воспитательном процессе, с применением диагностики результатов.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что каждый преподаватель морского учебного заведения должен обладать знаниями не только своего предмета, но и иметь представление о будущей профессии обучаемого, трудностях, и опасностях, сопряжённых с его профессией, и прививать навыки необходимые для овладения профессией, быть воспитателем. То есть деятельность педагога морского учебного заведения может быть рассмотрена: как ценность (т.е. осознание и принятие целей подготовки, формирование мотивации, интересов, потребностей); как система (включающая совокупность различных компонентов обучения); как процесс (т.е. движение к заданной цели); как результат (т.е. готовность педагога к осуществлению своей профессиональной деятельности), направленные на привитие курсантам готовности к экстремальным ситуациям присущим в их профессиональной деятельности.

В качестве составляющих педагогической деятельности выделяются: потребность – мотив – цель – задача – действия – операция [3,с.12]. Наше видение цепи «цель – средство – результат» данной системы подготовки: категория «цель» соотносится с моделью подготовки специалиста, ориентированной на изучение и описание сферы будущей профессиональной деятельности выпускников, условий их труда, необходимых знаний, умений и навыков, как по основной специальности, так и в области безопасного судовождения с учётом качеств личности; категория «средство» соотносится с моделью подготовки специалиста к этой деятельности, которая отражает требования к специалисту в учебном процессе; категория «результат» соответствует профессиональной готовности специалиста к осуществлению своих функций, определяет уровень подготовки выпускника к профессиональной деятельности и связанная с разработкой структуры содержания, форм и методов подготовки преподавателей морских учебных заведений.

Список литературы

1. Клявин А.Н. Развитие системы безопасности. / А.Н.Клявин. «Морской Флот». 2009г. №1, с.5-9.

2. Концепция курса «ОБЖ» для 12-летнего общего среднего образования // Основы безопасности жизни. – 2000. - №3. – с.7 – 13.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 186с.

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

Пиралова О.Ф.

Омск, Россия

При комплексной оценке компетентности инженерных работников различных уровней, должны учитываться компетенции профессионально-личностного и квалификационного характеров. Кроме того следует учитывать уровень испытуемых (бакалавры, специалисты, магистры или руководители среднего звена), поскольку функциональные характеристики некоторых компетенций на различных уровнях могут изменяться.

По окончании испытаний (тестирования), следует оценить их результаты, используя соответствующие ключи оценивания и выдать заключение о соответствии испытуемого занимаемой должности, а также о возможности (или невозможности) его развития и самосовершенствования внутри компании, а также указать необходимые курсы переподготовки и повышения квалификации и уровня компетентности. Оценивание следует производить индивидуально. Однако, если изучив материалы бланков ответов невозможно представить полной картины компетентности, при возможности, следует применить последующее диагностическое собеседование, которое должно помочь уточнить неясные моменты оценки.

Для оценки личностных качеств необходимо создать диагностическую шкалу, которая будет согласовываться с принципами, выделенными В. В. Ильиным [1]. Данные принципы, позволяет определить неустойчивость определенных поведенческих характеристик, а также возможность предсказуемости поведения субъекта в определенных (нормальных/стрессовых) ситуациях, формировать картину профессионального поведения, а также прогнозировать возможное развитие субъекта в профессии.

На основании полученных результатов могут быть сформированы интервальные шкалы, которые затем объединяются в систему «квалификация − профессионально-личностные качества − время подготовки». Последняя составляющая данной системы является важным условием (критерием) при оптимизации подготовки инженерных кадров, поскольку время подготовки жестко оговорено в образовательных стандартах. Хотя данную временную составляющую также возможно делить на составляющие более мелкие, чем указано в стандарте. Так, например, во многих инженерных вузах распространена рейтинговая оценка успеваемости. Это так называемые, три контрольные точки, которые показывают определенную динамику развития студента (или ее отсутствия) в семестре. Однако рейтинговая система не позволяет оценить личностные характеристики субъектов обучения, а также могут раскрыть взаимодействие между компетенциями личностного и квалификационного характера, а также их связи с производством (прямые или косвенные). Однако нельзя сказать, что личностными характеристиками (оценкой, формированием, развитием) не занимаются внутри возов вообще. В традиционной системе вузов этими вопросами занимаются целые подразделения по воспитательной работе. Однако прямой контакт, а соответственно и прямая диагностика может осуществляться людьми, которые непосредственно общаются со студентами и знают каждого из них индивидуально. Как правило, это кураторы студенческих групп. Одной из их непосредственных задач является адаптация (формирование) академического поведения учащихся в многослойной системе вуза. При этом кураторы могут определить мотивации студентов к обучению, их лидерские качества, отношения внутри группы. Однако, в отчетах кураторов оценка учащегося, опирается на результаты успеваемости. Даже если отчеты кураторов о проделанной работе содержат информацию по каждому студенту индивидуально, то данная информация не всегда доносится до преподавателей в начале обучения. Преподаватели вынуждены сами (без предворительных знаний) определять стиль общения со студентами. Кроме того, если для оценки квалификационных характеристик, существуют различные рейтинговые системы, то подобных систем, связанных с поведенческой составляющей внутри вуза не существует. Поэтому в целом оценить развитие профессионально-личностных характеристик, а тем более во взаимосвязи с квалификационными достаточно сложно. Кроме того, подобная поведенческая оценка существует лишь у студентов дневного отделения. Студенты-заочники не имеют кураторов, поэтому оценить их поведение – задача еще более сложная. Таким образом, при оценке работы студента в семестре, кроме рейтинга, связанного с успеваемостью по отдельным предметам, требуется система целостного характера. Поскольку, именно целостность оценки, как вначале, так и в процессе оптимизации обучения, а также в результате (в конце обучения) на выходе показывает уровень готовности к определенному (иногда заранее запланированному) виду профессиональной деятельности. Кроме того, данная комплексная оценка по определенным временным параметрам может показать, насколько являются эффективными применяемые методы обучения, и не стоит ли внести определенные коррективы в технологию обучения (т.е. не стоит ли изменить методы/способы обучения).

При диагностировании работы студентов в семестре (курсе), следует первоначально построить отдельные диагностические шкалы по измерению квалификации и отдельно по измерению личностных характеристик субъекта. Затем, следует произвести операции сравнения с начальными компетенциями, и выявления динамических изменений в профессиональном становлении (развитии профессионального обучения). После чего эти диагностические шкалы, следует привести к соответствующей целостной системе, которая, во-первых, покажет динамику развития, а, во-вторых, отобразит наличие новых компетенций. То есть, при изучении целостной диагностической системы, можно увидеть поэтапный план развития каждого учащегося, динамику этого развития, а также оценить, над какими вопросами (компетенциями) следует работать в дальнейшем.

В. В. Ильин разработал многоуровневую систему диагностики, в которой первый уровень связан с определением устойчивости характеристик рассматриваемого элемента. При оптимизации образовательных процессов необходимо выявлять условия для обеспечения устойчивости знаний и навыков, а также поведенческую устойчивость в учебном и производственном процессах. Однако, идеальная компетентность может значительно отличаться от реальной в связи с тем, что большинство студентов обладают лишь отдельными компетенциями, или лишь знаниями каких-то компонентов компетенций (предметов, тем, разделов). Целесообразнее рассматривать *уровень устойчивости* в вопросах профессионального поведения. Кроме того, устойчивость профессионального поведения зависит от того, к какой группе «поступивших», относится студент, имеются ли у него профессиональные деформации, или он имеет к ним предрасположенность. Причем, при обучении следует определять не только устойчивость к профессионально-производственному поведению, а также устойчивость вузовской (академической) обстановке. Их сопоставлению и определенному взаимовлиянию.

Как только, компетенции приминают устойчивую форму, появляется возможность уровня предсказуемости ситуации. То есть, как только, достаточное количество компетенций находится в резерве у учащегося, то проявляется ситуация возможного группирования компетенций, а также просматривается ситуация последствий такого группирования. Однако, при таком прогнозировании следует рассматривать взаимосвязи шкалы квалификационной и поведенческой. Прогнозировать при этом необходимо не только адекватные реакции учащихся в сложившихся (или смоделированных) ситуациях, но возможность неадекватных реакций. В данном случае, студенты должны обладать не только знаниями умениями и навыками, но и быстротой «реакции» на происходящие вокруг события (стандартные/нестандартные).

Возможность предопределения поведенческих реакций, в том числе адекватное использование знаний и навыков в определенных (реальных или смоделированных) ситуациях, позволяют выявлять закономерности, связанные с каждым из студентов той или иной группы. Поскольку именно в таких ситуациях проявляются как личностные, так и профессионально-квалификационные свойства учащихся. Проявление закономерного поведения и профессиональных действий, которые являются важной характеристикой учащегося и инженерного работника впоследствии. Однако, выявление подобных закономерностей невозможно на начальных этапах обучения, сложно также говорить о закономерном характере профессиональных действий, когда контроль имеет лишь разовый характер. Закономерности должны просматриваться в динамике образовательного (или производственного) процесса. Возможно, что закономерности поведения студента не всегда конгруентны поведению профессионала. Поскольку этот вопрос неразрывно связан с опытом субъектов, участвующих в том или ином процессе. Опыт студентов может за-

висеть от того, на сколько легко они адаптированы к производству и (или) обучению, насколько хорошо они владеют необходимыми в данный момент компетенциями. Кроме того, для этого необходимо выявить закономерности, связанные с управляющими субъектами (преподавателями и руководителями подразделений), а также равных субъектов, участвующих в рассматриваемых ситуациях.

Основываясь на закономерностях развития будущего инженера, различных ступеней, появляется возможность говорить о стадиях творческого развития учащегося, т.е. возможности рассматривать его как саморазвивающуюся систему. В данном случае, возвращаясь к сущностной характеристике оптимизации такой, как процессуальность, следует отметить, что при выявлении уровня компетенции, связанного с саморазвитием, следует использовать направления, обусловленные надситуативной активностью субъектов, участвующих в процессе формирования компетенций. При этом нужно обеспечить условия для саморазвития профессионально-личностных и профессионально-квалификационных характеристик. Саморазвитию должны способствовать положительная мотивация, сформированная либо на производстве, либо в процессе обучения. В развитии субъекта обучения должен быть заинтересован не только он сам, но должна быть обозначена позиция руководства предприятия, а также позиция преподавателя, связанна с саморазвитием. Данные вопросы связаны с теми условиями, которые бы способствовали, а не подавляли развитие личности и профессионала.

Таким образом, данную шкалу оценки, состоящую из уровней устойчивости, предсказуемости, выявления закономерностей и саморазвивающейся системы, желательно проецировать на процесс подготовки инженеров различных уровней. Поскольку с помощью данной диагностической системы, возможно оценить поведенческие реакции учащихся, а также спроектировать их дальнейшее развитие в системе предприятия.

Однако, к инженерному многоуровневому образованию возможно применить и систему оценки компетентности, предложенную А. Н. Кузибецким. В своей работе «Дидактические характеристики коммуникативно-ориентированного процесса переподготовки руководителя образовательных учреждений» он предлагает систему диагностирования, в которой предусмотрено также четыре ступени оценки специалиста: рациональный, комбинированный, эвристический и новаторский. [2]. Данная шкала при оценке инженерных компетенций, а в особенности профессионально-квалификационных характеристик. В этом случае рациональная ступень оценки позволяет оценить возможности учащегося, сформировать его общепрофессиональные навыки, которые он впоследствии мог бы применить на последующих ступенях профессионального развития, комбинированная ступень, позволит развить у будущих инженеров инженерно-изобретательские функции, поскольку по определению инженер – это талантливый человек, занимающийся созданием нового [Словарь Ожегова]. Однако, в этом случае, прежде чем что-то создавать новое, необходимо представлять прототипы новых конструкций. То есть на данной стадии инженерные специалисты должны научиться модернизировать существующие технику и технологии. Отсюда по данной системе диагностирования инженерные кадры должны обладать конструкторскими возможностями (знаниями и навыками, умениями), которые впоследствии позволят перейти к ступени эвристического развития. На этой ступени у инженеров появляется возможность творить, т.е. создавать новые конструкции, или элементы конструкций. Последняя же ступень «новаторство» связана с саморазвитием профессиональных качеств специалистов различного уровня.

Данная система должна быть связана со временем обучения профессиональным дисциплинам и обуславливаться алгоритмом (порядком) обучения в зависимости от начальных

компетенции обучающихся. Однако, при создании оптимальных технологий, для оценки объективной картины формирования компетентности инженеров необходимо учитывать факторы, влияющие на процесс формирования компетенций каждой в отдельности и их взаимосвязи.

Список литературы

1. Борытко Н.М. Методология психолого-педагогических исследований: Учебник для аспирантов и студентов пед. вузов /Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.

2. Кузибецкий А.Н. Дидактические характеристики коммуникативно-ориентированного процесса переподготовки руководителя образовательных учреждений / А.Н. Кузибецкий, Н.Н. Рождественская // Основное высшее и дополнительное образование: проблемы дидактики и лингвистики: Сб. науч. тр. / Волгогр. гос. техн. ун-т. – 2000. – Вып. 1. – С. 24 – 27

3. Пиралова О.Ф. Система диагностики компетентности инженерных кадров: авторская разработка / О.Ф. Пиралова - М.: Академия Естествознания, 2010. – 60 с.

Психологические науки

ПРОБЛЕМА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ КАК ПРЕДИКТОР ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

Иванова Е.С.

ГОУ ВПО Уральский государственный университет им. А.М. Горького Екатеринбург, Россия

Алекситимия представляет собой комплекс таких нарушений как: бедность словаря эмоций, трудности в интерпретации сигналов собственного тела, неспособность фантазировать и представлять в символической, вербальной форме собственные переживания. Проблеме алекситимии посвящено достаточно много исследований, проводимых в медицинских учреждениях разного профиля, в первую очередь, онкологического, гастроэнтерологического, сердечно-сосудистого. Эти работы убедительно показывают связь алекситимии как нарушения когнитивно-эмоциональной сферы с различными психосоматическими заболеваниями. Закономерно возникает вопрос о диагностике алекситимии в условно здоровой выборке с целью анализа распространенности данной проблемы в популяции в целом, выявления влияния факторов пола, возраста, уровня образования, что позволит в дальнейшем определить возможность профилактики данного явления, разработать систему оценки эффективности коррекционных и психотерапевтических воздействий.

Имеются зарубежные данные о том, что алекситимия характерна для 1,6% женской выборки и 8,3% - мужской. В обследованной нами с помощью методики «Торонтская алекситимическая шкала» (TAS) российской выборке этот процент выше и у мужчин (2,9%-21,4% в различных выборках; в среднем - 17,0%), и у женщин (7,9%-18,3% в различных выборках; в среднем - 14,4%). Данные получены при опросе 542 женщин и 341 мужчины в возрасте 14-32 лет. Полученные результаты, фактически, показывают, что в среднем 15% лиц подросткового, юношеского и молодого возраста, составляющих условно здоровую выборку, демонстрирующих вполне адаптивное поведение (обучение, общение и т.д.), предрасположены к развитию психосоматических нарушений, т.е. в силу онтогенетически сложившейся дефицитарности эмоционально-личностной сферы являются «мишенью» для таких заболеваний как бронхиальная астма, язвенная болезнь, сахарный диабет, нейродермит, некоторые виды онкологии и других нарушений, развивающихся,