

профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2002. – 156 с.

3. Шишкин С.Н. Государственное регулирование инновационной деятельности //Гражданин и право. – 2006. – № 5. – С. 42-46.

4. Петров Ю.Н. Дуальная система инженерно-педагогического образования – инновационная модель современного профессионального образования: монография. – Н.Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2009. – 280 с.

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

В.В. Мартыненко

аспирант

БГАРФ

V.Martynenkov@onutc.ru

Профессионально ориентированные обучающие комплексы как дидактическое средство в системе дополнительного профессионального образования

Представлены профессионально ориентированные обучающие комплексы как дидактическое средство в системе дополнительного профессионального образования

Ключевые слова: дидактическое средство; система дополнительного профессионального образования; обучающие комплексы; профессиональная ориентация

Анализ системы управления и расстановки кадров на промышленных предприятиях выявил острую потребность в специалистах, готовых к внедрению и применению инновационных производственных технологий в условиях конкретного предприятия.

Подготовка кадров с учетом специфики большинства крупных предприятий, (высокая текучесть кадров, удаленность предприятий от учебных центров, отсутствие достаточного резерва кадров, невозможность длительного отрыва работников от производства) обуславливает необходимость применения новых образовательных технологий, нацеленных на формирование готовности специалиста внедрять и использовать инновационные производственные технологии (ИПТ) в своей профессиональной деятельности.

Инновационное оборудование, как правило, чрезвычайно сложное и дорогостоящее, а зачастую – еще и потенциально опасное в случае аварий и неправильной эксплуатации. Ошибки либо некорректные действия

недостаточно квалифицированного персонала на реальном оборудовании могут приводить к значительным экономическим потерям и даже к катастрофическим последствиям. В то же время, при обучении количество допускаемых ошибок весьма велико, поэтому встает задача создания таких обучающих комплексов, которые бы позволили, с одной стороны, осваивать приемы эксплуатации реального оборудования параллельно с автоматизированным изучением принципов его функционирования, не нанося урона реальному оборудованию. С другой стороны, средства обучения должны закреплять знания об изучаемых технологиях и способах предотвращения и ликвидации аварийных ситуаций, что в свою очередь, позволит значительно снизить эксплуатационные издержки в реальных производственных ситуациях.

В силу указанных причин сделан вывод о том, что повышение квалификации специалистов по инновационным производственным технологиям должно осуществляться в специализированных учебных центрах, обеспеченных необходимой методической базой для проведения обучения в области ИПТ, оборудованных учебными натурными прототипами технологического оборудования и их интерактивными моделями на базе современной компьютерной техники, которые интегрируются в профессионально ориентированные обучающие комплексы.

Под профессионально ориентированным обучающим комплексом понимается виртуально-натурный обучающий комплекс (ВНОК) как совокупность компьютерной подсистемы, лабораторного макета производственного оборудования и комплекта учебно-методической документации, предназначенная для повышения квалификации специалистов по конкретной инновационной производственной технологии, обеспечивающая освоение теоретических основ изучаемого вида деятельности с их практическим применением, сочетающая средства автоматизированного обучения и виртуального моделирования объекта с практической работой на натуральных прототипах реального оборудования. Основная цель применения ВНОК в процессе повышения квалификации специалистов – увеличение их готовности к внедрению и использованию на производстве ИПТ.

Укрупненная структурная схема ВНОК изображена на рисунке 1.



Рисунок 1 – Укрупненная структурная схема ВНОК.

1. Виртуальная подсистема включает: а) автоматизированную обучающую систему, представляющую собой комплекс технического, учебно-методического, программного и организационного обеспечений на базе ЭВМ, используемый для: выявления исходного уровня знаний, умений и навыков слушателей; подготовки, хранения и предъявления слушателям учебного материала по изучаемой проблематике; текущего контроля учебных достижений слушателей путем выполнения виртуальных лабораторных работ и тестирования знаний для допуска слушателя к следующему этапу повышения квалификации; итогового контроля и оценивания учебных достижений каждого слушателя; регистрации, накопления и статистического анализа результатов повышения квалификации; б) компьютерную модель технологического процесса для изучения рассматриваемой производственной технологии в ходе выполнения виртуальных лабораторных работ, имитации этого процесса в любых, в том числе аварийных и предаварийных режимах, формирования у слушателя первичных навыков работы на изучаемом оборудовании и обработки данных о функционировании его натурального прототипа.

2. Натурная подсистема включает: а) натурную модель изучаемого технологического процесса, предназначенную для выполнения практических работ на действующем прототипе технологического оборудования и позволяющую слушателю дополнить полученные теоретические знания умениями работы на реальном оборудовании. Технические решения, реализованные при создании натурной модели, позволяют слушателю

осваивать оборудование без угрозы здоровью и без нанесения существенного экономического ущерба даже при серьезных ошибках в его эксплуатации; б) измерительную аппаратуру для снятия параметров функционирования действующего прототипа технологического оборудования и их последующей компьютерной обработки.

3. Документальная подсистема включает комплект учебно-методической документации, регламентирующей деятельность всех участников процесса повышения профессиональной квалификации.

Разработанное методическое обеспечение процесса повышения квалификации с использованием ВНОК представляет собой структурированную совокупность учебной, учебно-методической и информационно-справочной литературы с описанием изучаемой инновационной производственной технологии, а также учебно-методической, технической и эксплуатационной документации, куда входят учебники, учебные пособия, технические регламенты, методические указания по работе с ВНОК, инструкции (руководства) по эксплуатации и обслуживанию натурального прототипа и другие источники.

Алгоритм повышения квалификации специалистов с применением виртуально-натурного обучающего комплекса изображен на рисунке 2. Описание каждого этапа приведено в таблице 2.

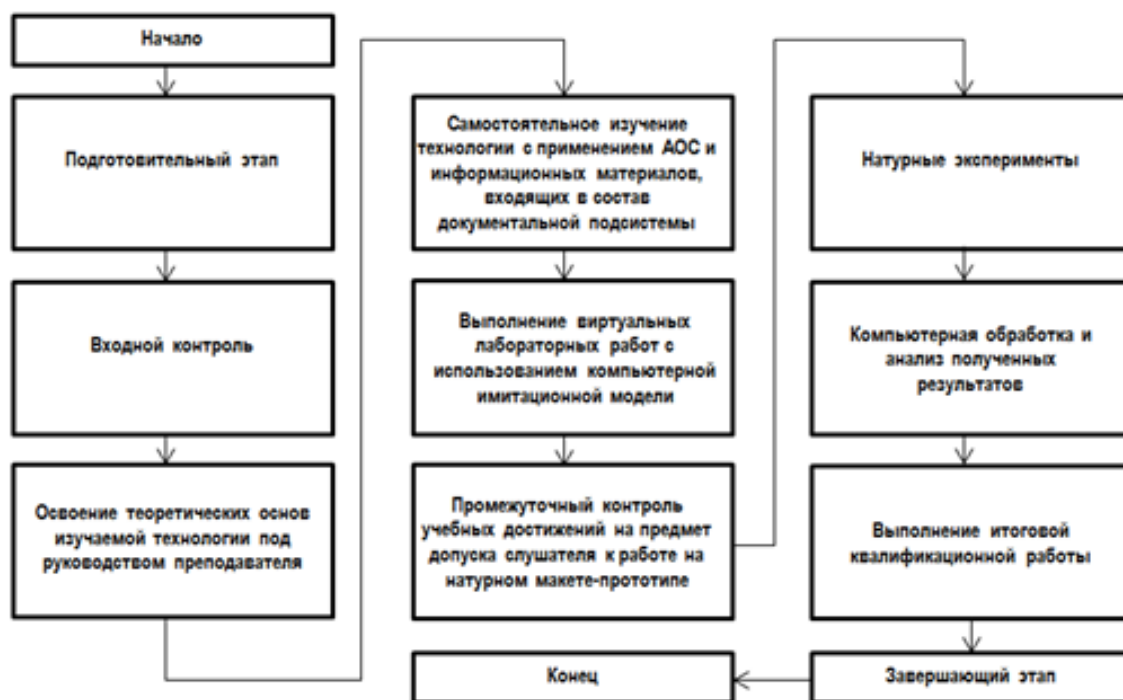


Рисунок 2 – Алгоритм применения ВНОК в процессе повышения квалификации специалистов

Описание этапов повышения квалификации (ПК) с применением виртуально-натурного обучающего комплекса.

Таблица 2

№	Наименование этапа	Проводимые мероприятия
11.	Подготовительный этап	Постановка задач обучения, разъяснение проблематики и специфики ПК в области ИПТ, инструктаж по технике безопасности при работе с ВНОК, ознакомление слушателей с инструкциями и регламентами эксплуатации технических средств ВНОК.
22.	Входной контроль	Определение исходного уровня подготовки каждого слушателя и его готовности к ПК в области ИПТ.
33.	Освоение теоретических основ изучаемой технологии под руководством преподавателя	Плановые лекционные и семинарские занятия с использованием учебно-методических пособий, компьютерных презентаций и учебных видеофильмов.
44.	Самостоятельное изучение технологии с применением АОС и информационных материалов	Самостоятельная подготовка с применением АОС по изучаемой тематике; в качестве источников дополнительной информации могут применяться учебники, учебные пособия и другие издания, включенные в состав документальной подсистемы ВНОК.
55.	Выполнение виртуальных лабораторных работ с использованием компьютерной имитационной модели	Индивидуальное либо коллегиальное выполнение работ на персональных компьютерах под руководством преподавателя с использованием проекционной техники для демонстрации хода работы, сопровождаемой комментариями и совместным обсуждением получаемых результатов.
66.	Промежуточный контроль учебных достижений	Контролируются результаты теоретического обучения, самоподготовки и выполнения виртуальных лабораторных работ для допуска слушателя к работе на учебном технологическом оборудовании;
77.	Натурные эксперименты	Проводятся под руководством преподавателя на натурном макете-прототипе технологического оборудования, входящем в натурную подсистему ВНОК.
88.	Компьютерная обработка и анализ полученных результатов	Сравниваются значения параметров технологического процесса, полученные экспериментальным путем, и расчетные значения этих же параметров, полученные на имитационной модели; программа автоматически выявляет расхождения между этими группами значений и оценивает существенность этих расхождений.
99.	Выполнение итоговой квалификационной работы	Тематика итоговой квалификационной работы выбирается слушателем из перечня, охватывающего все инновационные производственные технологии, изучавшиеся в текущем цикле ПК.
1 10.	Завершающий этап	Анкетирование слушателей о качестве организации процесса повышения квалификации и сбор рекомендаций по его совершенствованию. Торжественное подведение итогов образовательного цикла и вручение слушателям удостоверений о повышении профессиональной квалификации.

Педагогический эксперимент по исследованию эффективности предложенных решений проводился с целью подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что применение виртуально-натурных обучающих комплексов в процессе повышения квалификации специалистов по инновационным производственным технологиям увеличивает готовность специалистов к внедрению и использованию на производстве ИПТ.

Положительная динамика готовности определялась по результатам выполнения каждым слушателем итоговой квалификационной работы, позволяющей оценить его способность применять определенную инновационную технологию в производственных условиях, а также по средним оценкам группы слушателей по результатам выполнения комплексной итоговой квалификационной работы.

Результативность процесса ПК, организованного с применением ВНОК, сравнивалась с результативностью процесса ПК, организованного по классической схеме, т.е. с традиционным лекционным изучением темы с преподавателем в учебной аудитории, с последующим выполнением лабораторных работ и однократной итоговой процедурой квалификационного контроля.

Сравнительный анализ результативности ПК показал (см. таблицу 3), что экспериментальные группы слушателей, повышавших квалификацию с использованием ВНОК в 2011 г., достигли лучших результатов, чем слушатели контрольных групп, которые повышали свою квалификацию в 2009 и 2010 г.г. традиционными методами.

Статистический анализ результатов педагогического эксперимента свидетельствует, что средний балл слушателей экспериментальных групп был выше среднего балла слушателей контрольных групп (рисунок 3).

Сравнительный анализ результативности ПК

Таблица 5

Наименование изучаемой технологии	2009 г. и 2010 г. (контрольные группы)		2011 г. (экспериментальные группы)	
	Кол-во обучаемых	% успешно сдавших ВКР	Кол-во обучаемых	% успешно сдавших ВКР
Восстановление деталей технологического оборудования методом наплавки в среде углекислого газа	31	93.5%	30	100%
Упрочнение поверхностного слоя деталей технологического оборудования методом индукционного закаливания	30	86.6%	28	100%
Нанесение защитных покрытий поверхностей деталей технологического оборудования методом плазменного напыления	31	87.0%	35	97.1%

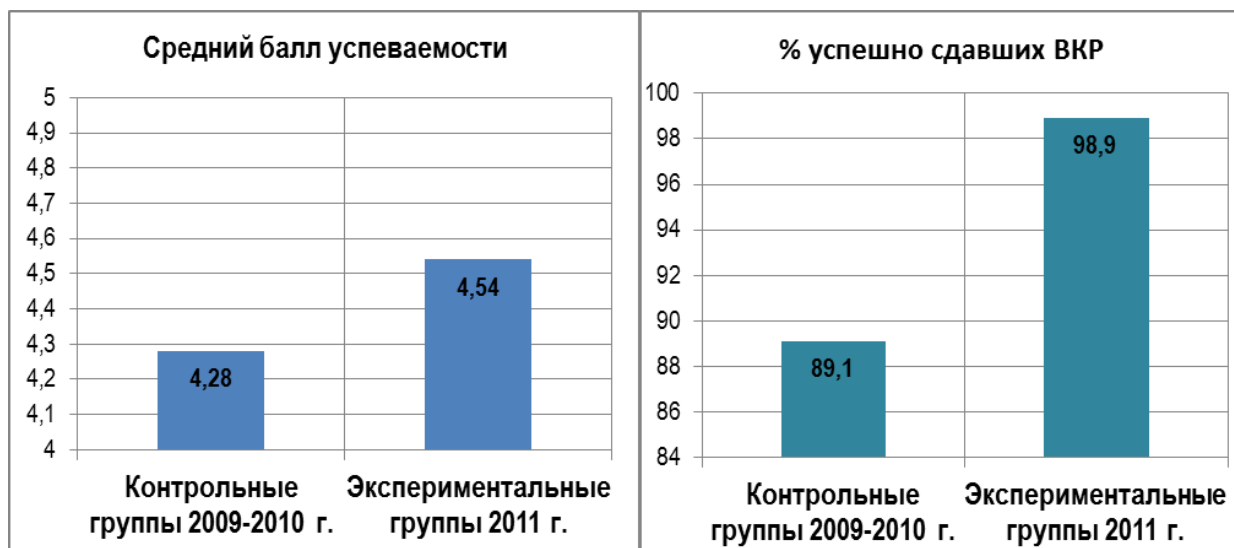


Рисунок 3 – Результат педагогического эксперимента в контрольных группах 2009 и 2010 г.г. и в экспериментальной группе 2011 г. обучения.

Таким образом, спроектированные и реализованные профессионально ориентированные виртуально-натурные обучающие комплексы, представляющие собой дидактическую среду, интегрирующую технические, компьютеризированные и документальные средства обучения способствуют совершенствованию готовности специалистов к внедрению и использованию ИИТ за счет синергетического эффекта, получаемого благодаря интеграции технических, компьютеризированных и методических компонент ВНОК, что значительно расширяет возможности применения этих комплексов в системе дополнительного профессионального образования.

Литература

1. Мартыненко В.В., Лещинский М.Б. Виртуально-модельные комплексы как технология системы непрерывного профессионального образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Калининград: БГАРФ, 2010. – № 3-4(13-14).
2. Мартыненко В.В., Рудинский И.Д., Пестриков А.М. Принципы построения виртуально-натурных обучающих комплексов для системы повышения профессиональной квалификации специалистов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Калининград: БГАРФ, 2012. – № 1 (19).
3. Мартыненко В.В. Учебные моделирующие технологических процессов, их место в образовательном процессе подготовки специалистов технических специальностей // Корпоративное образование: теория, методология, практика: сборник материалов III отраслевой научно-практической on-line-конференции. – Калининград: МГТУ, 2010.

Педагогическое проектирование наглядной учебной информации как психолого-педагогическая проблема

Представлены некоторые научные взгляды на проблему педагогического проектирования наглядной учебной информации в современном образовании. Автор обосновывает факторы педагогического проектирования наглядной учебной информации с психолого-педагогических позиций, как неперемное условие разрешения противоречий педагогического процесса

Ключевые слова: педагогическое проектирование; наглядная учебная информация; репрезентативная система восприятия; факторы

Под *проектированием* понимается деятельность по созданию проектов. Различают: техническое и гуманитарное проектирование. Под гуманитарным проектированием в узком и точном смысле слова понимается *проблемная организация мышления и деятельности* (в дальнейшем под гуманитарным проектированием будем понимать педагогическое проектирование) [6].

Педагогическое проектирование - это такой методологический принцип, в соответствии с которым деятельность осуществляется с учетом личностного смысла педагогического действия [5]. Он позволяет философски осмыслить и переосмыслить как ранее наработанный педагогический опыт, так и создать совершенно новый, нетрадиционный педагогический продукт.

Объём всё более возрастающей учебной информации, подлежащий усвоению обучающимися экстенсивными методами обучения, уже не может в дальнейшем удовлетворять потребности общества и личности. Основной проблемой образования становится уже не усвоение постоянно увеличивающегося объёма знаний, а ориентация в потоке возрастающей информации. Быстрое устаревание научных сведений заставляет искать источник новых знаний непосредственно внутри системы образования и образовательных процессов. Поэтому современная дидактика главной своей задачей ставит реализацию заложенного в человеке потенциала, выявление и использование психических особенностей обучающихся по восприятию учебной информации и готовности к самостоятельной познавательной деятельности.

Так, Г.П. Щедровицкий писал о том, что обобщая опыт использования керосиновой лампы, нельзя прийти к электричеству. ...Суть вопроса состоит в том, что мы или будем строить наше воспитание и обучение по-прежнему, на основе здравого смысла и так называемых обобщений передового опыта,

не развертывая научных исследований, или мы будем развивать педагогическую науку и проектирование [10].

О.Г. Прикот определил педагогическое проектирование как ценностно-ориентированную, глубоко мотивированную, высокоорганизованную, целенаправленную профессиональную деятельность по изменению педагогической действительности [7].

Н.О. Яковлева под педагогическим проектированием понимает целенаправленную деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы. При этом «создание проекта» не отождествляет проектирование с процессами разработки, планирования и прогнозирования [12].

В.И. Слободчиков под проектированием понимает идеальное "промысливание" того, что может быть; а точнее - мысленное конструирование и практическая реализация того, что возможно, или того, что должно быть. Предполагая при этом синтез многих знаний и ценностей: научных и жизненно-практических, духовных и политических, этических и социальных [8].

И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская педагогическое проектирование определяют как «практико-ориентированную деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности» [3, с. 21].

Т.К. Смыковская педагогическое проектирование считает прикладным научным направлением педагогики и организуемой практической деятельности, направленной на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в функционировании систем, модернизации педагогических процессов в конкретных условиях [9].

Е.В. Краевский, решая проблему научного обоснования обучения, намечал такую последовательность шагов, которые можно рассматривать, на наш взгляд, как схему проектирования обучения [4]. Это описание педагогической действительности; описание обучения на уровне явлений; описание обучения на уровне сущности; модель проекта обучения; проект-модель обучения конкретному учебному предмету; конечный проект.

Фиксирование особенностей педагогического проектирования позволяет предложить обобщенную схему, которая, может выполнить роль «методологического ориентира» осуществления проектной деятельности в проектировании учебной информации как психолого-педагогической проблемы.

К таким ориентирам следует отнести: определение цели проектирования, выяснение педагого-психологических факторов и условий достижения цели, выдвижение гипотез (предположений) и прогнозирование, построение конкретной модели педагогического объекта, измерение его параметров и реализация (внедрение) проекта. Конечной целью проектирования является оценка результатов осуществления проекта и его

коррекция. Предложенная схема осуществления педагогического проектирования является довольно обобщенной и «работает» в условиях проектирования любого педагогического объекта.

Логическая структура педагогического проектирования как вид деятельности, включает в себя следующие компоненты: субъект, объект, предмет, формы, средства, методы деятельности, ее результат. Цель, будучи идеальным представлением конечного результата, служит основной предпосылкой проектировочной деятельности педагога.

Известно, что проблема есть концентрированное выражение противоречий между потребностями общества, выраженными в социальном заказе, и невозможностью науки своевременно их удовлетворить. Поэтому основополагающий смысл проектирования видится в выполнении социального заказа, что требует предельной конкретизации, т.е. описания, обеспечивающего измеримость, достижимость, гибкость и конкретность целей. Педагогическое проектирование строится на основе работы по согласованию понятий, выстраиванию собственных представлений, т.е. концептуализации. В контексте педагогического проектирования концепция - это не научный прогноз, а мыслительная конструкция, отвечающая одновременно на вопросы, что и как делать. В конечном итоге мы обязаны получить механизм реализации своих замыслов.

Таким образом, педагогическое проектирование - это искусственное, целенаправленное, осуществляемое за счет собственных усилий преобразование, обеспечивающее развитие; форма реализации проблемной организации мышления и деятельности. Педагогические проекты, в которых ответственность за реализацию своих идей должна ложиться на плечи авторов-разработчиков, в принципе проверяются не на истинность, а на их реализуемость [6].

Умение распознавать и определять роль ведущей репрезентативной системы студентов технического ВУЗА нам представляется весьма важной задачей при проектировании использования наглядной учебной информации в обучении. Ведь не зря, же основатели нейролингвистического программирования Р.Бэндлер и Д. Гриндер утверждали, что на 95% работа состоит по сбору информации, и лишь 5% приходится на непосредственное воздействие [2].

Если, к примеру, преподаватель излагает учебный материал только в аудиальном ключе, в лучшем случае с мелом в руке для написания на классной доске, то студентам-визуалам и кинестетикам трудно будет воспроизвести этот материал в аудиальных терминах. Так нередко появляются неуспевающие студенты, и проблема заключается не столько в студенте, сколько в преподавателе, а вернее в его методике обучения. По нашим данным, оптимальным вариантом восприятия учебной информации в техническом вузе, являются студенты с ведущей репрезентативной системы дискретного и визуального типа.

Современные психологи связывают восприятие с переработкой информации, которая осуществляется не произвольно, а по заданным законам его собственных психических процессов, в соответствии с моделью скрытого управления восприятием, которая направлена на выяснение возможностей человека, реализуемых в образовательном процессе и определяющих его успешность (В.П. Шейнов). При этом под возможностями, мы понимаем выявление ведущей репрезентативной (представляющей, отображающей) системы, которая нередко представлена доминантным типом, который человек и старается преимущественно использовать в процессе восприятия информации.

В исследованиях Н.Ц.Бадмаевой, проводимой по методикам Ч.Д.Спилбергера, Ю.Л.Ханина, Т.Элерса, Д.Роттера, Д.Векслера, В.И. Моросановой, установлена значительная отрицательная корреляционная связь личностной тревожности с мотивацией: чем выше мотивация, тем ниже личностная тревожность и наоборот [1].

Т.е. студенты с мотивацией достижения успеха и с мотивацией избегания неудачи имеют разные возможности для познавательной деятельности в связи с различием их систем саморегуляции и других психологических параметров (тревожность, эмоциональная устойчивость, работоспособность). При этом, студенты, испытывающие дефицит в общении, также имеют высокий уровень тревожности и низкую мотивацию к учению, а в структуре их учебной мотивации преобладают мотивы избегания неудач. Такие условия являются неблагоприятными для познавательной деятельности обучающихся и не позволяют им реализовать свой высокий интеллектуальный потенциал.

Анализ психологических трудов и результатов собственных эмпирических исследований, посвященных познавательным процессам, позволил нам выделить следующие факторы для проектирования наглядной учебной информации:

- индивидуальные особенности восприятия информации студентами, ориентирующие на обеспечение вариативности наглядных средств;
- типы восприятия наглядной информации, позволяющие выбирать наглядные средства, учитывающие особенности восприятия конкретных групп студентов (визуалов, кинестетиков, аудиалов);
- специфика учебной дисциплины, заключающаяся в наличии или отсутствии возможностей создавать наглядную информацию;
- предпочтения студентов в использовании тех или иных видов наглядной учебной информации;
- мотивация учебной деятельности и состояние тревожности у студентов в процессе использования ими средств наглядности;

Содержательная характеристика каждого из названных факторов позволила нам сформулировать принципы проектирования наглядной учебной информации, охватывающих различные аспекты проблемы

создания и применения наглядных средств в процессе обучения в высшей школе (инженерия знаний, теория содержательного обобщения В.В. Давыдова, теория укрупнения дидактических единиц П.М. Эрдниева, дидактическая инженерия М.А. Чошанова и др.) [11]. Опорными положениями, которыми мы руководствовались при разработке содержания принципов проектирования наглядной учебной информации, выступили следующие:

- методологические основы проектирования заключаются в принципе *системного квантования* (функционирование мыслительной деятельности человека выражается различными знаковыми системами: языковыми, символическими, графическими. Всевозможные типы моделей представления знаний в сжатом компактном виде соответствуют свойству человека мыслить образами) и в принципе *когнитивной визуализации* (эффективность усвоения повышается, если наглядность в обучении выполняет не только иллюстративную, но и когнитивную функцию, то есть используются когнитивные графические учебные элементы)

- проектирование наглядной учебной информации для процесса обучения в высшей школе должно происходить на базе модели, включающей в качестве компонентов цели использования наглядного средства (добиться эффективного понимания, овладения, развития умений и др.), связи с уровнями усвоения студентами предметных компетенций, сочетание наглядных средств с приемами организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов;

- технологический подход к организации процесса обучения требует определения оптимальной структуры информации (по В.Я. Скворскому) на основе принципа минимизации, принципа объективно существующих связей, историзма, принципа логического следования, подчиненности, соответствия структуры учебной информации характеру практической деятельности, к которой готовится обучаемый; принципа соответствия структуры учебной информации закономерностям познавательной деятельности;

- «сжатие» и визуализация учебной информации технологически может быть достигнута разными методическими приемами и соответственно этому известны разнообразные схемно-знаковые модели представления знаний (граф, продукционная модель, логическая модель, модель семантической сети и др.)

- структурирование содержания учебной информации начинается с выделения основных учебных элементов (определение понятия, факт, явление, процесс, закономерность, принцип, способ действия, характеристика объекта, вывод или следствие) и установления связей между ними, далее осуществляется конструирование спецификации учебных элементов и построение графа учебной информации или модели, схемы, карты и пр.;

- применение наглядной учебной информации в процессе обучения подчиняется специфическим задачам преподавателя (систематическое использование в учебном процессе визуальных моделей одного определенного вида или их сочетаний, научение студентов рациональным приемам «сжатия» информации и ее когнитивно-графического представления, владение методическими приемами включения в учебный процесс визуальных моделей).

Т.о., в заключении можно констатировать, что потребности в педагогическом проектировании возникают в связи с необходимостью в конструктивном разрешении противоречий между многообразием индивидуально-личностных запросов людей и ограниченными возможностями образовательных систем и процессов; между возможностями педагогических процессов и внешними требованиями к этим процессам; между тенденциями развития образовательных систем и педагогических процессов и сложившимися традиционными обликами образовательных систем.

Педагогическое проектирование всегда направлено на создание педагогических условий, в которых действительно возможно эффективное взаимодействие субъектов педагогического процесса

Литература

1. Бадмаева Н.Ц. / Мотивационная основа развития общих умственных способностей/, Автореферат на соискание учёной степени доктора психологических наук, Новосибирск, 2006. с. 41
2. Бэндлер Р., Гриндер Д. / Структура магии / том 2, электронная версия книги, [www/landmagik.ru](http://www.landmagik.ru)
3. Колесникова И.А. / Педагогическое проектирование. Учебное пособие для высших учебных заведений/, М., изд. центр. «Академия», 2005, с. 288
4. Краевский В.В. / Методология педагогического исследования / - Самара, изд. Самарского ГПИ, 1994, с.164
5. Лаврентьева З.И. hrm/db/hrm/pedagogicheskoe-proektirovanie/glossary.html
6. Новая философская энциклопедия под ред., В. С. Стёпина в 4-т. М., 2001
7. Прикот О.Г., Виноградов В.Н. / Управление современной школой / вып.9 изд. «Учитель», Ростов-на-Дону, 2006, с. 256
8. Слободчиков В.И. / www.hpsy.ru / Публикации
9. Смыковская Т.К. / Теоретико-методологические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики /, Дис. д-ра пед. нау, 13.00.02 : Москва, 2000, с. 383
10. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. — М., 1995. — 759 с.
11. Чошанов М. А. Используя блок-модуль/ ПТО.—1989.— № 9, с. 77—85.
12. Яковлева Н.О. /Теоретико-методологические основы педагогического проектирования / М., изд. Академия труда и социальных отношений, 2002

Н.В. Бичан
аспирант БФУ им. И. Канта
viola569@mail.ru

Р.И. Женжеруха
аспирант БФУ им. И. Канта
ipp_bga_rf@mail.ru

Поиски оптимальных путей совершенствования подготовки будущих специалистов в условиях формирования информационно-интеллектуального и гражданско-правового общества

Рассматриваются результаты поисков оптимальных путей совершенствования подготовки специалистов правоохранительных органов, связанных с работой по незаконным оборотам наркотических средств

Ключевые слова: профессиональное образование; практическая направленность; информационно-интеллектуальное общество; наркопреступность; гражданское право; систему взглядов; принципов и приоритетов; эффективность

Происходящие в России и мире изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образовательной системой более полного, личностно-профессионального и социально интегрированного результата. Именно доступность образования, его соответствие современным потребностям общества являются необходимым условием модернизации России. Как заметил по этому поводу Президент России Д.А. Медведев, сегодня профессиональное образование должно в полной мере учитывать требования рынка труда XXI века, полностью соответствовать общемировым критериям качества.

В настоящее время Россия переживает очень сложный период. Постоянно происходящие финансовые встряски и кризисы, политическая нестабильность, невозможность спланировать свою жизнь и деятельность - это те факторы, которые сейчас влияют на поведение людей в обществе. Люди борются за свое существование и выживание любыми способами. "Теневая экономика" стала почти официальной, а это дало толчок к сильной криминализации нашего общества, в том числе и наркопреступность, которая стала одним из наиболее опасных видов преступности, непосредственно угрожающим устоям общества и здоровью нации, так как количество потребителей наркотиков в нашей стране, неуклонно растет и по данным здравоохранения, приближается к 3 млн. человек[4].

И это не случайно, за последние годы в нашей стране резко возросли как количественные, так и качественные проявления преступности, связанных с незаконным оборотом наркотических средств. Все это связано с проявлением

нестабильности в обществе, снижение уровня жизни, рост безработицы, потеря частью общества нравственных ориентиров являются условиями для дальнейшего продолжения процесса наркотизации населения нашей страны.

Живой пример этому, данные статистики, так в январе - феврале 2012 года, выявлено 38,9 тыс. преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотиков, что на 6,5% больше, чем за аналогичный период прошлого года. При этом сотрудниками органов наркоконтроля выявлено 14,5 тыс. преступлений (+3,0%), сотрудниками органов внутренних дел – 23,9 тыс. преступлений (+8,5%). Кроме того, согласно данным Следственного комитета при МВД России за последнее десятилетие число ежегодно регистрируемых общественно опасных деяний в рассматриваемой сфере возросло в 15 раз, при этом количество данных преступлений, совершаемых организованными преступными группами, – в 6 раз[5].

Однако есть области специфического профессионального труда, где эта составляющая наиболее определяет его эффективность. К данной области принадлежат различные виды социально-правовой, юридической деятельности.

В сферу этой деятельности попадают выпускники юридических факультетов университетов, юридических, технических, экономических, гуманитарных вузов, которые получают подготовку по различным ее направлениям (профессионалы гражданско-правовой, уголовно-правовой, теоретико-правовой и других специализаций) [1].

Что же касается расследование преступлений, связанных с НОН, имеет свои специфические особенности, в силу чего у следователей возникает немало трудностей, связанных с юридической оценкой действий, наиболее эффективным использованием тех или иных приемов тактики и методики расследования преступлений и рядом других проблем.

В психолого-педагогическом знании достаточно много фундаментальных работ посвящено исследованию различных аспектов развития профессиональных навыков и умений, где значительное место уделено готовности к деятельности как целостному образованию личности (Г.М. Андреева, С.Я. Батышев, Г.А. Бокарева, М.Ю. Бокарев, И.С. Кон, А.К. Маркова, В.В. Сериков, Р.М. Сырнева и другие). Известны фундаментальные работы С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, Е.П. Белозерцева, Е.А. Климова, Ф.Л. Кыверялга, В.А. Слостенина, Н.К. Сергеева); технология поэтапного процесса формирования информационной готовности военного специалиста (Г.В. Проценко), компьютерно-информационная подготовка специалистов в региональном учебно-методическом центре (В.А. Денбров), становление и развитие информационного ресурса у студентов педагогического вуза (В.В. Ильин); подхода к пониманию правовой культуры (Г.И. Балюк, В.С. Нерсисянц, Т.В. Синюкова) рассматривают последнюю как социальное явление, имеющее определенную цель и сферу человеческой практики, содержащие в себе совокупность всех ценностей, которые

представлены в системе права, которые обусловили возможность разработки новых, профориентированных систем обучения, нацеленных на развитие интеллектуального потенциала личности будущих профессионалов.

Кроме того, в научном знании отдельные аспекты этой концепции теоретически обоснованы в современных исследованиях по социально-юридической педагогике. Фундаментальные вопросы юридической социальной психологии развиваются в трудах Г.М. Андреевой, В.Л. Васильева, М.И. Еникеева, В.В. Романова, А.М. Столяренко, Ю.В. Чуфаровского. Изучению мотивов профессионального выбора и особенностей личности выпускников, поступающих в юридические вузы, свидетельствующих об усложнении задач профессионального развития студентов – будущих юристов, посвящены работы Е.А. Киселевой, В.М. Лисовцевой, Л.Г. Петровой.

Психолого-педагогические аспекты правоохранительной деятельности, в частности, психологические вопросы расследования преступлений отражены в работах Ю.А. Агафонова, С.С. Алексеева, А.И. Алексеева, В.Г. Андросюка, Ю.М. Антонюка, М.И. Еникеева, Е.А. Козловской, О.Е. Сапарина, М.А. Семко, В.Е. Элипова.

Во всех этих исследованиях системообразующим элементом процесса обучения юристов является готовность к профессиональной юридической деятельности как цель этого процесса.

Изучение отечественного и зарубежного научно-педагогического опыта показывает, что усилия многих прогрессивных педагогов направлены на поиски оптимальных путей совершенствования подготовки специалистов, в том числе и в области права, в условиях формирования информационно-интеллектуального общества[2]. Вместе с тем нерешенными остаются многие важные аспекты профессиональной подготовки специалистов, деятельность которых непосредственно связана с использованием новейших информационных технологий[3,6].

В научном знании также недостаточно отражены вопросы интеграции всех учебных дисциплин, в том числе естественнонаучных, информационных, специально-профессиональных в этом отношении. Известно, что основу профессиональной подготовки студентов в вузе составляют не только специальные знания, но и система определенных личностных качеств, на развитие которых влияют тенденции и закономерности перехода в информационно-интеллектуальное общество.

Этот переход детерминирует практические задачи создания и использования информационных ресурсов, оказания информационных услуг, разработки механизмов информационной безопасности, что обуславливает необходимость научного переосмысления сути

информационной и коммуникационной личностно-профессиональной готовности специалистов в области юриспруденции.

Таким образом, можно сделать вывод, что в педагогической практике эта идея реализуется недостаточно: отсутствует концептуальная модель информационно-коммуникационной готовности студентов в вузах как цель их обучения фундаментальным и прикладным информационно-правовым дисциплинам, в частности, будущих юристов и правоведов, в условиях экспоненциального роста информационно-правовых потоков; большинство выпускников испытывает значительные трудности в использовании фактографических и документальных информационно-поисковых и информационно-справочных компьютерных систем в профессиональной деятельности.

Соответственно, все вышесказанное недостаточно исследовано, что и определяет в конечном итоге, актуальность исследования.

Литература

1. Амельчаков, И.Ф. О совершенствовании профессиональной подготовки кадров и учебного процесса в образовательных учреждениях МВД России /Вестник кадровой политики МВД России. – 2009. – № 1. – С. 15 – 21.
2. Бокарев М.Ю., Бокарева Г.А. Интеллектуальная культура как цель обучения с позиций дифференциально-интегрального подхода / Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Научный журнал. – Калининград, 2004. - №1. – С. 31-38.
3. Дворецкий С.И., Майстренко А.В., Муратова Е.И. Формирование информационной культуры специалиста. – М.: Информатика и образование. - № 4.- 2000. - С.21-32
4. Обзор практики расследования преступлений в отношении сбытчиков наркотических средств и психотропных веществ. СК при МВД России. – М., 2008. – С. 1.;
5. Состояние преступности в России за январь-февраль 2012 год. – М.: ГИАЦ МВД России.
6. Марченко, С.В., Пулькин, С.А. Информационно-педагогические технологии в системе качества высшего юридического образования: Монография/Под ред. В.С. Олейникова. – СПб.: НОУ СЮА, 2007. – 199 с.

А.А. Герасимов
соискатель БГАРФ
gerasimovalexey@inbox.ru

Анализ количественного состава современного норвежского рыбопромыслового флота

Изучается структура и количественный состав рыбопромысловых судов Норвегии. Проведен краткий анализ общих структурных особенностей рыболовного флота Норвегии как одной из наиболее передовых и перспективных отраслей в общемировой экономической системе. В рамках исследования рассматривались рыбопромысловые суда всех типов длиной более 20 м., построенные в Норвегии и/или за её пределами для норвежских заказчиков в период 2001-2010 гг.

Ключевые слова: рыбопромысловое судно; сейнер; пелагический траулер; пелагический трал

Современный рынок гражданского судостроения в Норвегии представляет собой довольно сложный пример, в котором сочетаются передовые знания, используемые при строительстве новых высокотехнологичных судов; накопленный опыт проектно-конструкторских бюро и высококвалифицированный потенциал производственных рабочих. Конечно, немаловажным остается и государственная поддержка потенциальных собственников судов, выразивших желание построить судно на национальных верфях. Совокупность этих факторов являет собой наглядный образец того, как в условиях жесткой мировой конкуренции судостроительная индустрия Норвегии остается успешной и продолжает развиваться в условиях глобального экономического кризиса.

Достоверно установлено, что в период 2001–2010 гг. в Норвегии и за ее пределами для норвежских заказчиков были построены 118 единиц рыбопромысловых судов, длиной более 20 метров. При этом известны стоимости постройки около 55 различных рыболовных судов, что составляет около 46% от общего объема всех построенных рыбопромысловых судов для норвежских заказчиков. В результате чего можно провести небольшой сравнительный анализ количественного состава рыболовных судов в Норвегии, а также показать динамику изменения построенных судов для норвежских заказчиков в этот период.

Первоисточниками представленной анализируемой информации являются периодические отраслевые издания Норвегии и Дании, открытые обсуждения на официальных тематических форумах Норвегии и Дании, ежегодная открытая публикуемая информация от верфей-строителей и судовладельцев, а также такие базы данных, как: «The Norwegian International Ship Register», «The Norwegian Ordinary Ship Register», «The Directorate of

Fisheries Register of Norwegian Fishing Vessels» и частично регистра «Det Norske Veritas» по состоянию на декабрь 2010 г.

Необходимо отметить, что данные по количеству рыбопромысловых судов, зарегистрированных в норвежских официальных государственных регистрах «The Norwegian International Ship Register», «The Norwegian Ordinary Ship Register», «The Directorate of Fisheries Register of Norwegian Fishing Vessels» и данные по построенным для норвежских компаний рыбопромысловым судам, полученные их других источников (прежде всего из периодических изданий), серьезно различаются.

Так, согласно «The Register of Norwegian Fishing Vessels», с 2005 года практически прекратилось поступление новых судов длиной более 15 м, что показано в таблице 1. При этом за данный период достоверно установлено строительство для норвежских судовладельцев как минимум 30 единиц судов различных типоразмеров (более 20 м), и ровно половина этих судов внесены в реестр «The Register of Norwegian Fishing Vessels», но не учтены как приращение флота. Достоверное объяснение этому факту не установлено.

Распределение норвежского рыбопромыслового флота по длине и годам постройки по состоянию на 2009 год (по данным «The Register of Norwegian Fishing Vessels»)

Таблица 1

Год постройки	Длина в метрах												Итого		
	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60			
Неизв.															1
До															1
1900-															-
1910-															4
1920-															1
1930-															3
1940-															6
1950-															1
1960-															4
1970-															5
1975-															1
1980-															1
1985-															1
1990-															3
1995-															4
2000-															4
2005															7
2006															8
2007															9
2008															1
2009															4
ИТОГ															6

Таким образом, для анализа структуры норвежского флота необходимо оперировать полным списком всех судов вне наличия у них регистрации в регистре рыболовного флота, лицензий/годовых разрешений и/или квот. Такой список может содержаться в электронных базах «Clarkson's Research»,

«IHS Fairplay» (Lloyd’s Register) или иных специализированных источниках. Соответственно при рассмотрении сделанных ниже выводов следует принимать во внимание источник исходной информации: данные «The Register of Norwegian Fishing Vessels» или сводные данные.

Распределение состава норвежского рыбопромыслового флота по длине и годам постройки по состоянию на 2009 год по данным «The Register of Norwegian Fishing Vessels» показано в таблице 1. Распределение состава норвежского рыбопромыслового флота по материалам корпуса по состоянию на 03.03.2010 г. по данным «The Register of Norwegian Fishing Vessels» показано в таблице 2. Согласно данным таблиц 1 и 2, общее количество промысловых судов всех типоразмеров насчитывает 6510 единиц, основу количественного состава норвежского рыбопромыслового флота составляют малые суда менее 11 метров длины (90% списочного состава), из них практически все изготовлены из пластика или дерева (85% списочного состава). Основная масса малых судов построена в период 1980–1990 гг., крупных – 1995–2004 гг., а средний возраст которых составляет – 25,5 лет. Суда более 11 метров длины практически не вводятся в национальный регистр с 2004 года.

Распределение норвежского рыбопромыслового флота по материалам корпуса по состоянию на 03.03.2010 г. (по данным «The Register of Norwegian Fishing Vessels»)

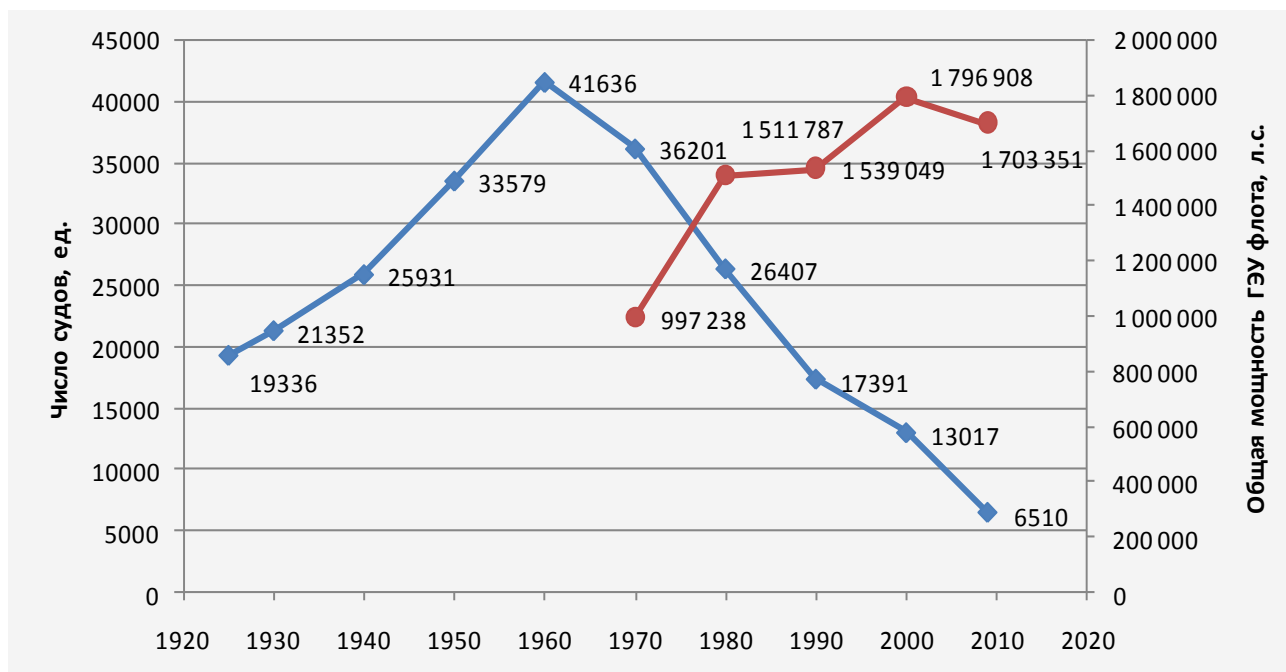
Таблица 2

Материал	Пластик	Дерево	Сталь	Алюминий и композиты	Всего
Кол-во, ед.	3 868	1 695	525	418	6 506
Доля в общем количестве, %	59,5	26,1	8,0	6,4	100,0

Динамика количественного состава и энерговооруженности норвежского рыбопромыслового флота по данным «The Register of Norwegian Fishing Vessels» показана на рисунке 1. Согласно данным рисунка 1 с 1970 г. существует устойчивая тенденция роста удельной энерговооруженности промысловых судов при одновременном снижении его количества, однако в период 2000–2010 гг. наблюдается замедление роста удельной энерговооруженности, что отражает постепенное исчерпание резервов экстенсивного увеличения мощности производственного и общесудового оборудования и одновременно рост экономичности этого оборудования. Рост удельной энерговооруженности при одновременном старении флота означает, что изношенные рыбопромысловые суда вместо замены проходят глубокую модернизацию и сохраняют при этом экономическую эффективность эксплуатации. Целесообразность модернизации вместо строительства нового судна особенно четко проявляется при небольшом размере судна, поскольку его корпус из коррозиестойких полимерных материалов хорошо сохраняется, и нивелируются различия в

эксплуатационных затратах между практически одинаковыми моделями судов разных верфей. Для устаревающих, но более крупных стальных судов замена на новое судно часто экономически более целесообразна.

Рис. 1. Динамика количественного состава и энерговооруженности норвежского рыболовецкого флота (по данным «The Register of Norwegian Fishing Vessels»)



Перечень рыболовецких судов общим числом 118 единиц, построенных/заказанных на норвежских верфях для национальных и зарубежных заказчиков, а также построенных/заказанных для норвежских судовладельцев за пределами Норвегии в период 2001-2010 гг. (суда более 20 метров) согласно данным таблицы 1 имеют следующие особенности:

- достаточно много судов с RSW-танками (около 60-65 % всего флота), т.е. эти суда ловят относительно недалеко от места сдачи улова и доставляют свой улов на берег для переработки, не морозят и не перерабатывают улов на борту, а качество такой продукции выше. Соответственно мало траулеров кормового траления, имеющих морозильные трюма и рыбцех.

- RSW-танки используются как на относительно небольших промысловых судах, так и полноразмерных океанских. Соответственно наиболее часто применяются следующие промысловые схемы, предусматривающие выборку улова рыбнасосом: кошельковый невод, пелагический трал, снюрревод.

- Большое количество сейнеров до 90-110 футов длиной (около 28-34 метров), значительное число которых применяет снюрреводы (так например: датский сейнер: длинные урезы – до 2 км против 400-800 метров у трала).

- Практически нет импортных судов, но присутствует экспорт в Великобританию (Шотландию), Исландию, Данию (Фарерские острова) (до 30% в 2004-2010 гг.), т.е. в страны с аналогичными промысловыми условиями.

Общий состав норвежского заказанного в период 2001-2010 гг. рыбопромыслового флота (длиной более 20 м/только новострой) по сводным данным для судов, построенных/заказанных на норвежских верфях для национальных и зарубежных заказчиков, а также построенных/заказанных для норвежских судовладельцев за пределами Норвегии можно условно разделить следующим образом, как показано в таблице 3.

Группировка состава норвежского рыбопромыслового флота/только новострой
в период 2001-2010 гг.

Таблица 3

Тип	Подтип	Предельные размеры	Наиболее распространенные размеры	Кол-во, ед.	Общее кол-во, ед.	%
Комбинированные сейнеры/датские сейнеры/траулеры до 43 м	Траулер/Сейнер /Датский сейнер	27-41 м	27 м	4	37	31,4
	Траулер/сейнер	24-43 м	-	3		
	Сейнер/Датский сейнер	21-36 м	22 м, 27 м, 34 м	23		
	Сейнер	27-38 м	27 м	7		
Траулеры – сейнеры/сейнеры полноразмерные	Нет	55-94 м	58 м, 64-65 м, 69-72 м, 75-76 м	31	33	27,9
Траулеры кормового траления	Средние	40-81 м	63-64 м, 70 м	22	26	22,0
	Малые	23-40 м	-	4		
Траулеры пелагические	Большие	130-144 м	130 м, 144 м	3	16	13,6
	Средние	53-77 м	62 м, 70-71 м, 77	12		
	Малые	< 40 м	-	1		
Прочие промысловые суда	Ярусники	49-51 м	49-51 м	2	6	5,1
	Добыча	51 м	-	1		
	Дрифтер	27 м	-	1		
	Краболов	20 м	-	1		
	Неизвестные	-	-	1		
ИТОГО:					118	100

Выводы

Таким образом, норвежский рыбопромысловый флот представлен общим числом в 6510 единиц (по состоянию на начало 2010 года) и характеризуется преобладанием малых судов прибрежного рыболовства с корпусами из неметаллических материалов (85-90% списочного состава). Суда длиной более 20 метров, согласно таблице 3, разделяются на 5 основных типов (включая прочие) и 13 подтипов.

По оценкам «The Register of Norwegian Fishing Vessels», на 60-70% промысловых судов длиной более 20 метров отсутствует переработка улова на борту судна, т.е. широко распространены сейнеры и пелагические траулеры с RSW-трюмами. Ведущими проектантами в строительстве новых промысловых судов в период 2001–2010 гг. являются такие норвежские конструкторские бюро, как: «Vik-Sandvik» (22%) – для средних и больших судов, «Skipsteknisk» (20%) – для средних, больших и крупных судов; «Nordvestconsult» (17%) – для океанских судов, «Naval Consult» (8%) – для малых судов.

Также хотелось бы отметить, что основным структурным отличием норвежского рыбопромыслового флота от российского (сравнивая Северный и Западный морские бассейны) является преобладание малого прибрежного рыболовства и отсутствие переработки улова на борту судна (т.е. широкое распространение сейнеров и пелагических траулеров), что обуславливает наличие развитой береговой рыбопереработки.

При этом возрастная структура норвежского рыбопромыслового флота близка к российской, поэтому норвежские заказчики самостоятельно принимают решение о строительстве новых промысловых судов, либо используют глубокую модернизацию ряда больших и средних судов, которая вполне может продлить на 5-7 лет срок их эксплуатации.

Литература

1. Влазнев А.А. Судостроение Норвегии: эволюция рыночного лидерства // Морская индустрия, - № 2, 2002.
2. Суханик Б.Н. Судостроение в Норвегии // Информационно-аналитический журнал Корабел // Выпуск 1 (11), март 2011. - С. 36-39.
3. Мировой судостроительный рынок. Сегмент рыболовных судов // <http://ruspelagic.ru>
4. Норвежско-российская торговая палата // <http://www.norge.ru/>
5. Портал внешнеэкономической деятельности РФ // <http://www.ved.gov.ru>
6. The Norwegian International Ship Register // <http://www.nis-nor.no/>
7. <http://www.ec.europa.eu/eurostat/>

Е.М. Бычкова
аспирант
БФУ им. И. Канта
ipp_bga_rf@mail.ru

Психолого-педагогическая проблема формирования родительского отношения к ребенку с нарушением слуха

Рассмотрена тема детско – родительских отношений в семье, воспитывающей ребенка с нарушением слуха. Обращается внимание на то, каким образом дефект ребенка влияет на микроклимат в семье. Автор приходит к выводу о значимости семьи в процессе формирования личности ребенка с отклонениями в психическом развитии, в том числе детей с нарушениями слуха

Ключевые слова: родительское отношение; дети с нарушением слуха; семья

Семья, как социальный институт воспитания, играет одну из важнейших ролей в процессе формирования и развития личности. Под руководством родителей ребенок приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе.

Очень часто появление в семье ребенка с отклонениями в развитии воспринимается членами семьи как личная трагедия и оказывается испытанием для всех членов семьи. Ребенок с отклонениями в развитии в силу своих особенностей лишает родителей многих возможностей. Создается психологическое противоречие между созреванием новых отношений в семье и невозможностью их осуществления, которое углубляется в случае единственно возможного ребенка. В большей степени это затрагивает слышащих родителей [6].

Общение членов семьи с ребенком и между собой самым непосредственным образом влияет на его развитие. Характер взаимодействий в семье для глухих детей особенно важен - как замечает М. Marshark (1993), вклад семьи в социальный опыт глухих детей гораздо больше, чем в опыт слышащих.

Появление в семье ребенка с врожденным пороком развития ставит перед родителями ряд сложных проблем [1]. Адаптация к нарушению слуха у ребенка протекает в разных семьях по-разному, однако исследователи выделяют несколько общих стадий: шок, отрицание, агрессия, депрессия и признание нарушения (Hornby, 1994; Schmidt K., 1986 по: П. А. Янн, 2003).

У некоторых родителей весь процесс адаптации занимает несколько дней, для большинства же (в случае серьезных нарушений у ребёнка) он длится около двух лет. Естественно, что иногда это время увеличивается, а некоторые родители никогда так и не приходят к адекватному восприятию проблемы (Hornby, 1994).

Отечественный психолог С.М. Хорош отмечает, что обнаружение у ребенка нарушения слуха (при рождении или в первые месяцы жизни) обычно вызывает тяжелое стрессовое состояние. Рушатся их надежды, планы, связанные с рождением ребенка, ломается представление о своей жизни. В этой ситуации одни родители могут со временем перестроиться, пересмотреть свою жизненную позицию, другие же не в состоянии справиться с этим собственными силами. Они либо отказываются от ребенка, либо, оставив его в семье и даже любя, не могут примириться с дефектом. Крайним случаем является возникновение чувства потери смысла жизни [8].

На основании «Теории кризиса» и частной «модели горя» Г.Г. Гузеевым была сформулирована психодинамическая модель поведения семьи [1]. Все многообразие реакций родителей на рождение аномального ребенка проходит четыре основные фазы:

1. Характеризуется состоянием родителей, их растерянностью, страхом. Родители не в состоянии адекватно понять и переработать полученную информацию. Отмечается падение самооценки, неослабевающее чувство вины.

2. Нередко шоковое состояние трансформируется в негативизм, отрицание поставленного диагноза. Это вторая фаза, при которой отрицание диагноза предполагает сохранение надежды или сохранения чувства стабильности семьи перед лицом факта, грозящего его разрушить. Таким образом, отрицание может быть своеобразным способом устранения эмоциональной подавленности, тревоги.

3. По мере того, как родители начинают принимать диагноз и частично понимать его смысл, они погружаются в глубокую печаль. Это депрессивное состояние, связанное с осознанием истины, характеризует третью фазу. Необходимость заботы о больном ребенке, специального непрерывного ухода за ним, не утихающие боли оттого, что ты дал жизнь неполноценному человеку, создают синдром «хронической печали» у родителей.

4. А самостоятельное повторное обращение родителей за помощью к специалистам знаменует собой четвертую фазу – начала социально-психологической адаптации всех членов семьи.

Принятие или неприятие родителями наличия факта тяжелого дефекта у его ребенка может по-разному сочетаться с принятием или неприятием самого ребенка. Сочетание отношения обоих родителей к ребенку и его дефекту обуславливает микроклимат семьи, в котором ребенку предстоит развиваться. Исходя из учета различий в таких отношениях С.М. Хорош описал возможные типы позиции родителей по отношению к глухому ребенку [8]. Прежде всего отношение может быть адекватным и неадекватным. Адекватным, мы считаем, такое отношение, при котором

ребенок воспринимается в семье как здоровый, но имеющий ряд особенностей, которые следует учитывать в процессе воспитания. При этом и ребенок и дефект родителями принимаются. Принятие дефекта означает способность родителей примириться с фактом его наличия у ребенка, готовность к включению ребенка в свою жизненную программу. Отношение родителей к глухому ребенку бывает неадекватным, но при этом может приниматься и его дефект и он сам. Ребенок воспринимается как жертва обстоятельств, беспомощное, обиженное судьбой существо, которое нуждается в постоянной опеке и защите. Это порождает гиперопеку, которая еще больше усугубляет задержку психического развития.

Позицию родителей, при которой с дефектом ребенка они смирились, но не принимают самого ребенка можно выразить формулой: «Я мирюсь с тем, что мой ребенок глухой, но я хочу как можно меньше иметь с ним дела». Эта позиция приводит к дефициту ласки, эмоционального общения. Такие дети обычно выделяются своей неухоженностью, заброшенностью, т.к. мать мало с ним занимается, и все проблемы по воспитанию всецело перекладывает на педагогов. Как правило, позиция отстранения от ребенка при признании его дефекта родителями не осознается. Эмоциональная холодность к нему объясняется (для оправдания перед окружающими) нехваткой времени и т.д.

Весьма сложная ситуация при позиции родителей, когда сам ребенок принимается, а его дефект нет: «Мой ребенок не такой плохой, как о нем говорят, и я докажу это». Часто родители, занимающие такую позицию, не верят ни каким специалистам, и убеждены, что у них все хорошо. Это наносит ребенку непоправимый вред: не только тормозит его развитие, но и создает напряжение нервной системы, отрицательно сказывается на формировании личности. Ребенок невольно «заражается» недоверием ко всем людям, становится озлобленным, одиноким в коллективе.

Следующая позиция родителей, при которой не принимаются ни дефект, ни ребенок: «У меня не может и не должно быть аномального ребенка». Они не видят ни каких перспектив, и появляется желание, избавиться от ребенка.

При адекватном отношении к ребенку и дефекту движущим мотивом становится не доказательство родителями «нормальности» ребенка, а стремление сделать ему добро – вылечить, максимально приспособить к жизни. Таким образом, в семье создается установка на формирование тех же знаний, умений, которыми обладают нормальные дети. Складывающаяся при этом атмосфера доброжелательной требовательности, дает возможность воспитывать у глухого ребенка черты личности, которые необходимы для наилучшей адаптации. Однако, нужна особая бдительность при формировании качеств личности глухого ребенка, ошибки при воспитании самостоятельности могут привести к возникновению противоположных качеств – иждивенчества, эгоизма, эгоцентризма.

Нередко мать и отец занимают разные позиции по отношению к ребенку и его дефекту. Это создает почву для распада семьи. Почва для конфликтной

ситуации в семье легко создается и тогда, когда у ребенка кроме дефекта анализатора имеются нарушения интеллекта.

Помимо С.М. Хорош, ученые разных стран, такие как Д. Льютеман [2], Е. Исенина [3], Э. Леонгард [5], много лет работающие с родителями глухих детей, выделили типы отношений родителей:

1. Полное принятие – родители понимают и принимают глухоту ребенка, трезво оценивают ситуацию и ищут способы разрешения проблем. Они относятся к ребенку с любовью и теплотой. Такой тип отношений способствует формированию у ребенка высокой самооценки и адекватной личности.

2. Сверхопека – родители освобождают ребенка от обязанностей, не позволяют ему сделать ничего самому. Мера помощи значительно превышена, дети вырастают несамостоятельными и зависимыми.

3. Нереалистическое отношение – родители не хотят признать, что их ребенок глухой, ставят перед ним сложные задачи, не делая никаких скидок на глухоту. Такой ребенок начинает чувствовать себя одиноким и несчастным, так как не может соответствовать требованиям родителей и выполнить их нереально завышенные установки.

4. Безразличие – неосознанные чувства и жизненные ценности родителей приводят к эмоциональному неприятию ребенка, которое проявляется в избегании общения с ребенком, отсутствии попыток понять, полюбить его. Этот тип отношений наиболее опасен для развития ребенка

В группе родителей детей с нарушениями слуха можно выделить две категории: родители с нормальным слухом и родители, также страдающие нарушением слуховой функции. Вторая группа родителей, согласно исследованию Н. В. Мазуровой (1997), не испытывает особых переживаний в силу идентификации нарушений ребенка с их собственными.

Для родителей первой группы нарушение слуха у ребенка является фрустрирующим препятствием к установлению естественного социального контакта и межличностных связей. Это влечет за собой искажение внутрисемейных отношений и родительских (в первую очередь отцовских) позиций, провоцирует негативное отношение глухих детей к близким и оказывает деформирующее влияние на развитие личности глухих детей [4]. Поэтому при формировании личности ребенка с отклонениями в психическом развитии, в том числе детей с нарушениями слуха, значимость семьи существенно возрастает. От взаимоотношений с родителями зависит, насколько адекватным будет их взаимодействие с окружающей средой [7].

Таким образом, взаимоотношения ребенка, имеющего нарушения слуха, с родителями, родительская позиция по отношению к нему оказывают существенное влияние на развитие личности ребенка. Долговременная деформация, искажение отношения к ребенку со стороны одного или обоих

родителей становится фактором риска, способным привести к нарушениям в развитии его личности.

Литература

1. Бертынь Г.П. Рекомендации врача родителям детей с нарушениями в развитии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития – 2002 - №1.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. завед. / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2002. – 224 с
3. Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни / Е.И. Исенина. – М., 1999.- 52с.
4. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. Методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 9-12с.
5. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Е.И. Я не хочу молчать! / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Е.И. Иванова. – М., 1990. – 48с.
6. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. М, 1991. -74с.
7. Морозова О.В. Педагогика семьи. - Омск, ОМППУ, 2000.
8. Хорош С.М. Влияние позиций родителей на раннее развитие аномального ребенка. // Дефектология. – 1991. -№3.

К.С. Козляков
аспирант БФУ
им. И. Канта
sale100@yandex.ru

Основные этапы формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности студентов психологов

Сформулирован базовый процесс формирования мотивационной готовности студентов.

Раскрыто содержание понятия «мотивационная готовность», дано описание этапов формирования мотивационной готовности у студентов к их будущей профессиональной деятельности. Рассматривается структура мотивационной готовности студентов.

Выделены основные компоненты, характеризующие структуру мотивационной готовности студентов

Ключевые слова: мотив; мотивация, мотивационная готовность; структура мотивационной готовности; компоненты мотивационной готовности; основные этапы формирования мотивационной готовности

Мотивационная готовность выступает своеобразным ориентиром профессионального поведения выпускника, определяя смысл и значимость его

действий, является одним из основных компонентов общей готовности к профессиональной деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, К.К. Платонов, В.А. Слостенин и др.), определяющим поведение и профессиональную деятельность специалиста.

Каждый из этапов характеризуется базовыми компонентами, уточняющими структуру мотивационной готовности.

Достижение поставленной цели предполагает решение комплекса задач, включая:

- объяснение ключевых этапов формирования мотивационной готовности;

- раскрытие содержания компонентов каждого из этапов формирования мотивационной готовности;

- определение контекста реализации мотивов на каждом из этапов формирования мотивационной готовности;

Мы будем исходить из того, что мотивационная готовность стягивает воедино множество функциональных и смысловых образований: внутреннюю организацию потребностей, способностей, отношение к себе и профессии, определенность профессионального выбора, мотивы, ценности, установки, эмоции, которые в единстве и взаимосвязи образуют структуру мотивационной готовности.

Мотивационная сфера неодинакова на разных стадиях профессионального становления личности. На стадии выбора профессии складываются профессиональные интересы, ожидания. На стадии профессионального обучения происходит уточнение профессиональных притязаний, крепнет или ослабевает интерес к избранной профессии, происходит корректировка имеющихся мотивов, образование новых.

Как отмечает М.А. Котик, мотивы профессиональной подготовки тесно связаны с мотивами как выбора профессии, так и последующей профессиональной деятельности, при этом последние являются видоизмененными мотивами выбора профессии, они зависят и от знакомства с профессией до начала профессиональной подготовки, и от особенностей организации учебной и воспитательной работы [3, с. 108].

Изменение мотивационной сферы свидетельствует о динамичности развития мотивационной готовности.

Целесообразным в развитии мотивационной готовности к профессиональной деятельности является выделение ряда этапов, каждый из которых характеризуется набором компонентов, составляющих структуру готовности.

Профессионально-ориентационный этап охватывает период перехода абитуриента к студенческим формам жизни и обучения.

На данном этапе побудительный компонент отражает определенность и устойчивость выбора профессии психолога, включает мотивы профессионального выбора, мотив самооценки, познавательные мотивы.

Наибольшее влияние на эффективность подготовки специалиста и его мотивационной готовности оказывает сочетание познавательной мотивации и мотивации достижения успеха.

Установочный компонент отражает установки студентов как будущих психологов на сознательное, активное, эмоциональное принятие профессии; установки на овладение теоретическими и практическими основами деятельности, включает мотив достижения успеха, мотив целеполагания и самооценки.

Аксиологический компонент отражает систему ценностного представления студента о профессиональной деятельности, включает мотивы эмпатии, аффилиации, самооценки и самореализации.

Профессионально-ориентационный этап формирования мотивационной готовности сопровождается развитием и становлением профессионального самосознания, которое отражает разумный выбор профессии, внутреннюю убежденность, признание данной профессии как отвечающей планам самореализации и самоутверждения, достижения самоуважения.

Гносеологический этап обеспечивает приобретение студентом профессионально важных качеств личности.

Начинается адаптация к профессиональной деятельности в ходе трудовой практики, складывается устойчивое положительное отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности.

Этап характеризуется направленностью на овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками, а также развитой интеллектуальной сферой, профессиональным типом мышления.

Когнитивный компонент гносеологического этапа включает знания о сущности мотивации и ее составляющих, совокупность познавательных мотивов, необходимых для освоения профессиональных знаний, понимания и нахождения способов решения профессиональных задач, а также мотив самоактуализации.

Познавательные мотивы на гносеологическом этапе становятся ведущими, как и способность к самоактуализации – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своего личностно- профессионального потенциала [1, с. 44].

Операционно-манипуляционный компонент связан с практической деятельностью, включает систему познавательных мотивов, направленных на овладение умениями, способами, приемами профессиональной деятельности и способствующих развитию творческого мышления, организаторских способностей.

Эмоционально-волевой компонент связан с сознательным регулированием будущим психологом своих эмоций и поведения, умением управлять действиями, из которых складывается выполнение трудовых обязанностей.

Как справедливо отмечает К.А. Абульханова-Славская, «деятельность направлена не только на удовлетворение потребностей, но и на превращение

возможностей личности в действительность посредством волевой активности» [1, с. 233].

Данный компонент включает настойчивость в достижении результата деятельности, мотив самоконтроля (эмоциональную устойчивость) и профессиональной ответственности, мотивы альтруизма, самооценки и эмпатии.

На гносеологическом этапе развития мотивационной готовности полностью реализуются мотивы предшествующего этапа (познавательные, целеполагания, самореализации, самооценки), но на первый план выходят практико-ориентированные мотивы (профессиональной ответственности, самоактуализации), которые находятся в неразрывной связи с мотивами аксиологического компонента готовности – эмпатией, аффилиацией, самооценкой.

Корректирующий этап охватывает последние курсы обучения, производит самооценку студентами своей готовности к осуществлению профессиональной деятельности, коррекцию профессиональной направленности. На корректирующем этапе целесообразно выделение следующих компонентов мотивационной готовности.

Синтез - аналитический компонент включает самооценку своей (мотивационной) профессиональной подготовленности.

Оценка и анализ субъектом выполненной деятельности позволяет ему выявить успехи и недостатки своего труда и тем самым в будущем повысить эффективность деятельности. Самооценка выполняет регулирующую функцию в отношении профессиональной деятельности, определяет характер отношения субъекта к достигнутым результатам. Оценка усиливает и конкретизирует познавательные мотивы и мотивы профессиональной деятельности.

Рефлексивный компонент. Рефлексия позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, действия и отношения, себя самого предметом специального рассмотрения и практического преобразования [4, с. 78].

Рефлексия обеспечивает развитие умений проектирования, реализацию будущих профессиональных устремлений, осознание ими своей роли в профессиональном коллективе, оценивание своих возможностей при выборе профессиональных задач разного масштаба и уровня.

Способность субъекта соотносить свои возможности и индивидуальные особенности с характером решаемых задач является одной из важнейших характеристик саморегуляции.

Практико-ориентированный компонент мотивационной готовности включает умения планировать, организовывать и корректировать свою будущую профессиональную деятельность, выстраивать взаимоотношения в профессиональной группе.

На данном этапе все мотивы должны найти свое реальное воплощение в профессиональной деятельности и составить основу для дальнейшего самосовершенствования выпускника.

Изложение основных вопросов формирования мотивационной готовности позволяют сделать следующие выводы.

1. В настоящее время в психолого–педагогической литературе не существует однозначной интерпретации термина «мотивационная готовность», но исследователи сходятся во мнении, что понятие является интегральной характеристикой мотивационной сферы.

2. Мотивационная готовность является важным критерием качества подготовки будущих специалистов психологического профиля, представляет собой взаимосвязанную систему познавательных и профессиональных мотивов, установок, определяющих направленность личности выпускника на осуществление трудовой деятельности, его самоактуализацию, саморегуляцию, самореализацию при решении профессиональных задач.

3. Сложная динамическая структура представляет собой совокупность побудительного, установочного, аксиологического, когнитивного, операционно-манипуляционного, эмоционально-волевого, синтезо - аналитического, рефлексивного и практико-ориентированного компонентов.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М., 2003.
3. Котик М.А. Психология и безопасность. Таллин, 1989.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М., 1995.
5. Степанова Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. – СПб., 2000.
6. Талызина Н.Ф. Практикум по педагогической психологии. – М., 2002.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб., 2003.