

учебного и / или информационного; (3) сотрудничество медиаструктур, созданных в учреждениях образования, с региональными СМИ. Наиболее оперативной и реальной задачей нам представляется превращение в ЕАЭС медиаобразования в составную часть образования формального (от начальной школы до высших учебных заведений), дополняемого функционированием различных культурно-просветительских институтов, ориентированных как на детей, так и на взрослых. Проблема координации медиаобразовательных программ и стандартов в рамках ЕАЭС соотносится с заявленной ЮНЕСКО необходимостью использования медийной грамотности как инструмента построения гармоничного глобального общества, что предусматривает «не просто достижение глобального признания медийной грамотности, а соответствующие действия в рамках разработанных международных стратегий сотрудничества. Система образования, которая пока еще чрезмерно зависима от национального контекста, должна стать мостом между странами и народами» [1, с. 141].

Скоординированная медиатизация образовательной среды в государствах – членах ЕАЭС неизбежно столкнется с культурно обусловленными барьерами: языковыми, технологическими (неравномерная информатизация), экономическими, правовыми, регулятивными и т. д. В информационно-образовательном пространстве ЕАЭС целесообразно использовать опыт Европейского союза, где медиаобразование опосредованно реализуется организациями третьего сектора, осуществляющими мониторинг деятельности СМИ, состояния медиакритики и содействующими утверждению культуры взаимодействия граждан со СМИ. В то время как образовательная система направлена, в первую очередь, на молодежь, подобные организации ориентируются на взрослую часть населения. В 2004 г. в Брюсселе была учреждена «Европейская Ассоциация в поддержку интересов телезрителей» (EAVI), которая стремится к увеличению количества информационно-аналитических, культурных проектов в СМИ, внедрению в практику медиаобразовательных программ для молодежи, а также использованию медиа как средства дальнейшего развития демократии и мультикультурализма.

Заключение. Таким образом, эффективность реализации интеграционных проектов в ЕАЭС вводится в прямую зависимость от медиакоммуникативной активности и медиакомпетентности населения. Достижение адекватного понимания гражданами геополитических интересов государств – партнеров по интеграционным процессам, единое восприятие гетерогенной аудиторией интегрируемого региона, образ которого в медиасфере максимально соответствует требованиям объективности, может служить точным критерием эффективности согласованной медиаобразовательной деятельности.

Список литературы

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под ред. Б. Дендева – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
2. Медиаобразование в Москве, России и мире: Сборник исследований / под ред. В.В. Барабаша, Н.В. Поплавской. – М. Медиа-Пресс, 2014. – 144 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

*С.А. Виноградова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В социально-экономических условиях современного общества все более обостряются проблемы повышения качества высшего образования, возрастают требования к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов. Процесс обучения в вузе сопровождается, по мнению многих исследователей, становлением профессиональной идентичности (Л.Б. Шнейдер, Ю.П. Поваренков, А.А. Шатохин, Ю.А. Кумырина и др.). Например, Ю.П. Поваренков [1] рассматривает становление идентичности студентов в три стадии. Первая – школьная идентичность (1 курс), далее – учебно-академическая идентичность (2–4 курс) и начало развития «собственно профессиональной идентичности» (5 курс), которое продолжится непосредственно на рабочем месте.

В качестве важной детерминанты становления профессиональной идентичности, по мнению Л. Б. Шнейдер, можно назвать информационно-насыщенную среду, т. е. признается приоритетность внешних источников ее развития, которой и является вузовская система, особенно важная на начальном этапе становления профессионала.

Мы придерживаемся точки зрения, при которой профессиональная идентичность рассматривается как самостоятельное и ответственное построение своего профессионального будущего, которое предполагает высокую готовность смысловых и регуляторных основ поведения в ситуации неопределенности приближающегося профессионального будущего, возможность осуществлять личностное самоопределение, интегрироваться в профессиональное сообщество и формировать представление о себе как о специалисте [2].

С целью выявления профессиональной идентичности у студентов выпускного курса нами было проведено теоретическое и эмпирическое изучение данного вопроса, с последующей разработкой программы по повышению уровня профессиональной идентичности студентов-психологов.

Материал и методы. Эмпирическое исследование проводилось на базе факультета социальной педагогики и психологи ВГУ имени П.М. Машерова. В нем приняли участие студенты специальности «Психология» в количестве 23 человек. Методы получения информации по проблеме исследования: опросный метод (методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер).

Результаты и их обсуждение. В ходе проведения исследования было установлено, что большинство студентов-психологов (34,8%) имеют такой тип профессиональной идентичности как преждевременная идентичность, которая рассматривается, согласно автору методики, скорее, как вариант неосознаваемой, навязанной идентичности.

У 30,4% испытуемых выявлены высокие показатели по диффузному типу идентичности, что показывает отсутствие прочных целей, ценностей и убеждений, нежелание активно формировать их, субъекты оказываются неспособными решить возникшие проблемы. При отсутствии ясного чувства идентичности могут переживать ряд негативных состояний, включая пессимизм, апатию, тоску, ненаправленную злобу, отчуждение, тревогу, чувства беспомощности и безнадежности.

17,4% продемонстрировали «мораторий идентичности», при котором характерно состояние кризиса идентичности и субъекты активно пытаются разрешить его и постоянно находятся в состоянии поиска информации, полезной для разрешения.

Достигнутая профессиональная идентичность обнаруживается лишь у 13,1% испытуемых. Данные студенты прошли период кризиса, самоисследований и сформировали определенную совокупность личностно значимых для них целей, ценностей и убеждений. Им свойственно чувство доверия, стабильности, оптимизм в отношении будущего. Осознание трудностей не уменьшает стремления придерживаться избранного направления.

Самый низкий процент (4,3%) наблюдается по типу псевдопозитивной идентичности. Такая идентичность заключается в стабильном отрицании своей уникальности или, напротив, ее амбициозное подчеркивание с переходом в стереотипию, болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия.

Полученные данные указывают на то, что студенты находятся в некотором кризисе профессии, неопределенности своего решения, но в то же время, они осознают проблему выбора профессионального пути и находятся в процессе поиска адекватного решения.

Это сделало необходимым разработку специальной системы психолого-педагогических воздействий, направленных на формирование профессионального самосознания у будущих специалистов. Целью данной программы стало повышение уровня профессиональной идентичности студентов-психологов с помощью воздействия на психологические механизмы ее формирования. Задачи программы направлены на осознание студентами-психологами внутренних смыслов своей профессии, определение своих профессиональных возможностей, создание образа успешного профессионального будущего с актуализацией своих профессиональных ресурсов.

Заключение. В результате исследования профессиональной идентичности мы пришли к выводу, что у студентов пятого курса она не достигает оптимального уровня и достаточно большое количество студентов находится в кризисе профессии. В связи с этим была разработана психолого-педагогическая программа, позволяющая повысить уровень профессиональной идентичности. Поэтапное психологическое сопровождение студентов может выступить как приоритетное условие становления профессиональной идентичности будущего специалиста, обладающего достаточным уровнем профессиональной компетентности, постоянным стремлением к собственному личностно-профессиональному росту, устойчивой мотивацией к самореализации в своей профессиональной деятельности.

1. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
2. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции / Л.Б. Шнейдер // Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 64-78.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА БАЗЕ ФИЛИАЛА КАФЕДРЫ

*Ж.Л. Данилова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Психологический тренинг, являясь системой специально организованного интенсивного воздействия среди других психологических методов, позволяет реализовать необходимые условия развития профессионального и личностного самосознания будущих психологов и актуализации их ресурсов, изменить их отношение к миру и другим людям [2].

За последние 10-15 лет психологический тренинг стал одной из наиболее распространенных форм психологической практики. При этом зачастую различные формы психологического тренинга дополняют теоретическое, академическое знание. Острая необходимость проектирования и прогнозирования результатов психологического взаимодействия, прежде всего, связана с тем, что отдельные стихийно возникающие тренинги не всегда отвечают современным научным (в том числе теоретико-концептуальным) требованиям и не могут в полной мере удовлетворять образовательный запрос на уровне эффективного и профессионального инструмента совершенствования и развития человека [3].

Одной из центральных задач деятельности Филиала кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова является координация учебной работы студентов при проведении практических и лабораторных занятий, закрепление на практике знаний, умений, навыков, полученных студентами в ходе образовательного процесса, вовлечение их в совместные исследования и научную деятельность (п.2.4 и 2.5 «Положение о филиале кафедры прикладной психологии»).

Целью нашего исследования являлось изучение вопроса эффективности использования тренинговых форм обучения студентов специальности «Психология».

Материал и методы. Данное исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе, для экспериментального подтверждения актуальности проблемы, студенты 5 курса дневной формы обучения (19 человек) выполнили задание по составлению программы занятий с элементами тренинга для учащихся 5-х и 7-х классов по запросу Филиала кафедры прикладной психологии на базе Учреждения образования «Средняя школа № 11 города Витебска». Для этого группа студентов была разделена на 4 подгруппы с последующим комплексным обсуждением правил составления и оформления программы занятий с элементами тренинга для учащихся совместно с преподавателем и специалистами социально-педагогической и психологической службы учреждения образования.

На втором этапе нашего исследования (а именно, ноябрь-декабрь 2015 года) мы реализовали все программные проекты занятий с элементами тренинга на лабораторном практикуме учебного курса «Психологический тренинг». Студенты-психологи проводили занятия в течение двух учебных месяцев с периодичностью 1-2 занятия в неделю.

И, наконец, третий этап исследования позволил нам провести итоговую рефлексию эффективности использования тренинговых форм обучения в работе с учащимися. Кроме того, традиционно был проведен рефлексивный анализ результативности курса «Психологический тренинг» на базе Филиала кафедры прикладной психологии с участием педагогов-психологов Учреждения образования «Средняя школа № 11 города Витебска».

Основным методом нашего исследования явился опрос открытого типа с последующим контент-анализом полученных материалов [1, с.105].

Опросный лист включал ряд следующих вопросов открытого типа:

- 1) Каковы имеющиеся у вас психологические знания и их полнота?
- 2) Каково было качество инструктажа, и была ли в нем необходимость?
- 3) Какие знания и умения были приобретены вами в процессе работы?