

конференции, посвященной 50-летию общества «Знание» (Санкт-Петербург, 5 марта 1997 г.). – СПб., 1997. – С. 15-17.

3. Рорти Р. Универсализм, романтизм, реализм / Пер. с англ. С.Д. Серебряного. – М.: РГГУ, 2004. – 56 с. – (Зарубежные ученые в РГГУ).

4. Соколова Н.Н. Традиции и новации в системе предвузовского образования (на примере Академической гимназии СПбГУ) // Фундаментальные и прикладные исследования проблем образования: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 тт. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – С. 285-289.

5. Тхагалсов Х.Г. Философия образования: проблемы развития региональных систем – Нальчик, 1997. – 254 с.

**Б.Н.Гузанов**  
**(РГППУ, Екатеринбург)**  
**А.Н.Кулепанов**  
**(Ури ГПС МЧС РФ, Екатеринбург)**

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕДАГОГА СПЕЦИАЛЬНОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В современном профессиональном образовании реализуются разные модели подготовки специалистов, структура и содержание которых определяются типом высшего учебного заведения, его позиционированием среди потребителей образовательных услуг и собственными представлениями о задачах воспитания и обучения для достижения поставленных целей и требуемого результата. Специфика подготовки специалистов противопожарной службы в системе МЧС учитывается при использовании модели профессионального развития, ориентирующей на активность, способность и готовность выпускника самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозировать возможные последствия в дефиците времени на анализ с учетом возможно допустимого риска. Причем выполнение функциональных обязанностей на инженера пожарной безопасности возлагается сразу же по прибытии на место службы без учета времени адаптации, что чаще всего свойственно другим профессиям. И в этом смысл социального партнерства в системе МЧС, когда заказчик, в лице региональных подразделений противопожарной службы, должен в идеале из специализированного

заведения получить не просто профессионально подготовленного выпускника, а квалифицированного специалиста с развитым чувством ответственности, способного действовать мобильно и конструктивно в условиях чрезвычайных ситуаций [1].

Одним из таких учебных заведений, обеспечивающих подготовку специалистов пожарной безопасности по образовательным программам двух уровней профессионального образования (среднего и высшего), включая получение высшего образования в сокращенные сроки на базе имеющегося среднего профессионального образования, проводя одновременно повышение их квалификации и переподготовку, является Уральский институт ГПС МЧС России. Это позволяет рассматривать институт как учебное заведение, обеспечивающее преемственность содержания обучения между уровнями профессионального образования и создание предпосылок для реализации принципа непрерывности подготовки специалистов в области пожарной безопасности. Анализ педагогической практики в институте показал необходимость внесения изменений в организацию системы переподготовки педагогических кадров, усиления внимания социальной, культурологической, психолого-педагогической и методической направленности профессионального последипломного обучения преподавателей. В процессе последипломного обучения можно обеспечить педагога дополнительными знаниями и умениями, необходимыми для компетентного и активного участия в развитии потенциала образовательного учреждения.

И здесь необходимо учитывать, что профессиональное становление не должно носить стихийный характер, а должно осуществляться поэтапно с учетом характера и содержания труда преподавателя вуза. Особая роль, обусловленная спецификой целей и задач учебного процесса при подготовке специалистов негражданского профиля, отводится профессиональной адаптации указанных работников. В этом случае

учебный процесс характеризуется особым соотношением учебной и служебной деятельности, неопределенностью временного интервала между приобретением навыков и умений и их применением в реальной обстановке. Обучение осуществляется в условиях поддержания постоянной высокой готовности подразделений вуза к выполнению служебных задач. Вовлечение в профессиональную деятельность обучаемых происходит с первого дня их прибытия для сдачи вступительных экзаменов и, расширяясь по виду работ, продолжается до момента выпуска. В результате учебная и служебно-практическая деятельность органически сочетаются в соответствии с установленным и регламентированным распорядком дня.

Все это требует существенных изменений не только в организации самого учебного процесса, но также форм и методов практической деятельности педагогов. По существу при подготовке специалиста профессии риска необходимо не только дать ему возможность сформировать требуемый совокупный производственный опыт, но и воспитать в нем социальную ответственность за свою будущую деятельность. Такое возможно только в том случае, когда в образовательном учреждении профессионализация личности происходит в тесной взаимосвязи с социализацией всего коллектива в целом, причем на любых доступных уровнях образовательной деятельности. Реализация принципа социализации, в ходе которого формируются определенные профессиональные, нравственные, этические и производственные нормы поведения в трудовом коллективе можно рассматривать как некий двухсторонний процесс, эффективность которого зависит от адекватной реакции каждого преподавателя на выдвигаемые обществом в лице социального партнера требования [4]. Весьма важно, чтобы этот процесс носил управляемый характер, трансформировал деятельность всего коллектива в соответствии с задаваемыми нормами и способствовал

саморазвитию каждого его члена. В этом смысле социализация в высшей школе направлена на формирование личности педагога, стимулирует его профессиональное становление с учетом современных достижений науки и техники. И здесь велико организующее влияние руководства вуза по установлению необходимого соответствия между требованиями общества к будущему специалисту и возможностями профессорско-преподавательского состава по разработке и реализации современных образовательных программ и педагогических технологий. Поэтому главной задачей повышения качества образовательного процесса можно считать поступательный подъем каждого преподавателя по ступеням и уровням профессионального мастерства через систему непрерывной профессиональной подготовки. Другими словами, необходимо придать динамику преобразованиям в специальных вузах за счет реализации в них современных инновационных технологий образования и воспитания, основанных на компетентностном подходе.

Однако в организации инновационных процессов существуют определенные сложности, обусловленные в первую очередь тем, что предусматривают существенную перестройку всех форм деятельности самого педагога. Необходимо пересмотреть, а в ряде случаев и полностью отказаться от множества устаревших стереотипов поведения, устоявшихся привычек и педагогических приемов. А это предполагает не только приобретение новых знаний, но и обновление на этой основе собственных научно-методических подходов в педагогической деятельности. Считается, что любой вид инноваций может быть применен только тогда, когда произойдет закрепление основных технологий организации учебного процесса, превращение их в способ повседневного действия [9].

Для проведения подобных преобразований педагогический коллектив необходимо готовить, причем не только за счет введения дополнительных стимулов и специальных поощрений. Решающая роль

здесь принадлежит курсам повышения квалификации и самообразованию. Именно организация действенной системы повышения квалификации педагогических кадров в процессе последипломного образования может помочь достичь соответствующий теоретический и методический уровни подготовки, провести апробацию педагогических новаций и сформировать собственный педагогический опыт с учетом современных технологий.

Анализ сложившейся системы послевузовской подготовки показывает, что чаще всего низкая эффективность в управлении инновационными процессами обусловлена весьма неудачной технологией внедрения педагогических новшеств только за счет средств массовой информации, лекций и предметных семинаров. В этом смысле отмечается, что предлагаемая информация не всегда обеспечивает формирование у педагога проблемного сознания и, как следствие, не создает необходимой мотивации для саморазвития и накопления опыта [9].

Однако такой подход ни в коей мере не должен умалять значения информации как средства приобщения педагогов к творческому поиску, эксперименту, стремлению совместить новейшие достижения педагогической науки с практикой собственной преподавательской деятельности. Хорошая информированность педагога в имеющихся достижениях психолого-педагогической науки и практики является одним из важных факторов его креативной самообразовательной работы. Как показано в работе [4], информированность необходимо рассматривать как совокупность усвоенных сведений, имеющих первостепенное значение для целей профессионального образования специалистов. В связи с этим для успешного профессионального роста педагогического коллектива необходим комплексный подход, основанный на интеграции систематического профессионального постдипломного обучения в рамках специальных образовательных программ и личного самообразования как одного из средств организации деятельности педагогов через

осведомленность.

Таким образом, важнейшей составляющей образовательной политики любого вуза, связанной с проблемой качества образования, является проблема преподавательского состава с точки зрения повышения квалификации с учетом профессиональной социализации. Именно система повышения квалификации педагогических кадров поможет достичь соответствующий современным представлениям педагогической науки теоретический и методический уровни подготовки, апробацию педагогических новаций и формирование собственного педагогического опыта.

Такая система должна не только обеспечить необходимый в современных условиях уровень профессиональной квалификации, но и активизировать мотивацию профессионально-педагогических работников к саморазвитию профессиональной компетентности. Однако здесь часто возникают значительные проблемы, особенно в работе с начинающими преподавателями, имеющими небольшой профессиональный стаж. Проведенное анонимное анкетирование показало, что даже при достаточно высоком уровне предметной подготовки, ярко выраженных профессиональных притязаниях начинающий педагог не всегда получает желаемый результат в своей деятельности.

В результате всегда существует повышенная степень риска в профессиональном самоопределении личности, связанная с разрешением противоречий между сложившимися ожиданиями и установками по отношению к своей деятельности и самостоятельным ее выполнением. При этом важно учитывать возможность снижения творческой активности, появление консерватизма, профессионального застоя. Поэтому дополнительные программы последиplomного образования необходимо ориентировать на цели предупреждения профессиональной стагнации,

повышения активности, формирования готовности к постоянному росту, поиску инноваций в своей деятельности, усиления интегративных начал в ней [8].

Для начинающего педагога такой подход особенно важен, поскольку он повышает ценность собственной практики, что существенно влияет на развитие мотивации педагога, на процессы самореализации в профессиональной сфере. Одним из способов реализации профессиональной компетенции педагога в образовательных учреждениях является рефлексия профессионального педагогического опыта, представляющего собой совокупность наиболее продуктивных элементов педагогической деятельности. Рефлексия помогает педагогу правильно строить процесс взаимодействия в педагогическом сообществе, контролировать межличностные отношения. В результате рефлексии развивается Я- концепция педагога, он способен преодолевать затруднения и проектировать успешное осуществление деятельности [6].

Система повышения квалификации должна быть многомерной, развиваться на макро- и микроуровнях, т.е. определяться как потребностями общества (организации), так и самой личности. И в этом смысле ей должна быть присуща дополнительность, маневренность и преемственность [7]. Сохраняя и укрепляя в составе индивидуального опыта педагога наметившиеся у него позиционно-личностные установки, актуализируя и развивая их, можно оптимально спроектировать и перспективу его профессионально-личностного развития в период последипломного обучения и в рамках дальнейшей практической профессиональной деятельности. Все это предопределило подход к реализации системы повышения квалификации в институте.

Создаваемая на базе института система непрерывного профессионального развития педагогического коллектива определила требования к учебно-воспитательному процессу, которые учитывают не

только сегодняшние потребности общества, но и перспективные запросы как в материальной, так и в духовной сферах. При построении модели непрерывной педагогической подготовки в институте учитывался лично-ориентированный подход к каждому преподавателю, который носил целенаправленный, закономерный и управляемый характер. Это обусловлено тем, что в институте в качестве преподавателей работают специалисты с различной профессиональной подготовкой:

- выпускники технических и гуманитарных вузов (не педагогического профиля), не имеющие опыта преподавательской деятельности;

- преподаватели с большим стажем, но не имеющие необходимых представлений о специфике профессиональной подготовки в институте государственной противопожарной службы;

- выпускники высших учебных заведений МЧС, владеющие профессиональными знаниями, но не имеющие опыта педагогической работы.

Поэтому при построении модели профессионального роста педагогов с целью реализации лично-ориентированного подхода использована гибкая структура системы его профессионально-личностного развития в период последипломного обучения в рамках практической профессиональной деятельности. Разработанная система позволяет привлекать преподавателей к многовариантным формам повышения квалификации, использовать опыт других вузов, их возможностей как для обучения педагогов в системах повышения квалификации, так и для обучения в аспирантуре, адъюнктуре, прикрепления в качестве соискателей.

Действующая в институте внутривузовская школа педагогического мастерства позволила решить задачу подготовки к педагогической деятельности сотрудников, не имеющих педагогического образования,



причем подобная деятельность оценивается как формирующая интегративные профессионально значимые качества преподавателя. При разработке структуры данной подготовки понятие готовности было рассмотрено как сложное, целостное личностное образование, включающее в себя ряд различных компонентов, учитывающих как индивидуальные качества личности, так и социально-значимые мотивы. Анализ всех этих показателей позволил выделить основные компоненты готовности к педагогической деятельности, которые необходимо развивать у начинающих преподавателей. К ним как, показано в работе [1], в первую очередь необходимо отнести три основных компонента:

- операционный (владение педагогическими технологиями, необходимыми для осуществления компетентной профессиональной деятельности);
- эмоционально-волевой (творческое отношение к педагогической деятельности, стремление к саморазвитию и самоконтролю);
- мотивационный (понимание своей ответственности за выполнение профессионального долга, осознание социальной значимости деятельности педагога высшей школы).

Все это легло в основу разработки учебного плана школы и проектирования обучающих программ, которые позволяют развить у выпускников различных вузов качества не только профессионального педагога, но и научного работника. И это особенно важно для преподавателя высшей школы, так как только сочетание научной и педагогической деятельности для него можно считать продуктивной [5]. Содержание курса реализуется на лекциях, семинарах и практических занятиях, причем в основу обучения положен проблемно-деятельностный подход, когда обучаемые являются не пассивными слушателями, а активно вовлечены в учебный процесс, самостоятельно развивающими свои интеллектуальные и профессиональные навыки.

В процессе обучения обеспечивается последовательный переход от изучения основных категорий и концепций к освоению их практической реализации. Такой подход позволяет слушателям в процессе изучения курса получить знания о новейших достижениях в области организации учебного процесса, развивать у себя системное мышление, способствующее быстрейшему и эффективному достижению положительных результатов в педагогической деятельности.

Важной спецификой подготовки педагогических кадров института является организация обязательных стажировок профессорско-преподавательского состава в частях, специализированных центрах и лабораториях, где проходят службу выпускники высших специальных учебных заведений МЧС России. Это дает возможность педагогическому коллективу непосредственно оценить и проанализировать востребованность предлагаемых знаний применительно к будущей профессиональной деятельности выпускников и тем самым скорректировать читаемые курсы в направлении большей практической значимости. Такой подход отражает специфику ВСТУЗа и оказывает положительное влияние на мотивации и уровень творчества у обучаемых. Весьма перспективной можно считать курсовую переподготовку профессорско-преподавательского состава по различным программам через систему ФПК различных вузов, повышение квалификации руководящих кадров на курсах различной продолжительности, организуемых МЧС России. Особая роль руководства института в этом процессе заключается в целенаправленном управлении выбора преподавателем программы дополнительного обучения, стимулировании его научно-педагогического поиска, поддержке уровня мотивации. Учет интересов преподавателя и возможность выбора им способа повышения квалификации положительно влияют на вовлечение педагогического коллектива в реализацию компетентностного подхода.

Большое внимание в этом процессе уделяется активизации учебно-

познавательной деятельности, развитию разнообразных форм самообразования и самовоспитания, широкому использованию в учебно-воспитательном процессе эффективных современных дидактических средств обучения. Решение этих проблем осуществляется посредством совершенствования и развития учебно-методического обеспечения образовательных программ в соответствии с запросами личности, потребностями службы, а также развитием научно-исследовательской и инновационной деятельности института, ориентированной на получение практически значимых результатов. Для повышения результативности разработанной системы организовано целенаправленное управление непрерывным развитием педагогического коллектива, при котором на каждом следующем этапе подготовки планирование осуществляется от достигнутого уровня в рамках реализации компетентностного подхода.

Таким образом, реализуемая система непрерывного профессионального развития педагогических кадров Уральского института ГПС МЧС России позволяет формировать коллектив профессионально-компетентных единомышленников, обладающих способностью и готовностью решать любые новые учебно-воспитательные задачи, создает условия для педагогического творчества и развития вариативности образования, позволяет управлять процессом преобразования отдельных инициатив и новаций в механизм развития института.

#### **Литература**

1. Гершкович Т.Б. Готовность к педагогической деятельности как предмет исследования. [Текст]/ Т.Б. Гершкович// Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции. Сб.науч. тр.- Екатеринбург:- изд-во Рос.гос.проф-пед.ун-та., 2004.вып.3 – С.116-129.
2. Гузанов Б.Н. Особенности реализации деятельностного подхода при подготовке инженера пожарной безопасности [Текст]/ Б.Н. Гузанов, Н.Ю.Горюшина// Экология и безопасность жизнедеятельности: Сб.статей VII Международной научно-практической конференции. – Пенза: РИО ПГСХА,2007 С.59-62.
3. Дорогин Н.А. Самообразование как условие повышения профессионально-педагогического потенциала педагога [Текст]/ Н.А.Дорогин,

П.Ф.Зеер// Проблемы развития профессионально-педагогического потенциала учреждений НПО.- Екатеринбург: Изд-во ИРРО Свердлов.,обл.,2004.-С.76-78.

4. Дорожкин Е.М. Актуальные проблемы дополнительного профессионального образования специалиста лесного профиля: учебное пособие [Текст]/ Е.М.Дорожкин// - М.: Издательский центр «Академия»,2006.-176 с.

5. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студ. высших педагогических учебных заведений. [Текст] /В.И.Загвязинский// - М.: Издательский центр «Академия»,2006.-176 с.

6. Метаева В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика [Текст]/ В.А.Метаева// – М.: Наука, 2006. – 310 с.

7. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития. [Текст]/ А.М.Новиков//–М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

8. Тенчурина Л.З. История профессионально-педагогического образования. [Текст]/ Л.З. Тенчурина// – М.: Педагогика – Пресс,1998.- 304с.

9. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом [Текст]/ Р.Х. Шакуров// – М.: Педагогика, 1982.- 207 с.

**Е.А. Емельянова**  
**(РГППУ, Екатеринбург)**

### **ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРА**

Прежде чем говорить о каких-либо этапах формирования инженера как профессионала, необходимо познакомиться с некоторыми понятиями или категориями, применяемыми в акмеологии, например, профессионализм деятельности, профессионал и т.д. Данный категориально - понятийный аппарат четко определен в учебном пособии А.А. Деркача и В.Г. Зыскина «Акмеология» [1].

Профессионализм деятельности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью; характеристика, подлежащая дальнейшему развитию.

Профессионал – это субъект профессиональной деятельности,