебного марша и др.);

- памятные даты, связанные со скорбными датами в истории человечества и соотносимые с отношением к мужчинам, женщинам, детям, например, 24 апреля — День поминовения усопших, 4 июня — Международный день детей — жертв агрессии и др.

Использование цветовой палитры в календаре позволит визуальнo сориентироваться в направленности праздничной даты. Каждая дата снабжена краткой информационной справкой, включающей историю возникновения праздника, его официальное основание (для большинства дат), другие сведения. В оформлении календаря использованы выставочные работы студентов, преподавателей и сотрудников нашего вуза — участников университетского конкурса фотографий «Мир моей семьи». В календарь заложена возможность для пользователя вписать на его страницы личные семейные даты, сделав издание добрым символом года. Предполагается продолжение проекта на последующие годы. Применение календаря представляется нам возможным как в отдельной семье, так и в организации воспитательной работы практически в любых образовательных учреждениях.

В 2012 году проект был впервые представлен на Всероссийском конкурсе молодежных проектов «Студенческие проекты в образовательном пространстве региона». Перспективным направлением последующей работы стала разработка методического сопровождения отдельных фамилистических дат, например, празднование в России дня отца.

Современное общество постепенно подходит к осознанию отцовства как важного общественного и личностного феномена. Одним из эффективных путей формирования ценности отцовства может считаться празднование дня отца как официального праздника россиян. День отца празднуют в 52 странах мира, он впервые возник в США в 1910 году и отмечается там каждое третье воскресенье июня.

В России день отца пока не является официальным праздником. Идея введения дня отцов или дня русских отцов в России родилась в Новосибирске в 2003 году в клубе «Русская Община» и активно пропагандируется его активистами. С 2008 года тема обсуждается на федеральном уровне. Сегодня дни отцов законодательно существуют в семи субъектах РФ, к сожалению, Забайкальский край не входит в их число. Учитывая противоречивые гендерные тенденции современного поколения, формирование в российском обществе ценности отцовства представляется нам очень важным. Целью нашей работы является привлечение внимания молодежи

г. Читы к проблеме социальных и личностных последствий воспитания в неполных семьях и значимости роли мужчины в семье. Продуктом проекта является электронный информационно-методический кейс для проведения работы с молодежью по развитию культуры отцовства, а также для домашнего использования и организации общения по интересам.

Структура кейса включает *информационный блок*: история возникновения праздника «День отца» за рубежом и в России — видеопрезентация, текстовое сопровождение; опыт празднования дня отца в США, Финляндии, Эстонии, отдельных регионах России — видеопрезентация, текстовое сопровождение; перечень интернет-ресурсов по теме отцовства с краткой аннотацией; список художественных произведений, позитивно представляющих образ Отца, Мужчины, с краткой аннотацией; негативные последствия воспитания без отца — видеопрезентация, текстовое сопровождение. *Методический блок* содержит подборку фото, видеопрезентаций, видеороликов свободного доступа, культивирующих отцовство; подборку цитат классиков, общественных деятелей о важности роли отца; примерное положение о проведении конкурса сочинений «Мой папа — самый лучший!» среди школьников г. Читы (Забайкальского края); примерное положение о проведении конкурса фотографии «Спасибо, папа, что ты есть!» среди жителей г. Читы (Забайкальского края); методические разработки молодежных мероприятий для школьников, студентов с участием отцов; социальный опросник «День Отца в Забайкальском крае» (с данными интернет-опроса молодежи). В дальнейшем планируется разработка методического сопровождения других памятных дат календаря.

Список использованных источников

1. Булат, С. А. Миссия высшего профессионального образования в контексте опережающего развития качества человека и обеспечения качества его жизни / С. А. Булат, С. Н. Белова // Инновации в образовании. — 2011. — № 3. — С. 17—31.
2. Меркуль, И. А. Содержательные характеристики педагогического сопровождения процесса формирования психолого-педагогической компетентности родителей / И. А. Меркуль // Современная российская семья: традиции и альтернативы : сб. ст. — Муром, 2011. — 108 с.
3. Семина, М. В. Педагогическое сопровождение социализации обучающихся как качественная характеристика современного высшего образования / М. В. Семина // European Social Science journal. — 2011. — № 9 (12). — С. 54—62.

Материал поступил в редакцию 10.03.2017

4. ИНТЕГРАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.072

В. В. Климук
БарГУ, Барановичи

СЕТЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И ИХ ЭЛЕМЕНТОВ

Определена и обоснована важность интеграции организаций в системе образования с целью объединения своих ресурсов. Рассмотрен вопрос о необходимости и эффективности реализации сетевого взаимодействия в образовательной среде, целью которого выступает повышение качества образования, уровня образования на основе инновационных технологий обучения, практико-ориентированного подхода, дистанционных форм обучения, качественного уровня профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: сетевое обучение, эффективный инструмент, образовательная среда, организация, качества образования.

Современный рынок образовательных услуг диктует условия по подготовке высококвалифицированных, компетентных кадров. Высокое качество и уровень подготовки будущих специалистов является залогом эффективного функционирования организаций, являющихся одним из компонентов народно-хозяйственного комплекса страны. Резервы социально-экономического развития определяются направлениями инновационной деятельности, апробация и внедрение которых позволяют повысить эффективность функционирования системы как на микро-, так и на макроуровне.

Образовательная среда должна выступать катализатором инновационной активности, генерируя новые способы, продукты, отличающиеся своим превосходством относительно традиционных аналогов. С учетом последних событий на международной арене, геополитического и экономического состояния, весьма актуально направление поиска инновационных форм и механизмов развития.

Сфера образовательных услуг выступает драйвером динамичного развития страны — между новыми идеями, кадровым потенциалом и реальным сегментом экономической системы страны, обеспечивая конструирование платформы безопасности и независимости государства.

Достижение данной цели возможно на основе современной модели учреждения образования. Применение инновационных средств обучения создает условия для подготовки специалистов высокого уровня, адаптированных к современным рыночным условиям труда.

Традиционные формы обучения исчерпали себя, они являются уже недостаточными для обеспечения качественной подготовки кадров, основанной на принципах индивидуализации, мобильности, практикоориентированности, интерактивности обучения, развития креативного мышления, углубленного изучения проблемных во-

просов. Быстроизменяющиеся социально-экономические условия предъявляют жесткие конкурентные требования к выпускникам учреждений образования. Своевременная, оперативная, эффективная работа учреждений образования в направлении применения инновационных технологий в образовании позволит повысить конкурентоспособность своих выпускников на рынке труда, обеспечить гарантии их будущего трудоустройства, что выступает одной из важнейших задач, поставленных Правительством Республики Беларусь [1].

Одним из вариантов решения возникающих проблем в образовательной среде выступает сетевое обучение. Теоретические предпосылки его реализации основываются на положениях коннективизма (теория сетей, сложноорганизованных и самоорганизующихся систем). Так, Г. Сименс предлагает рассматривать обучение как процесс в неопределенной, постоянно меняющейся и динамично развивающейся среде. Процесс строится на основе компиляции нескольких источников-участников: организаций, веб-сайтов, библиотек, баз данных, людей и иных источников информации). Исследователь С. Доунс понимает под обучением «включение себя в сеть». Ученики продвигаются в своем образовании, взаимодействуя с практиками [2].

Можно выделить следующие виды сетевого обучения:

1) индивидуальное — модель обучения, при которой преподаватель взаимодействует только с одним обучаемым (создавая лично ориентированную, адаптационную модель обучаемого);

2) коллективное — представляет собой реализацию процесса обучения для групп обучаемых (образовательными организациями согласовываются учебные планы по совместно реализуемой образовательной программе).

Первый вид должен основываться на проведении индивидуальных консультаций обучаемых, факультативных занятий, репетиторстве, второй вид является масштабным, включая множество участников, базируясь на массовом процессе.

Сетевая модель обучения основывается на объединении ресурсной базы нескольких организаций: профессорско-преподавательского состава, материально-технической и учебно-методической базы, электронной библиотеки и др. Реализуя комплексно процесс обучения, образовательные организации получают возможность расширения своих масштабов (переменность территориального обучения), повышения уровня практических навыков (при проведении занятий на базе организаций реального сектора экономики либо на учебно-лабораторной базе других организаций) (рисунок 1).

Выделим принципы сетевого обучения:

1) доступность ресурсной базы (открытый доступ для всех участников к учебно-методической базе, электронной библиотеке и другим ресурсам);

2) мобильность обучения (возможность использовать средства обучения в любом месте, в любое время, являясь участником сети);

3) индивидуальность обучения (каждый желающий имеет возможность изучить, доучить материал, работая в своем темпе);

4) инновационность (использование современных информационно-коммуникационных технологий в обучении).

В качестве инновационного средства, элемента сетевого обучения рекомендуется использовать интерактивные программные средства обучения. В БарГУ таковым является апробируемый инструмент «Интегральная система интерактивного обучения». С помощью данной программы обучаемый имеет возможность выбрать интересующий его тематический раздел, дисциплину (курс), преподавателя, раздел



Рисунок 1 — Схема сетевого взаимодействия

(тему, вопрос), просмотреть (прослушать) видеоматериал (аудиоматериал), пройти викторину по вопросам рассматриваемой темы, пройти тест на проверку полученных знаний, выполнить типовое решение заданий, оставить (задать) вопрос преподавателю [3; 4].

В качестве еще одного из новшеств в направлении коллективной реализации элемента образовательной программы — разработки учебно-методического комплекса (других видов учебных изданий) — предлагается использовать краудфандинг-проект «Живой учебник». Его суть состоит в следующем: инициатор на сайте предлагает возможность желающим (изначально указываются рекомендуемые параметры) принять участие в написании коллективного учебника. Желающие регистрируются, проходя процедуру модерации. Формируется команда авторов (коллектив). Составляется на основе согласования участников будущее оглавление (макет) учебника с распределением участников по разделам (темам, вопросам), устанавливаются сроки. Данный материал систематически рецензируется (внешними участниками), проходит модерацию у главного редактора (инициатора), размещается в открытом доступе. Любой желающий имеет возможность оставить свой комментарий к любому предложению (выдержке из созданного учебника). Информацию, таким образом, можно корректировать, обновлять на основе последних изменений, что позволит поддерживать высокий уровень актуальности по разработанному направлению. Следовательно, данный учебник «живет» намного дольше и «чувствует» себя конкурентоспособнее тематических аналогов.

Образовательная среда, коррелируя с динамикой конъюнктуры на рынке труда, процесс глобализации и интеграции должны генерировать новые формы, средства, инструменты обучения, максимально используя свой интеллектуальный, материально-технический, финансовый потенциал, осуществляя систематический мониторинг потребностей устойчивости и формируя мнение обучающегося о качестве, подготовке, отвечающей современным реалиям социально-экономической системы в национальном и международном формате.

Список использованных источников

1. Об утверждении Положения о порядке и условиях предоставления первого рабочего места выпускникам государственных учреждений образования, лицам с особенностями психофизического развития и военнослужащим срочной военной службы, уволенным из Вооруженных Сил или других войск и воинских формирований Республики Беларусь : Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 9 июля 2011 г. № 936 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2011 г., № 81, 5/34137.

2. *Нагаева, И. А.* Сетевое обучение: становление и перспективы развития / И. А. Нагаева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — Вып. 3—4 (16—17). — 2013. — С. 31—37.

3. *Климук, В. В.* Методический базис оценки конкурентоспособности высших учебных заведений / В. В. Климук, О. Е. Комаров // Вестн. ЮРГТУ (НПИ). Сер. Социально-экономические науки. — 2016. — № 4. — С. 146—153.

4. *Попов, А. В.* Педагогические средства формирования интегрированных творческих компетенций экономистов-менеджеров (в условиях единого образовательного пространства Российской Федерации и Республики Беларусь) / А. В. Попов, В. В. Климук // Вопросы современной науки и практики. — 2015. — № 3 (57). — С. 131—139.

Материал поступил в редакцию 20.02.2017

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдей Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры педагогики, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, aen2834@rambler.ru .

Безуглая Виктория Александровна, кандидат экономических наук, доцент, декан факультета экономики и права, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, bezygla@rambler.ru .

Болтянская Таиса Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и экономики, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, Российская Федерация, ВТО_econom@mail.ru .

Быковская Екатерина Дмитриевна, преподаватель-стажер кафедры психологии, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, VerbumMovet@yandex.ru .

Васылюк Иван Богданович, аспирант кафедры математики, информатики и методики их преподавания в начальной школе, Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, Дрогобыч, Украина, ivanvasylyukiv@mail.ua .

Гурьянчик Виталий Николаевич, кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль, Российская Федерация, vit-gurjanchik@yandex.ru

Емельяненко Юлия Романовна, студентка III курса, факультет дошкольного и начального образования, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград, Российская Федерация, eme-natawa@yandex.ru .

Житкевич Галина Яковлевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры бухгалтерского учета, анализа, аудита и статистики, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Кишея Инна Леонидовна, магистр психологических наук, исследователь, старший преподаватель кафедры психологии, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, kisheya.inna@yandex.by .

Климук Владимир Владимирович, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и организации производства, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, klimuk-vv@yandex.ru .

Кубракова Анастасия Владимировна, студентка III курса факультета дошкольного и начального образования, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград, Российская Федерация, ruka15@mail.ru .

Курлович Юлия Владимировна, студент факультета педагогики и психологии, гр. ФК-11, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, kurlovich.yulechka@mail.ru .

Мазилев Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация, v.mazilov@yspu.org .

Макеева Татьяна Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль, Российская Федерация, makeeva.tatyana@inbox.ru .

Малашеня Алексей Александрович, студент факультета педагогики и психологии, гр. ФК-11, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, malashenya01@mail.ru .

Мойстус Инна Александровна, студент III курса факультет дошкольного и начального образования, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград, Российская Федерация, inna.moistys.95@mail.ru .

Нестер Елена Федоровна, старший преподаватель кафедры психологии, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, elenanester75@mail.ru .

Олифирович Наталья Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь, olifirovich@gestalt.by .

Павловская Ольга Викторовна, заведующий кафедрой маркетинга и менеджмента, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, o_pavlovskaya@tut.by .

Попов Андрей Иванович, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела электронного обучения федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный технический университет», Тамбов, Российская Федерация, olimp_popov@mail.ru .

Рзаева Жанна Вячеславовна, старший преподаватель кафедры психологии, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, gannkarz@mail.ru .

Селезнёв Александр Алексеевич, старший преподаватель кафедры психологии, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, Seleznev1960@mail.ru .

Семенова Валерия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград, Российская Федерация, vvsemenova@bk.ru .

Сёмина Марина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психология образования, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет», Чита, Российская Федерация, semina-67@mail.ru .

Слепко Юрий Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация.

Соколова Марина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация, sokolovamv@ Rambler.ru .

Тхорик Наталья Сергеевна, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры психологии, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, natalya-trockaya@mail.ru .

Черник Анастасия Валерьевна, студент факультета педагогики и психологии, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, toff.16@yandex.ru .

Шишко Анна Николаевна, студент факультета педагогики и психологии, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, Milhiorin@mail.ru .

Шнерх Ирина Александровна, студент группы зППОм 16-2, Институт гуманитарного образования, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова», Магнитогорск, Российская Федерация, cdk.magnitogorsk@yandex.ru .

Яценко Татьяна Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, t.e.yatsenko@mail.ru .