

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

*На правах рукописи*

**КЛЮШНИКОВА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ  
СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА  
С КВАЛИФИКАЦИЕЙ «УЧИТЕЛЬ БЕЗОПАСНОСТИ  
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»)**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель  
доктор педагогических наук, доцент  
Филанковский Виталий Владимирович

Ставрополь – 2005

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА I. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ УЧИТЕЛЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	3
1.1. Профессиональная устойчивость учителя в исследованиях отечественных и зарубежных авторов.....	13
1.2. Обоснование введения специальной профессиональной подготовки учителей безопасности жизнедеятельности.....	40
1.3 Квалификационные требования к учителю безопасности жизнедеятельности.....	47
1.4 Роль устойчивости в структуре личностных качеств учителя безопасности жизнедеятельности.....	56
1.5. Формирование профессиональной устойчивости как средство совершенствования подготовки учителей безопасности жизнедеятельности.....	61
ВЫВОДЫ.....	67
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ».....	69
2.1. Организация экспериментальной работы.....	69
2.2. Экспериментальное обоснование структуры профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности.....	70
2.3 Модель формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности».....	95
2.4. Практическая реализация модели формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности».....	110
2.5. Результаты экспериментальной работы.....	141
ВЫВОДЫ.....	152
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	154
ЛИТЕРАТУРА.....	158
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	178

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Жизнедеятельность человека к началу XXI века породила ряд глобальных проблем, связанных с бурным техническим развитием и несовершенством социального устройства общества. Неумение обеспечить безопасность в стремительно меняющихся природных и социальных условиях стало угрозой дальнейшему существованию человечества. Вследствие этого возникла необходимость в обучении населения и особенно подрастающего поколения безопасному поведению в опасных и чрезвычайных ситуациях.

Для организации целенаправленного, непрерывного обучения в области безопасности жизнедеятельности в государственные общеобразовательные учреждения России Постановлением Совета Министров РСФСР от 14 мая 1991 г. № 253 был введен курс «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ).

За период внедрения курса произошла определенная коррекция его содержания. Разработаны и продолжают совершенствоваться различные направления теории безопасности жизнедеятельности, ведётся поиск эффективных психолого-педагогических технологий, формирующих сознание граждан, ответственно относящихся к личной безопасности, безопасности общества и государства, окружающей среде. Тем не менее, как отмечают Л.А.Михайлов, А.Т.Смирнов, Л.И.Шершнев и др., подготовка учащихся общеобразовательных учреждений по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» нередко не отвечает требованиям, обозначенным в образовательных стандартах. Одной из причин этого является недостаток квалифицированных педагогических кадров в этой области знаний.

По данным Госкомстата России, в настоящее время на 65 тысяч общеобразовательных учреждений страны приходится 25 тысяч учителей безопасности жизнедеятельности. Как показывает статистика, в более чем в 70 % учебных заведений курс «Основы безопасности жизнедеятельности»

преподают уволенные в запас офицеры, не имеющие педагогического образования, а также другие специалисты. Отсутствие специальной профессиональной подготовки учителей снижает качество преподавания этой дисциплины.

Для удовлетворения потребности в преподавательских кадрах в начале 90-х годов XX в. более чем в 40 вузах России была открыта специальность 033300 «Безопасность жизнедеятельности», квалификация «Учитель безопасности жизнедеятельности». Однако, по мнению ряда авторов (И.А.Шегалев и др.), выпускники вузов по данной специальности еще не отвечают современным требованиям, предъявляемым к ним со стороны общества и государства. Объясняется это серьезными методологическими просчетами, допущенными в планировании и осуществлении профессиональной подготовки учителей безопасности жизнедеятельности, отсутствием научно обоснованных связей между теоретической, физической и методической подготовкой будущих педагогов. Такую точку зрения разделили участники 5 Всероссийского совещания «Современное состояние и перспективы развития курса ОБЖ», состоявшегося в Москве в 2004 году.

Обозначенные проблемы требуют активизации научных исследований в данном направлении. Определенный вклад в этот процесс внесли работы А.Г.Ахромовой, В.Н.Завгороднего, И.А.Гафнер, В.М.Заенчик, А.Н.Шмелевой, Н.Н.Скворцовой, С.А.Лагун, В.А.Черкасова, В.Г.Макаренко, И.М.Шиловой и др. Различным аспектам профессиональной подготовки учителя безопасности жизнедеятельности уже посвящен ряд диссертационных исследований, в которых рассматриваются вопросы развития педагогической готовности (И.А.Щеголев); совершенствования профессиональной подготовки учителя безопасности жизнедеятельности (Л.А.Михайлов, А.В.Матвеев); организации психофизической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности (И.А.Бикмаев); обозначены дидактические условия непрерывной подготовки учителей безопасности жизнедеятельности к обучению школьников безопасности дорожного движения (Н.Н.Пискарев)

и др.

Одной из ведущих составляющих эффективности профессиональной подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности, на наш взгляд, является формирование у них профессиональной устойчивости к педагогической деятельности.

Термин «профессиональная устойчивость» начал приобретать самостоятельный статус в педагогике сравнительно недавно, с середины 80-х годов XX в. С этого периода профессиональная устойчивость учителя является объектом исследования отечественных учёных. В работах педагогов и психологов И.П.Андриади, М.А.Алимовой, Л.Г.Борисовой, И.Н.Димуры, Ф.Г.Зиятдиновой, А.Г.Пусеп и А.Н.Нехороших, В.Н.Турченко, Г.А.Нагорной, Н.Е.Мажара, З.К.Каргиевой, З.Н.Курлянд, О.В.Ржанниковой, В.Е.Пенькова и др. отражены различные подходы к проблеме профессиональной устойчивости учителя. При этом исследователи предлагают различные определения этого понятия, но все они связывают профессиональную устойчивость с такими важнейшими категориями, как эффективность, стабильность и надёжность профессиональной деятельности педагога.

Системный анализ диссертационных исследований и теоретической литературы, посвященных профессиональной подготовке учителя безопасности жизнедеятельности, позволил установить, что проблема профессиональной устойчивости в контексте особенностей профессиональной деятельности педагогов данного профиля еще не рассматривалась. В то же время, как показывает анализ кадрового состава учителей безопасности жизнедеятельности, проблема профессиональной устойчивости к педагогической деятельности особенно остро стоит именно для этой категории учительства.

Таким образом, в образовательной практике сложилось противоречие между острой потребностью в профессиональных кадрах в области безопасности жизнедеятельности и несовершенством профессиональной подготовки по данной специальности.

Важность и актуальность обозначенной проблемы, ее недостаточная научно-теоретическая проработанность послужили основанием для определения темы диссертационного исследования: «Формирование профессиональной устойчивости студентов к педагогической деятельности (на материале подготовки специалиста с квалификацией «Учитель безопасности жизнедеятельности»)».

**Цель исследования** – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка путей формирования профессиональной устойчивости студентов к педагогической деятельности, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности».

**Объект исследования** – процесс формирования профессиональной устойчивости студентов к педагогической деятельности.

**Предмет исследования** – условия и факторы эффективного формирования профессиональной устойчивости студентов к педагогической деятельности при освоении специальности «Безопасность жизнедеятельности»

**Гипотеза исследования:** профессиональная подготовка по специальности «Безопасность жизнедеятельности» будет более эффективной, если профессиональная устойчивость к педагогической деятельности будет рассматриваться как ведущее интегративное образование будущего учителя и выступать в качестве системообразующей цели учебно-воспитательного процесса.

В соответствии с целью и гипотезой решались следующие **задачи**:

- 1) провести теоретический анализ понятий «профессиональная устойчивость», «профессиональная устойчивость учителя»;
- 2) изучить квалификационные характеристики, специфику профессиональной деятельности и показать роль устойчивости в структуре профессионально значимых личностных качеств учителя безопасности жизнедеятельности;
- 3) разработать и экспериментально обосновать структуру

профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности;

4) Разработать и апробировать модель формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности», изучить её эффективность.

**Методологическую основу исследования** составили методы и принципы формирования личности; философские положения о переходящей ценности познания, сущности деятельности, участие в которой преобразует личность и повышает ее способности; диалектический метод познания как основа научной педагогики; теория устойчивости систем и системного анализа; теория системно-комплексного и личностно-деятельностного подходов к изучению педагогических явлений.

**Теоретической основой исследования** явились теории системного (В.П.Беспалько, В.С.Безрукова, Н.В.Кузьмина, А.И.Субетто и др.), личностно-деятельностного (И.А.Зимняя, А.Н.Леонтьев, В.С.Мерлин, Н.Ф.Талызина и др.), акмеологического (А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, Н.В.Кузьмина, В.А.Мажар и др.), технологического (О.А.Абдуллина, Л.Н.Горина, М.М.Левина, Л.Ф.Спирин, Г.М.Соловьев, О.А.Фаткулин, Ю.К.Чернова и др.) подходов в обучении и воспитании, теория профессиональной деятельности (В.Т.Ащепков, М.Я.Виленский, В.И.Горовая, В.Н.Гуров, И.Ф.Исаев, А.А.Леонтьев, И.А.Малашихина, В.А.Сластенин, А.И.Уман, Е.Н.Шиянов и др.), концепция моделирования и конструирования педагогического процесса (М.А.Галагузов, В.И.Леднев, В.А.Романова, Н.Ф.Талызина и др.), концептуальные подходы общей теории устойчивости систем (П.К.Анохин, П.Г.Белов, Ю.В.Емельянов, В.Ф.Крапивин, А.В.Ильичев, И.П.Павлов, Г.Дж.Сариева, У.Р.Эшби и др.), определение сущностной характеристики профессиональной устойчивости (И.П.Андриади, Л.Г.Борисова, Л.Г.Дикая, В.А.Денисова, И.Н.Димура, Ф.Г.Зиятдинова, С.П.Крягже, З.Н.Курлянд, З.К.Каргиева, Н.Е.Мажар, А.Н.Нехороших, Г.А.Нагорная, К.В.Осетров, К.К.Платонов, А.Г.Пусеп, В.Е.Пеньков, О.В.Ржанникова, Н.М.Скородумова, В.Н.Турченко,

С.С.Фролов, Э.С.Чугунова, и др.), система формирования личности учителя безопасности жизнедеятельности (А.Г.Ахромова, И.А.Бикмаев, В.Гафнер, Т.Ю.Давыдова, В.М.Заенчик, В.Н.Завгородний, С.А.Лагун, А.В.Матвеев, Л.А.Михайлов, В.Г.Макаренко, Н.Н.Скворцова, В.А.Черкасов, И.М.Шилова, И.А.Щеголев А.Н.Шмелева и др.).

**Научные методы исследования: теоретические** – анализ философской, педагогической, психологической, методической и специальной литературы, нормативно-законодательных документов Российской Федерации в области образования и подготовки учителя безопасности жизнедеятельности; концептуальный анализ ранее выполненных исследований; моделирование, синтез эмпирического материала; обобщение опыта профессиональной деятельности учителей безопасности жизнедеятельности, опыта формирования профессиональной устойчивости будущих учителей в процессе обучения в вузе; **эмпирические** – наблюдение (прямое и косвенное), диагностические (анкетирование, тестирование, ранжирование), прогностические (метод экспертных оценок), экспериментальные (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты), статистические (методы измерения и математической обработки экспериментальных данных, их системный анализ, графическая интерпретация).

**Опытно-экспериментальная база исследования:** факультет физической культуры, отделение безопасности жизнедеятельности Ставропольского государственного университета. В исследовании приняли участие более 500 студентов 1- 5 курсов, 60 преподавателей СГУ и ведущих учителей-методистов ОБЖ г. Ставрополя.

**Организация исследования.** Теоретико-экспериментальная работа включала несколько этапов.

1. Поисково-теоретический (2001–2002 гг.). На данном этапе осуществлялась разработка общей концепции исследования на основе анализа философской, социологической, психолого-педагогической, методической литературы, научных публикаций и диссертационных



исследований последних лет, а также практического изучения специфики профессиональной деятельности учителей безопасности жизнедеятельности. В процессе теоретического анализа определён методический аппарат исследования, на базе которого разработана логическая схема, отобран инструментарий для достижения поставленных задач.

2. Опытно-экспериментальный этап (2002 – 2004 гг.) включал констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. В ходе экспериментальной работы изучены факторы, влияющие на эффективность педагогической деятельности учителя безопасности жизнедеятельности, определена структура профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности, разработана и апробирована модель её формирования у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности».

3. Обобщающий (2004 – 2005 гг.). На этом этапе проводился анализ и систематизация результатов исследования; уточнялись теоретические положения; корректировались выводы, полученные на первом и втором этапах; проверялась эффективность созданной модели формирования профессиональной устойчивости будущих учителей безопасности жизнедеятельности в учебно-воспитательном процессе вуза; оформлялась рукопись диссертационного исследования.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

- впервые определена сущность и структура профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности»;
- впервые разработана модель формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности»;
- выявлены условия, необходимые для реализации данной модели, этапы формирования профессиональной устойчивости, уровни её сформированности у студентов по специальности «Безопасность жизнедеятельности»;
- разработан диагностический инструментарий для их определения.

### **Теоретическая значимость исследования:**

- проведён анализ различных подходов к содержанию понятия «профессиональная устойчивость учителя» в исследованиях отечественных учёных;
- выявлены и обобщены особенности профессионально-педагогической деятельности учителя безопасности жизнедеятельности;
- изучена структура профессионально значимых личностных качеств учителя безопасности жизнедеятельности;
- определены факторы, приводящие к снижению профессиональной устойчивости учителей безопасности жизнедеятельности;
- разработан и апробирован элективный курс «Основы профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности».

**Практическая значимость исследования.** На основе теоретической модели разработана технология формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности». Технология представлена в виде этапов, для каждого из которых разработаны содержание и система методов и приёмов, позволяющих более эффективно осуществлять профессиональную подготовку будущего учителя безопасности жизнедеятельности. Составлена диагностическая карта, позволяющая выполнять своевременную диагностику уровней сформированности профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов. Все это позволяет реализовать разработанную нами модель в любом вузе, который готовит специалистов с квалификацией «Учитель безопасности жизнедеятельности». Разработанная технология способствует совершенствованию профессиональной подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности и отвечает основным критериям технологичности: системности, управляемости, эффективности, воспроизводимости.

**Достоверность и обоснованность** данных исследования

обеспечивались: целостным подходом к решению проблемы; методологической непротиворечивостью исходных теоретических положений исследования; разработкой адекватной предмету исследования методики опытно-экспериментальной работы; практическим подтверждением основных положений исследования и научной отработкой полученных в ходе эксперимента данных; оценкой полученных результатов различными методами.

### **Положения выносимые на защиту.**

1. Профессиональная устойчивость учителя безопасности жизнедеятельности есть личностное образование совокупности профессионально-педагогических знаний и умений, мотивационных и эмоционально-волевых качеств личности, позволяющих успешно выполнять профессиональную деятельность, на протяжении длительного времени, сохраняя работоспособность и интерес к этой деятельности.

2. Профессиональная подготовка по специальности 033300 «Безопасность жизнедеятельности» имеет низкую эффективность, проявляющуюся в том, что большинство выпускников не работают по специальности. Основными факторами, детерминирующими это положение, является низкая заработная плата учителей и недостаточный уровень профессионально-личностной готовности студентов к педагогической деятельности.

3. В профессиональной подготовке студентов по специальности «Безопасность жизнедеятельности» в качестве системообразующего компонента должен выступать процесс формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности.

4. Моделирование и реализация технологии формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности» возможно только на системной основе. Основными условиями такой системы являются организационные, психологические, педагогические и

методические являющиеся центральными элементами представленной модели.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения и выводы исследования обсуждались на заседаниях кафедры безопасности жизнедеятельности Ставропольского государственного университета. Материалы апробированы на Краевой научно-практической конференции для педагогических работников «Эвристическое образование» (Ставрополь, 2003, 2004); Краевой 48 и 49 научно-методических конференциях преподавателей и студентов «Университетская наука – региону» (Ставрополь, 2004); Региональной научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного федерального округа (Краснодар, 2005); Межрегиональной научно-практической конференции «Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности» (Ставрополь, 2005); Всероссийской научно-практической конференции «Экология человека: концепция факторов риска, экологической безопасности и управления рисками» (Пенза, 2004); Всероссийской научно-практической конференции «Физическая культура, спорт и здоровье студенческой молодежи в современных социально-экономических условиях развития общества» (Ульяновск 2005); Международной научной конференции «Экология и безопасность жизнедеятельности» (Пенза, 2004). По материалам диссертационного исследования разработана программа спецкурса «Основы профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности», опубликовано 9 работ.

**Структура и объем диссертации:** работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка использованной литературы и приложений. Общий объем рукописи составляет 201 страницу. Работа содержит 22 таблицы, 19 рисунков. Список литературы включает 214 источников, в том числе 6 иностранных.

# ГЛАВА I. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ УЧИТЕЛЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

## 1.1. Профессиональная устойчивость учителя в исследованиях отечественных и зарубежных авторов

Проблема профессиональной устойчивости учителя достаточно сложна и многогранна. Для её более полного рассмотрения логика нашего научного поиска прослеживалась в процессе последовательного изучения следующих понятий:

«устойчивость» → «профессиональная устойчивость» → «профессиональная устойчивость учителя».

Категории «устойчивость» и «профессиональная устойчивость» остаются предметом исследований в области философии, педагогики, психологии, социологии и других отраслей знаний. Это объясняется тем, что устойчивость является важнейшей характеристикой эффективности надежности и стабильности профессиональной подготовки специалистов различных отраслей.

Научные исследования проблемы устойчивости насчитывают примерно около трех веков. Еще Ньютон более 300 лет назад в 1686 году указал в своем исследовании на устойчивость движения простого маятника в воздухе и в воде. Термин «устойчивость» настолько выразителен, что он сам за себя говорит», отмечают в начале изложения теории устойчивости Ж.Ла Салль и С.Лефшец [97,с.164].

Устойчивостью любого явления называют его способность достаточно длительно и с достаточной точностью сохранять те формы своего существования, при утрате которых явление перестает быть самим собой. В обыденном понимании устойчивость означает, что объект не подвержен колебаниям, постоянен и стабилен. Один и тот же объект может быть более

устойчивым по сравнению с другим и менее устойчивым - по отношению к третьему [159].

Устойчивость есть относительная категория, оценить ее можно лишь в сравнении с другими объектами. Устойчивость характеризует состояние объекта по отношению к внешним на него воздействиям. Более устойчивым является такое состояние объекта, которое при равных по силе внешних воздействиях и внутренних сдвигах подвержено меньшим изменениям, отклонениям от прежнего положения. Условием обладания устойчивостью к внешним воздействиям являются внутренние свойства самого объекта. Устойчивость есть внешняя форма, внешнее проявление внутренней структуры объекта, основа, которой заложена внутри самого объекта, для того чтобы повысить его устойчивость к воздействию различных факторов, необходимо, прежде всего, совершенствовать сам объект изнутри [159].

Понятие устойчивости в философии связано с функционированием той или иной системы, устойчивость выступает как некая характеристика процесса или явления, специфические свойства которых, всегда оставаясь неизменными, позволяют отличать их от других и называются признаками, или симптомами. Специфические свойства предмета (процесса или явления), напротив, могут изменяться, исчезать или появляться, но качество предмета, его устойчивость при этом не меняются.

В философских работах отмечается, что предметы не есть механический набор или простая сумма свойств, а их взаимосвязь, единство, устойчивая совокупность которых выражается понятием качество. Под качеством, в свою очередь, понимается такая «определенность предмета (явления, процесса), которая характеризуется как данный предмет, обладающий совокупностью присущих ему свойств и принадлежащий к классу однотипных с ним предметов. При утрате качественной определенности предмет перестает быть самим собой, приобретает новые черты», определяющие его принадлежность уже к другому классу предметов [35,с.142].

В исследовании Г.Дж.Сариева рассматривается проблема целостности и уровней в системном подходе, где уделяется внимание и устойчивости системы. По мнению автора, «судьба системы целиком зависит от того множества особенностей, которые обычно обозначаются как свойство устойчивости. Устойчивость системы и ее способность быть реализатором для некоторой целостности существенно взаимосвязаны. Устойчивой можно назвать всякую такую (и только такую) систему, на которой (как на одном из элементов) реализовывалась целостная система» [158,с.107].

При рассмотрении предмета устойчивости с философских позиций вводится понятие меры, как некоего интервала количественных изменений, в пределах которого предмет сохраняет свою устойчивость, специфические свойства, качественную определенность. Если количественные изменения не выходят за пределы определенного интервала, то при изменении состояния предмета он, после прекращения внешних воздействий, возвращается в исходное состояние (сохраняет устойчивость), если же количественные изменения велики (превышают меру), то происходит скачок, при котором предмет переходит в новое качественное состояние [133]. Это положение едино для систем различной природы. Любая сложная система живой или неживой природы обладает некоторой устойчивостью (иначе она не могла бы существовать). Статические системы проявляют устойчивость, сопротивляясь воздействиям окружающей среды на основе химико-физической статистики, утверждает У.Р.Эшби [208]. Динамические системы, отмечает П.К.Анохин [14], сохраняют себя, изменяя свою структуру и функции под влиянием непосредственных воздействий или на основе адаптации и управления. Живые системы и близкие к ним некоторые искусственные системы сохраняют себя за счет «опережающего отображения действительности», за счет предвидения, прогнозирования внешних воздействий. Это свойство предвидения может быть положено в основу функционального определения жизни. Только с появлением такого свойства можно говорить о целеполагании отмечает И.П.Павлов [137,с.157].

Устойчивость сложной системы характеризует ее способность сопротивляться возмущениям, деградации и деструкции, способность обеспечения существования в условиях изменяющейся окружающей среды (метасистемы). Это основное свойство системы, ибо ее разрушение и гибель, делают все другие свойства абсолютно незначимыми. Степень достижения цели системой оказывается связанной с ее устойчивостью. В неживой природе превалирует структурная, статическая устойчивость и трактуется как инертность, сопротивляемость по отношению к внешним воздействиям способным вызвать деформацию, разрушение [208].

В живой природе превалирует функциональная, динамическая структура, которая определяется:

- свойствами окружающей среды;
- внутренними возмущениями в системе;
- адаптационными возможностями системы;
- способностью системы противостоять вредным и опасным воздействиям окружающей среды;
- способностью системы воздействовать на окружение, смягчать его отрицательные воздействия;
- возможностями управления;
- способностью системы к восстановлению (регенерации) утраченных и ослабленных функций [159].

Отличие устойчивости в неживой природе от устойчивости живых организмов в том, что она является пассивной. Устойчивость живого организма есть результат его активной жизнедеятельности. Но сама по себе активность еще не ведет к устойчивости. Анализ данных, характеризующих устойчивость в живой природе, убеждает, что в основе устойчивости лежит определенный уровень самоорганизации [186]. П.К.Анохин [14] считает способность к самоорганизации главный фактор устойчивости всей системы. Как отмечает У.Р.Эшби [208], «активность, не будучи координирована, имеет тенденцию разрушать систему». И.П.Павлов [137, 176] дает характеристику



живого организма как системы, которая «сама себя поддерживает, сама себя исправляет, сама себя совершенствует».

Способность системы оставаться в области устойчивости В.Ф.Крапивин [86] связывает с понятием «живучесть» системы. Нарушение устойчивости может быть связано с физическим и моральным старением ее элементов или силовым воздействием со стороны окружающей среды. Согласно теории живучести, адаптивными являются системы, которые изменяют свое поведение чтобы оставаться в области устойчивости даже при наличии внешних воздействий. Автор выделяет ряд факторов, которые следует учитывать, производя изменения в сложных системах, посредством которых система удерживается от попадания в неустойчивое состояние:

- принципиальная взаимосвязь между природой самой системы и природой пагубных для нее влияний и часто весьма тонкий их баланс;
- «пространственная» и «временная» память системы, которая увеличивает риск вызвать непредвиденные последствия в пространстве и во времени (часто весьма отдаленные от места и времени производимых изменений);
- непостоянный характер границ области устойчивости системы, что лишает возможности точного предсказания последствий воздействия внешних изменений на область устойчивости и на живучесть системы.

У.Р.Эшби [208] рассматривает устойчивость как способность к выживанию, которую понимает как способность системы сохранять свои характеристики в заданных пределах. Исследователь связывает понятие устойчивости с понятием инвариантности, т.е. сохранением какого-либо свойства, отношения, ограничения постоянным (инвариантным) при любых изменениях. Эта идея состоит в том, что система в целом подвержена изменениям, однако отдельные ее свойства сохраняются неизменными, таким образом, система остается стабильной.

Относительно проблемы устойчивости аналогичные взгляды представлены в работах П.Г.Белова [24], Ю.В.Емельянова [65], В.И.Данилова-Даниляна, К.С.Лосева [55], А.В.Ильичева [76], Е.В.Тарасова

[136, 207], посвященных безопасности и жизнестойкости систем. Под устойчивостью системы авторы подразумевают ее способность нормально функционировать при различных возмущениях вследствие эластичности и резистентности; Под стабильностью совокупность устойчивостей к широкому диапазону продолжительно действующих возмущающих факторов, а под живучестью способность системы сохранять рациональную структуру и функционирование в условиях целенаправленного противодействия.

Устойчивость, стабильность и инвариантность есть не просто отсутствие изменчивости, скорее, наоборот, они покоятся на изменчивости (И.И.Шмальгаузен). Данное утверждение может прозвучать как парадоксальное, однако устойчивость должна включать в себя сочетание постоянства и динамики. Устойчивость обычно считается желательной, ибо наличие ее позволяет сочетать некоторую гибкость и активность действия с некоторым постоянством У.Р.Эшби [208].

Рассмотренные работы по проблемам устойчивости, стабильности, живучести, динамики, инвариантности дают нам основание высказать следующее суждение по поводу этих категорий. Если система устойчива, то она будет живучей, постоянной, стабильной, а следовательно, инвариантной. (Иными словами) категория устойчивости является основой для других категорий рис. 1.

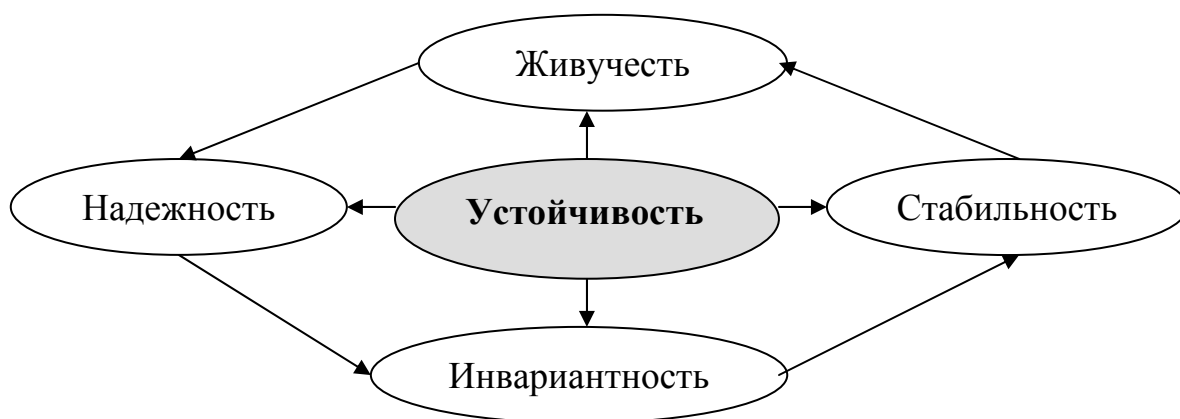


Рис. 1. Связь устойчивости с различными ее категориями

Таким образом, признак устойчивости является универсальным для всех без исключения видов и форм отношений и не способен указывать на их сколько-нибудь существенные (качественные) отличия друг от друга, отмечает К.А.Абульханова-Славская [4]. В рамках общественного отношения признак устойчивости обладает тотальной значимостью. Этот вид общего именуется всеобщим, т. е. присущим всем объектам, отношениям, в более широком плане - всем явлениям действительности. Всеобщее есть то же самое общее, но взятое в своем предельном, крайнем значении. И в этой своей тотальности оно диалектически переходит в единичное. И вместе с тем оказывается чем-то единичным, если ставится в один ряд с другими признаками, например, сопоставляется с признаком динамичности (изменчивости), который, в свою очередь, является всеобщим для характеристики любых форм человеческой деятельности.

Впервые понятие «профессиональная устойчивость» личности было введено К.К.Платоновым в 1965 году, понимавшим под ней такое свойство личности, в котором проявляется интенсивность, действенность и устойчивость профессиональной направленности. Профессиональная устойчивость характеризует такое слияние рабочего со своей профессией, когда профессиональная деятельность становится для человека «трудовой доминантой» [143,с.40].

Для целостного понимания профессиональной устойчивости К.К.Платонов предложил три модели профессионала:

1) нормативная модель, построенная на основе документов, инструкций, положений, в которых четко определены требования, необходимые личности для выполнения той или иной деятельности (состояние здоровья, темперамент, моральные качества и т. д.);

2) экспертная модель, основанная на оценках экспертов, хорошо знакомых с данной профессией, содержащая теоретические положения и практический опыт экспертов;

3) эмпирическая модель - «это модель реально существующего в

определенных конкретных условиях типичного среднего профессионала» [199].

По мнению ученого, если личность соответствует данной модели, то она является профессионально устойчивой.

В последнее время категория устойчивости рассматривается как системное образование личности, что является следствием доминирования системного подхода в психологии и педагогике: человек как система И.П.Павлов [137], деятельность как система Б.Ф.Ломов [106], А.Н.Леонтьев [105], педагогическая деятельность как система В.П.Беспалько [27], Н.В.Кузьмина [92], В.С.Безрукова [22], А.И.Субетто [180], личность как система К.К.Платонов [143], В.Э.Чудневский [197].

Все исследователи подчеркивают связь между способностью к саморегуляции и устойчивостью организма.

Устойчивость достигается системой регуляторных корреляций. Способность к самоорганизации при воздействии внешних и внутренних условий является первоначальным и главнейшим фактором устойчивости всей системы. Самоорганизация всегда направлена на сохранение целостности, обеспечение нормального функционирования и развития системы. Самоорганизация личности социально обусловлена. Однако социальная обусловленность, отмечает К.А.Абульханова-Славская [4], не означает пассивно-приспособительскую деятельность человека, она характеризует деятельность преобразующую, творческую.

Возможности человека сохранять и осуществлять в разных ситуациях свои личностные позиции (устойчивость) выражается и определяется в его разносторонней преобразующей деятельности, которая предполагает вмещение в себя преодоление трудностей как внутреннего, так и внешнего характера, определение целей, мотивов, умение принимать самостоятельные решения.

Так, для того, чтобы личность была сформирована, должны быть оказаны внешние воздействия. Когда у человека сформирована способность избирательно относиться к внешним влияниям, уметь отстаивать свою

жизненную позицию, то он становится способным избирательно относиться к внешним воздействиям В.Э.Чудневский [197].

Задача реализации способностей личности специалиста в различных часто не предвиденных ситуациях побуждает исследователей заниматься различными аспектами проблемы устойчивости личности.

Специальные исследования устойчивости личности, представленные в виде целостного образования как определенного уровня ее сформированности, приведены В.Э.Чудневским, который в понимании нравственной устойчивости личности выделяет два взаимосвязанных момента.

1. Устойчивость личности как способность человека сохранять свои персональные позиции и противостоять воздействиям, противоречащим его личностным установкам. В этом случае устойчивость личности определяется степенью ее разрушаемости - разрушаемости ее ведущих мотивов и установок. Этот момент назван В.Э.Чудневским оборонительным.

2. Наступательный момент это устойчивость личности как способность человека реализовывать свои личностные позиции, преобразуя обстоятельства и собственное поведение [196, 197].

Впервые задачи исследования устойчивости личности у детей были поставлены Л.И.Божович, которая дала характеристику устойчивости усвоенных ребенком форм поведения, устойчивости самооценки, некоторых особенностей возникновения устойчивости мотивации. «Целостная структура личности определяется, прежде всего, ее направленностью. В основе направленности личности лежит возникающая в процессе жизни и воспитания человека устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальное, характеризуют строение мотивационной сферы человека. Возникновение такого рода иерархической системы мотивов обеспечивает наивысшую устойчивость личности» [31, с. 23].

Помехоустойчивость рассматривалась в работах В.Д.Небылицина, Е.Д.Хомской [126]. Эмоциональной устойчивости космонавтов посвящены работы Б.С.Алякринского [8], Г.Т.Берегового, А.А.Тищенко, Т.П.Шибанова [25, 26], М.А.Герда, Н.Е.Танферовой [41], Б.А.Душкова и Ф.П.Космолинского [64], А.А.Леонова, В.И.Лебедева [104]. Ряд авторов дали определение эмоциональной устойчивости в инженерной П.БЗильберман [70], Е.А.Милерян [119], авиационной В.Л.Марищук [110] психологии. В своих исследованиях Ю.Н.Кулюткин утверждает, что эмоциональная устойчивость является индивидуально-психологической характеристикой личности, и достаточно высокая степень ее развития свойственна не всем людям [122].

И.М.Аболин под эмоциональной устойчивостью понимает системное качество личности, приобретаемое индивидом и проявляющееся у него в напряженной деятельности, все эмоциональные механизмы которой получают свою определенность в структуре саморегуляции [3]. В исследованиях С.А.Изюмова и Н.А.Аминова отмечается, что эмоциональная устойчивость - это способность индивида противостоять эмоциональным раздражителям, которые могут отрицательно влиять на выполнение деятельности [74].

А.В.Мирошин рассматривает эмоциональную устойчивость как «интегративное свойство личности, обеспечивающее высокую эффективность деятельности независимо от негативного влияния эмоциональных факторов включения резервных сил организма для ее осуществления» [120,с.25]. Так как при очень сильных негативных воздействиях человек не может оставаться эмоционально устойчивым без подключения воли и саморегуляции. На основе этого А.В.Мирошин вводит термин «эмоционально-волевая устойчивость», под которым понимается «системное интегративное свойство личности, обеспечивающее субъекту высокую эффективность деятельности с помощью произвольной саморегуляции эмоций в условиях негативного влияния различных

эмоциональных факторов» [120, с. 29].

Для нашего исследования важно отметить, что именно устойчивость обеспечивает эффективность деятельности.

По мнению В.Э.Чудневского [197], любые исследования устойчивости в значительной мере связаны с психологической устойчивостью личности. Действительно, в указанных работах одним из важнейших и актуальных является вопрос об определении свойств, качеств человека, обеспечивающих устойчивость, стабильность и надежность его деятельности и поведения.

Вопросы профессиональной устойчивости молодого рабочего рассматривались в работах Н.М.Скородумова и Э.С.Чугуновой, где профессиональная устойчивость является таким свойством личности, которое выражается в положительном отношении человека к трудовой деятельности. Авторы полагают, что наивысший уровень профессиональной устойчивости находит свое отражение в том, что молодые рабочие, получая удовлетворение в труде, рекомендуют обучать этой профессии других [166].

С.С.Фролов рассматривает устойчивость производственного коллектива как способность сохранять и развивать свой трудовой потенциал в условиях подвижности и динамичности кадров (сокращения, изменения развития, текучести, продвижения и др.). «Устойчивым является такой коллектив, который при динамичном движении рабочей силы как внутри, так и вне организации сохраняет свой трудовой потенциал, обеспечивая соответствие личного фактора требованиям производства, и даже повышает его, если этого требуют вещественные факторы» [191,с.174]. Автор отмечает что, наличие только лишь, количественных характеристик стабильности и постоянства кадров не дает возможности оценить устойчивость коллектива. Для этого необходима система показателей, характеризующих изменение трудового потенциала коллектива по следующим направлениям:

- изменения структуры коллектива в демографическом, функциональном и профессиональном разрезах;
- количество работников, изменивших свое положение путем

внутризаводского профессионального движения и внезаводского общего или профессионального обучения;

– изменения в структуре коллектива и его мобильности в результате осуществления мероприятий технического, экономического, организационного и социального характера;

– текучесть по организации в целом, ее структурным подразделениям и профессиям [191,с.174].

В своих исследованиях С.П.Крягжде рассматривает систему положительных мотиваций как главный компонент устойчивости профессиональной деятельности в количественном (продуктивности), качественном (совершенстве), а также во временном (постоянстве) аспектах профессиональной деятельности [89].

В работах К.К.Платонова, Б.М.Гольдштейна, В.Л.Марищук, Л.М.Шварца подробно анализировались общие вопросы профессиональной устойчивости летчиков с точки зрения безопасности и сохранения работоспособности сложных систем управления [144,145,146].

К.В.Осетров в своем исследовании рассматривает психологическую структуру профессиональной устойчивости авиадиспетчеров, определяя психологическую устойчивость профессионала как сложное свойство личности, позволяющее успешно действовать в экстремальных ситуациях [135, 178].

Л.Г.Дикая считает, что ведущим фактором, детерминирующим надежность и устойчивость операторской деятельности, является сформированность систем активной психофизической саморегуляции [60].

В работах В.А.Денисова [57], посвященных устойчивости операторской деятельности, изучение устойчивости проводится с учетом систематических исследований проявлений, причин и механизмов ее срывов. Исследователь указывает, что чрезмерные нагрузки, не соразмерные с психическими возможностями человека, могут стать причиной не только срыва в работе, но и психических срывов, психосоматических заболеваний. Срывы же операторской деятельности могут и не сопровождаться



психическими отклонениями, но в то же время создают предпосылки к совершению серьезных аварий и катастроф. Отметим и вывод автора о том, что основное средство противостоять перегрузкам - это превентивная подготовка к переходу в новые условия и новый режим деятельности, а для этого надо знать саму технологию подготовки и конкретные методы и приемы защиты человека от повреждающих перегрузок в критических ситуациях. Иными словами можно сказать, что человек противопоставляет свою психическую и профессиональную готовность, которая во многом и определяет границы устойчивости деятельности.

По мнению Б.Ф.Ломова [106], психическая готовность складывается из двух составляющих: психофизиологической устойчивости, обусловленной состоянием организма, и психической устойчивости, обусловленной профессиональной подготовкой и общим функциональным уровнем основных психических качеств личности.

Таким образом, профессиональная деятельность и личностный подход к проблеме устойчивости должны быть взаимосвязаны. И эта взаимосвязь, на наш взгляд, выражается в понятии «профессиональная устойчивость» личности специалиста. Категория профессиональной устойчивости включает в себя эмоциональную, эмоционально-волевою, нравственную, психическую устойчивость. Все эти понятия сочетаются между собой, а понятие профессиональной устойчивости шире и является (для них) обобщающим понятием в любой профессиональной деятельности.

Как было отмечено, проблема профессиональной устойчивости специалистов становилась неоднократно объектом исследований отечественных и зарубежных учёных. В то же время исследования, посвященные профессиональной устойчивости учителей, появились сравнительно недавно.

Так, термин «профессиональная устойчивость» начал приобретать самостоятельный статус в педагогике с середины восьмидесятых годов [134]. Однако отдельные вопросы, связанные с формированием профессиональной

устойчивости педагога, неоднократно рассматривались в трудах отечественных и зарубежных ученых в различных контекстах:

– ориентация и отбор школьников на педагогическую специальность (Ж.Ландшир [100], А.К.Маркова [111], Н.Е.Голомшток [44], В.А.Сластенин и В.А.Мажар [169], R.Alehadar, M.Grand [209] и др.);

– диагностика и формирование педагогических способностей (Н.А.Аминов [9], Ф.Е.Гоноболин [45], Н.В.Кузьмина [93], В.А.Сластенин [170] и др.);

– адаптация учителей к профессиональной деятельности и предотвращение текучести кадров (В.Т.Ащепков В.М.Выдрин [39], Л.А.Ефимова [66], Л.С. Шубина [204], R.Bramwell [210], В.Gorman [211], T.Stinnet [213] и др.);

– вопросы психологии труда и личности педагога (А.К.Маркова [111], Н.В.Кузьмина [91], К.К.Платонов [143], В.Sieland [212], A.Thienel [214] и др.);

– проблемы повышения педагогического мастерства и достижения «акме» (А.А.Деркач, И.А.Зязюн [73], А.А.Исаев [59], Н.В.Кузьмина [93] и др.).

В перспективе наметился ряд качеств и свойств личности, необходимых для успешного овладения педагогической профессией. Стали исследоваться вопросы формирования педагогических действий и умений преподавателя. При оценке их сформированности ученые предлагали учитывать следующие параметры: напряженность и моральные качества личности; общественно-политическую и педагогическую активность; педагогическую, социально-политическую и специально-научную эрудицию, степень развития теоретико-практического мышления в педагогической сфере; психологическую и нравственную готовность к профессиональной работе и совместимость в коллективе Л.Ф.Спирин [174, 175].

Эти личностные качества бесспорно необходимы учителю, но не только они определяют его устойчивость в профессиональной деятельности.

Н.В.Кузьмина [92, 93], В.А.Сластенин [170], А.И.Щербаков [206] сделали вывод о том, что предпосылкой устойчивости педагогической деятельности является готовность к этой деятельности.

К.К.Платонов [143] рассматривал готовность к педагогической деятельности в контексте общих планов соответствия педагогической профессии:

1) план пригодность. Определяется биологическими, анатомо-физиологическими, психическими особенностями и подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности в системе «Человек – Человек» (серьёзных физических недостатков; сильных дефектов речи; ярко выраженной интровертированности, выраженной акцентуации характера, эмоциональной нестабильности и др.);

2) план готовность к педагогической деятельности. Предполагает отрефлексированную направленность на педагогическую деятельность, мировоззренческую зрелость человека, широкую системную психолого-педагогическую компетентность;

3) план включаемость в педагогическую деятельность. Предполагает активное взаимодействие с другими людьми, то есть выработку профессиональных навыков педагогического общения, педагогической техники, основанных на перцептивно-рефлексивных, эмоционально-волевых, а также коммуникативных и организаторских способностях.

Представляется, что совпадение всех трёх планов позволит получить максимально эффективный результат и достигнуть вершины профессионального мастерства. Однако для этого необходимо, чтобы каждый будущий педагог владел комплексом психолого-педагогических знаний, а также умений и навыков, являющихся составляющими элементами профессиональной готовности к педагогической деятельности.

Отдельные аспекты профессиональной устойчивости учителя отражены в работах А.А.Деркача [59], Л.А.Шубиной [204], изучавших состояние напряженности в период прохождения студентами педагогической

практики.

С точки зрения профессиональной устойчивости педагогических кадров в ряде работ отечественных исследователей большой интерес представляет выявленная связь между быстротой реакции в педагогических ситуациях и успешностью в педагогической деятельности Э.А.Гришин [51], В.А.Сластенин и В.А.Мажар [169].

Таким образом, следует сделать вывод, что все эти вопросы тесно связаны с данной проблемой, но в них отсутствует системный подход, да и само понятие профессиональной устойчивости не определяется.

В этой связи изучение различных подходов авторов к выявлению сущностных характеристик понятия «профессиональная устойчивость учителя» позволит составить более полную характеристику требований, предъявляемых к представителям этой профессии, и рассмотреть исследуемое понятие с позиции системного подхода.

Профессиональная устойчивость в педагогической деятельности рассматривается с двух точек зрения рис. 2.

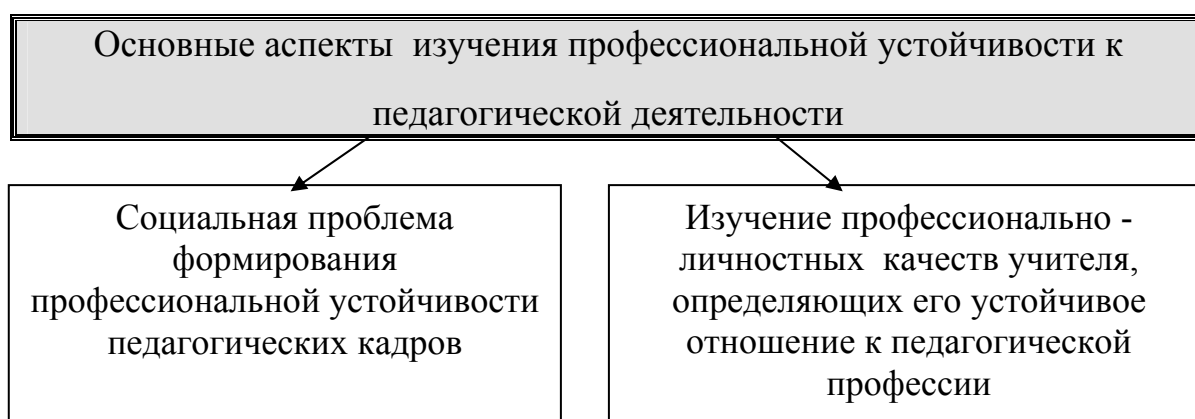


Рис. 2. Основные аспекты изучения профессиональной устойчивости к педагогической деятельности

В работе А.Г.Пусеп и А.Н.Нехороших [152] анализировалась проблема учительских кадров села связанная с тяжелым положением сельского учителя, то есть социальный аспект устойчивости.

В исследовании И.Н.Димуры [61,62] «Социально-педагогические

условия формирования профессиональной устойчивости молодых учителей (на материале сельских школ)» профессиональная устойчивость определяется как междисциплинарное понятие, обозначающее меру фактической и вероятностной продолжительности трудовой деятельности индивидов и групп по определенному профессиональному профилю. Автор выделяет три блока факторов, влияющих на профессиональную устойчивость по принципу функциональной значимости:

- 1) личностно-демографический, куда входят такие характеристики учителя, как пол, возраст, социальное происхождение;
- 2) личностно-профессиональный, включающий стаж работы, позицию личности учителя, уровень педагогического мастерства;
- 3) личностно-средовой, куда помещены такие факторы, как образ жизни личности, ее ценностные ориентации, климат в педагогическом коллективе.

По мнению И.Н.Димур, подобное распределение дает возможность рассматривать изменения профессиональной деятельности, связанные с переходом в различные классы, слои, социальные группы. То есть личность оказывается в той мере социально и профессионально устойчивой, в какой она может удовлетворять свои социогенные потребности.

Мы считаем, что исследование И.Н.Димур представляет несомненный интерес, но не достаточно полно раскрывает специфику профессиональной устойчивости учителя.

На социально-педагогические условия жизни учителя мы не можем оказывать существенное влияние, но имеем возможность в процессе вузовского обучения стимулировать положительные и ограничивать отрицательные факторы, воздействующие на формирование личностных и профессиональных качеств будущего учителя.

Таким образом, для формирования профессиональной устойчивости ведущую роль играют личностные и профессиональные качества педагога, поэтому особый интерес для нашего исследования представляют вопросы,

связанные с рассмотрением профессиональной устойчивости учителя в рамках второго подхода.

Педагогическая профессия относится к типу профессий «Человек – Человек». П.Д.Левитов [102] одним из первых обратил внимание на необходимость выделения общих требований, предъявляемых к личности специалиста педагога. Ученый сам определил некоторые из них: чуткое и внимательное отношение к людям, понимание их индивидуальных особенностей и психических состояний, сочетание требовательности и мягкости, память на лица, умение распределять и переключать внимание и ряд других качеств.

Продолжая исследования качеств, необходимых для представителей профессии типа «Человек – Человек», Е.А.Климов выделил более широкий их перечень:

- умение руководить, учить, воспитывать;
- умение слушать и выслушивать;
- широкий кругозор, коммуникативная культура;
- душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера других людей;
- проектировочный подход к человеку, основанный на умении выделять его лучшие качества;
- способность сопереживать;
- наблюдательность;
- глубокая и оптимистическая убежденность в правильности идеи служения народу в целом;
- умение решать нестандартные ситуации;
- высокая степень саморегуляции [82, 83].

Как отмечает Н.А.Аминов [9], важным компонентом в структуре педагогических способностей является способность к эмоциональной устойчивости и противостоянию синдрому эмоционального сгорания. Эта способность помогает педагогу управлять своим эмоциональным

состоянием, придавая ему конструктивный характер. Благодаря развитости этих способностей педагог способен ярко, образно, убедительно донести изучаемый материал до учащихся и при этом распределить свои силы таким образом, чтобы не переутомлять ни себя, ни их. Кроме того, наличие данной способности помогает педагогу, подобно артисту, не демонстрировать отрицательные эмоции, не делать их достоянием детского коллектива. Большое значение в этой связи имеет и способность быстро переключаться и не накапливать в себе отрицательную информацию, которая может вызвать стресс.

Способность к сопротивляемости развитию синдрома эмоционального сгорания в последнее время приобретает всё большее значение в связи с возрастающими нервными перегрузками. Данный синдром, по определению Н.А.Аминова [9], обусловлен психофизиологическими и психическими особенностями. Чаще всего этому синдрому подвержены люди с неустойчивой психикой. Выдержать высокие нагрузки может только тот педагог, который умеет успешно противостоять данному синдрому. Следует также заметить, что такому синдрому в наибольшей степени подвержены педагоги с невысоким уровнем профессионализма. Вероятно, это объясняется тем, что в современных условиях, согласно исследованиям ряда авторов [3, 5, 61, 74, 89, 96 и др.], важной составляющей успешной профессиональной деятельности становится умение правильно распределять свои силы и быстро восстанавливаться после перенесённых физических и психо-эмоциональных нагрузок.

При рассмотрении понятия профессиональная устойчивость с точки зрения профессионально-личностных качеств субъекта педагогической деятельности Э.Стрелкова и А.Л.Южанина существенную роль в формировании устойчивости учителя отводят умению правильно понимать и оценивать личностные качества окружающих и их взаимоотношения, прогнозировать изменения в состоянии и поведении людей, предвидеть результат своего воздействия на них [179].

В работе Г.А.Нагорной устойчивость деятельности учителя как основополагающее начало определяется многими условиями: знаниями, умениями, навыками, качествами, свойствами личности и др. Среди умений, необходимых учителю, на первое место автор ставит умение анализировать педагогическую ситуацию. Причем средствами формирования этого умения (у будущих учителей) должны стать социально-психологический тренинг, деловые игры, анализ и обобщение психологического опыта [125].

К проблеме формирования устойчивости деятельности педагогов обращается в своей работе А.Г.Антоненко и В.А.Татенко [160]. По их мнению, формирование профессиональной устойчивости предполагает овладение преподавателем психологическими закономерностями педагогического общения, системой средств воспитательного воздействия, умением устанавливать обратную связь между воздействием и его результатом. Причиной появления профессиональной неустойчивости авторы считают недостаточно развитую у отдельных преподавателей способность к педагогическому прогнозу, неумение проявить надситуативную активность, предполагающую способность человека увидеть свою позицию со стороны и откорректировать ее согласно требованиям реальной действительности.

Ф.Г.Зиятдинова профессиональную устойчивость учителя связывает с понятием «приверженность школе» как ее высшим показателем. «Приверженность школе на психологическом уровне - это чувство единения со школьным коллективом, принадлежности, сопричастности ему, школа воспринимается как родной дом. На интеллектуальном уровне приверженность школе проявляется как осознанное принятие ценностей школьного коллектива, его планов, идей развития, признания авторитета школьной администрации, участие в создании имиджа школы, открытость, готовность к обмену опытом работы, ориентация на установление благоприятного психологического климата, желание работать с детьми» [72,с.52]. Автор выделяет следующие факторы, определяющие профессиональную устойчивость личности:



– наличие и степень выраженности желания сменить работу или профессию;

- условия, при которых человек сменил бы работу;
- мотивы и стимулы выбора профессии;
- мотивы и стимулы продолжительной работы на одном месте;
- мотивы и стимулы выбора новой профессии [52].

Э.М.Ковальчук [84] рассматривает профессиональную устойчивость как соответствие мотивов и интересов личности с реальным содержанием ее труда. Если соответствие наблюдается, то человек будет успешно справляться с профессиональной деятельностью.

Как отмечает Н.Е.Мажар [107], понятие «профессиональной устойчивости» личности учителя характеризует одну из сторон устойчивости личности и включает в себя устойчивость профессиональных интересов учителя, намерений и направленности личности.

В своем исследовании Т.В.Осадчая установила связь между уровнем сформированности профессиональной устойчивости студентов и уровнем овладения приемами педагогической техники. Исследователем установлена зависимость между повышением уровня владения учителем приемами педагогической техники и усилением его профессиональной устойчивости [134].

З.Н.Курлянд рассматривает профессиональную устойчивость учителя как «сложное интегрированное качество, обеспечивающее наряду с педагогическими способностями быстроту становления учителя как мастера своего дела: это синтез качеств и свойств личности, позволяющий уверенно, самостоятельно, без эмоционального напряжения выполнять свою профессиональную деятельность с минимальными ошибками на протяжении длительного времени» [95,с.13].

В структуру профессиональной устойчивости автор включает ряд компонентов:

- 1) мотивационный (педагогическая направленность, уверенность в себе

как в учителе, удовлетворенность деятельностью);

2) эмоционально-волевой (отсутствие эмоциональной напряженности, умение регулировать свои эмоциональные состояния, наличие волевых качеств);

3) личностный (быстрота реакции на поведение учащихся, познавательная направленность, нормальная утомляемость);

4) профессионально-педагогический (знания, умения и навыки учителя, умение принимать правильные решения в нестандартных ситуациях, наличие потребности в самообразовании) [95].

Исследование О.В.Ржанниковой [155] посвящено формированию профессиональной устойчивости педагогических кадров в области физкультурного образования. Сущность данного понятия автор понимает как синтез качеств и свойств личности, позволяющих активно, уверенно, решительно, самостоятельно, без эмоциональных срывов выполнять свои профессиональные функции, на протяжении длительного времени сохраняя направленность на эту деятельность, а также реализовывая свой творческий потенциал.

И.П.Андриади, и О.В.Ржанникова отмечают: что «процесс формирования профессиональной устойчивости по своей природе хаотичен. Для большинства преподавателей, тренеров этот процесс заканчивается по прошествии нескольких лет после окончания вуза, когда педагоги располагают уже значительным опытом и большим стажем работы по специальности. Однако достаточно и таких, которые не выдерживают возникающих трудностей и оставляют педагогическую деятельность, не реализовав себя в ней» [11,с.25].

В.Е.Пеньков [140] вводит понятие профессионально-личностной устойчивости учителя, под которой понимает интегративное качество, образованное совокупностью следующих компонентов:

1) мотивационный (мотивы, связанные с выработкой профессионально значимых качеств, мотивы, связанные с содержанием учения, мотивы,

связанные с отношением к педагогической деятельности);

2) когнитивный (специализированные знания, психолого-педагогические знания, знания о способах организации деятельности);

3) конативный (способность к саморегуляции, способность к самодеятельности, способность к педагогическому творчеству).

Профессионально-личностная устойчивость, по мнению автора, является составной частью личностно-творческого компонента педагогической культуры учителя.

З.К.Каргиева [79] предлагает идею формирования профессиональной устойчивости будущих учителей средствами специальных дисциплин через усиление их профессиональной направленности. Факторами, определяющими устойчивость, по мнению автора являются:

1) удовлетворенность педагогической профессией;

2) успешность учебно-познавательной деятельности в годы обучения в вузе;

3) уровень сформированности организаторского и коммуникативного компонентов в педагогической деятельности;

4) уровень сформированности профессионально-педагогической направленности.

Обобщённый анализ основных аспектов формирования профессиональной устойчивости учителя представлен в таблице 1.

По мнению Т.А.Вороновой «профессиональная направленность является устойчивым мотивом самообразования, а профессионально-педагогическая служит основным мотивом для педагогического самообразования, связывая в одно целое все остальные мотивы» [38,с.75].

Таким образом, правомерно сделать вывод о том, что профессиональная направленность в педагогической деятельности представляет совокупность устойчивых мотивов, направленных на осуществление педагогической деятельности и на овладение педагогическим мастерством.

Анализ различных подходов к содержанию понятия «профессиональная  
устойчивость учителя» в исследованиях отечественных учёных

№ п./п.	Автор(ы)	Содержание понятия «профессиональная устойчивость учителя»
1.	Г.А.Нагорная	Система психолого-педагогических знаний, умений, навыков, качеств, свойств личности и др., приоритетное из которых умение анализировать педагогическую ситуацию.
2.	Э.Стрелкова и А.Л.Южанина	Система умений: -правильно понимать и оценивать личностные качества окружающих и их взаимоотношения; - прогнозировать изменения в состоянии и поведении людей; - предвидеть результат своего воздействия на них.
3.	А.Г.Антоненко и В.А.Татенко	- знание психологических закономерностей педагогического общения; - владение системой средств воспитательного воздействия; - умение устанавливать обратную связь между педагогическим воздействием и его результатом.
4.	Ф.Г.Зиятдинова	Понятие «профессиональная устойчивость учителя» связывается с понятием «приверженность школе», которое подразумевает: - наличие и степень выраженности желания сменить работу или профессию; - условия, при которых человек сменил бы работу; -мотивы и стимулы выбора профессии; - мотивы и стимулы продолжительной работы на

		<p>одном месте;</p> <p>- мотивы и стимулы выбора новой профессии.</p>
5.	Н.Е.Мажар	<p>Устойчивость профессиональных интересов, намерений и направленности личности учителя.</p>
6.	О.В.Ржанникова	<p>Синтез качеств и свойств личности, позволяющих активно, уверенно, решительно, самостоятельно, без эмоциональных срывов выполнять свои профессиональные функции, на протяжении длительного времени сохраняя направленность на эту деятельность, а также реализовывая свой творческий потенциал.</p>
7.	В.Е.Пеньков	<p>Компоненты профессиональной устойчивости учителя:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- мотивационный (мотивы, связанные с выработкой профессионально значимых качеств, мотивы, связанные с содержанием учения, мотивы, связанные с отношением к педагогической деятельности);</li> <li>- когнитивный (специализированные знания, психолого-педагогические знания, знания о способах организации деятельности);</li> <li>- конативный (способность к саморегуляции, способность к самодеятельности, способность к педагогическому творчеству).</li> </ul>
8.	З.К.Каргиева	<p>Факторы, определяющие профессиональную устойчивость учителя:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- удовлетворенность педагогической профессией;</li> <li>- успешность учебно-познавательной деятельности в годы обучения в вузе;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- уровень сформированности организаторского и коммуникативного компонентов в педагогической деятельности;</li> <li>- уровень сформированности профессионально-педагогической направленности.</li> </ul>
9.	З.Н.Курлянд	<p>Компоненты профессиональной устойчивости учителя:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- мотивационный (педагогическая направленность, уверенность в себе как в учителе, удовлетворенность деятельностью);</li> <li>- эмоционально-волевой (отсутствие эмоциональной напряженности, умение регулировать свои эмоциональные состояния, наличие волевых качеств);</li> <li>- личностный (быстрота реакции на поведение учащихся, познавательная направленность, нормальная утомляемость);</li> <li>- профессионально-педагогический (знания, умения и навыки учителя, умение принимать правильные решения в нестандартных ситуациях, наличие потребности в самообразовании).</li> </ul>

Направленность и устойчивость профессиональной деятельности отмечает М.А.Алимова, обеспечивается единым процессом становления профессиональных установок мотивов и ценностно-смысловых измерений составляющих профессиональный образ мира [7].

З.Н.Курлянд подчеркивает, что в структуре подготовки учителя педагогическая направленность и профессиональная устойчивость образуют систему с качественно новыми характеристиками стабильности и изменчивости, которую можно рассматривать как самоорганизующуюся при

условии включения в эту систему субъекта, чья целенаправленная деятельность будет являться источником и пусковым механизмом саморегуляции. Автор отмечает, что в профессиональной устойчивости удовлетворенность деятельностью обеспечивает стабильность педагогических кадров в школе, вызывает желание совершенствовать свое мастерство, узнать глубже свой предмет, расширить психолого-педагогические знания, т.е. является исходным толчком формирования профессиональной системы педагогической деятельности, которая в таком случае может рассматриваться как самоорганизующаяся система, влияющая на профессионально-педагогическую устойчивость [95].

Низкая удовлетворенность профессией, как отмечает А.А.Реан [153] в большинстве случаев является причиной текучести кадров, что приводит к негативным экономическим последствиям. Кроме того, от удовлетворенности избранной профессией, уровня профессионализма в немалой степени зависит и психическое здоровье человека. Низкая удовлетворенность профессией в процессе профессионального обучения вероятнее всего приводит и к ее освоению на поверхностном уровне. А это, в свою очередь, вызывает психические перегрузки даже при умеренно напряженной профессиональной деятельности.

З.К.Каргиева считает, что профессионально-педагогическая направленность выражается в готовности к педагогической деятельности, удовлетворенности педагогической профессией и педагогическим трудом, успешности педагогической деятельности и способности к ней [79].

Т.В.Воробьева подчеркивает, что профессиональная пригодность представляет способность человека успешно выполнять функции требуемые специальностью, при положительном эмоциональном отношении к своему труду [37]. При таком подходе прослеживается связь эмоциональной и профессиональной устойчивости и подчеркивается зависимость пригодности к профессии от эмоционального состояния субъекта труда при выполнении трудовой деятельности.

Обобщая основные суждения по вопросу «профессиональной устойчивости учителя» можно заключить, что это сложное системное индивидуально-психологическое образование, обеспечивающее продуктивную деятельность педагога независимо от негативного влияния внешних факторов.

Раскрытие структуры профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности, на наш взгляд, следует осуществлять исходя из закона единства сознания и деятельности. Поэтому следующий этап нашего исследования посвящен выявлению:

- социальной обусловленности введения профессиональной подготовки по специальности «Безопасность жизнедеятельности»;
- специфики деятельности учителя безопасности жизнедеятельности;
- системы личностных качеств учителя безопасности жизнедеятельности необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности.

## **1. 2. Обоснование введения специальной профессиональной подготовки учителей безопасности жизнедеятельности**

События, происходящие в нашей стране в последнее время, вызвали глубокие изменения во всех сферах общественной жизни. Увеличение частоты проявления разрушительных сил природы, числа промышленных аварий и катастроф, опасных ситуаций социального характера, отсутствие навыков правильного поведения в повседневной жизни, в различных опасных и чрезвычайных ситуациях пагубно отразились на состоянии здоровья и жизни людей.

Становится очевидным, что приоритетная роль в обеспечении национальной безопасности любого государства и жизнедеятельности личности отводится образованию.

Успешность профессиональной деятельности современного спе-



специалиста во многом зависит от его способности и психологической готовности к поиску, видению и решению новых, выдвинутых жизнью, общественной практикой задач. Такой специалист становится конкурентоспособным в современных условиях, обладает необходимой готовностью успешно действовать на современном рынке труда.

Общей проблемой профессиональной подготовки современных специалистов выступает их подготовленность в вопросах безопасности жизнедеятельности в современной среде. Необходимость усиления такой подготовленности человека обусловлена рядом обстоятельств, среди которых в первую очередь следует отметить следующие:

- возрастание агрессивности среды обитания человека (природной, социальной, технической);
- резкое ухудшение демографической обстановки на Земле, демографический взрыв;
- нарастание урбанизации и ее негативных последствий (повышение скученности населения, нарастание опасности быстрого распространения инфекционных и других заболеваний, возникновение серьезных транспортных проблем и др.);
- истощение энергетических и других ресурсов планеты, усиление ресурсного кризиса;
- настоятельная необходимость повышения адаптационного потенциала человека, его жизнестойкости [1].

Наряду с этим одним из направлений деятельности в сфере безопасности современного специалиста являются его валеологическая подготовленность.

Практика показывает, что характерным для подавляющего большинства населения нашего социума, причем квалифицированные работники, специалисты не исключение, являются низкая культура отношения к своему здоровью, низкая культура образа жизни, поддержания и укрепления психического и физического здоровья.

В связи с этим валеологическое воспитание специалистов, всего населения предполагает решение, прежде всего, следующих проблем:

- изменение отношения к своему здоровью, формирование позитивно-конструктивного отношения к нему;
- проведение комплекса мер по поддержанию и укреплению психического и физического здоровья [18].

Среди комплекса мер по поддержанию и укреплению здоровья человека особую роль играют:

- коррекция имеющихся у индивида негативных комплексов, привычек, установок и т.п., разрушительно влияющих на психику и организм человека;
- повышение стрессоустойчивости и психологической защищенности человека от негативного влияния среды на его организм и психику;
- обеспечение здорового образа жизни, высокой культуры труда.

Интересный подход к решению этой проблемы предлагает И.А.Щегалев. Среди основных направлений этой деятельности в первую очередь он выделяет следующие:

1. Самоорганизация труда, личная организованность, рациональное распределение рабочего времени, правильное оборудование рабочего места.
2. Правильная организация личной жизни.

Очень важно, чтобы личная жизнь была упорядочена, наполнена смыслом и соответствовала требованиям поддержания и сохранения психического и физического здоровья человека. Личная жизнь носит оздоровительный характер, когда человек отказывается от вредных привычек, прежде всего от пристрастия к алкоголю и курению, осуществляет продуманное и сбалансированное питание (умеренное структурированное по содержанию, раздельное, акцентное), обеспечивает благотворный интим, создающий ощущение счастья, уюта семейной жизни, радости родительских отношений [205].

Безусловно, для формирования у населения навыков безопасной жизнедеятельности необходимы специалисты в этой области.

В таких странах, как Англия, Япония, Китай, Израиль, США, непрерывная система подготовки населения в области безопасности жизнедеятельности организована еще в начале 70-х годов XX в. Так Госдепартамент США ежегодно выделяет около 3 млрд. долларов на формирование отделов при университетах, в том числе Принстонском, Колумбийском и Гарвардском автономном университетском секторе, занимающихся созданием, внедрением, переработкой программ для педагогов и инструкторов безопасности жизнедеятельности. Особенно ярко это наблюдается после роковых событий во Всемирных торговых центрах. Газеты «Нью-Йорк Таймс», «Чикаго-Трибьюн» тогда писали заголовками о числе жертв возможно больших, если бы не национальная программа подготовки населения инструкторами и педагогами в области безопасности жизнедеятельности при колледжах, университетах, предприятиях [80,99].

В настоящее время исследования в области безопасности жизнедеятельности ведутся во всем мире. Организация Объединенных Наций называет эту проблему одной из приоритетных в научных исследованиях, а тема Риск, наука, обучение, на школьном уровне Советом Европы предложена в качестве головной для разработки в странах Европы [142]. К сожалению, в нашей стране существует парадокс системы образования. Наряду с потребностью общества в опережении образованием изменений условий жизни, система образования позже всего реагирует на эти изменения. Такая инерционность была терпима, пока скорость изменений не превышала длительность человеческой жизни. Сегодня при стремительных и кардинальных изменениях развития цивилизации, происходящих за все более короткие промежутки времени (5-10 лет), инерционность образования предоставляет собой определенную преграду, тормозящую механизм адаптации человека к новым опасностям.

На преодоление опасной инерционности системы образования и реализацию идеи опережающего образования по решению коллегии Гособразования СССР № 8/3 от 14 апреля 1990 года началась непрерывная

подготовка населения по безопасности жизнедеятельности. И уже в 1991 году Постановлением Совета Министров РСФСР от 14 мая № 253 в государственные общеобразовательные учреждения с 1 по 11 классы, а также в учреждения начального и среднего профессионального образования введен курс «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ), в центре внимания которого находится человек, как самоцель развития общества.

Целью курса является формирование у обучающихся сознательного и ответственного отношения к личной безопасности и безопасности окружающих, приобретение способности сохранять жизнь и здоровье в неблагоприятных, угрожающих жизни условиях, оказание помощи пострадавшим [20].

Введение этой дисциплины было «как гром в ясном небе практически для всех директоров школ, училищ, техникумов и ПТУ. Все знали, что инициаторами ОБЖ являются Министерство общего и профессионального образования РСФСР и Государственный комитет по делам гражданской обороны (ГО), чрезвычайным ситуациям (ЧС) и ликвидации последствий стихийных бедствий, но никто не знал, что надо делать с новым предметом». В Министерстве образования не могли доступно и ясно объяснить, какова система обучения в школе, кто отвечает за организацию учебного процесса, кроме директора, какова структурно-логическая схема дисциплины, кто и где готовит кадры для преподавания этого предмета [172].

Новый этап в становлении ОБЖ начался с 16 марта 1993 года, когда приказом № 66/85 Министра образования и Председателя государственного комитета по ГО и ЧС было предписано до 1 декабря 1993 года организовать подготовку программы курса ОБЖ для различных типов образовательных учреждений и разработать примерные учебные планы и программы для подготовки педагогов по курсу ОБЖ в высших педагогических учебных заведениях. И уже в мае 1993 года Комитет по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики РФ издает Приказ «Об открытии специальности 32.01. по безопасности

жизнедеятельности, но уже через год Приказом Госкомвуза России № 180 от 5 марта 1994 года определился новый классификатор направлений и специальностей высшего профессионального образования, в котором определена группа специальностей 330000 – «Безопасность жизнедеятельности», среди которых четко обозначена специальность 033300 «Безопасность жизнедеятельности», квалификация «Учитель безопасности жизнедеятельности».

Целью подготовки студентов – будущих учителей безопасности жизнедеятельности является: формирование знаний о человеке как целостной биологической системе, гигиенических факторах, оказывающих существенное влияние на психическое, физическое и социальное развитие личности человека, защита жизни и здоровья учащихся в чрезвычайных ситуациях, знания по основам подготовки к военной службе, выработка практических навыков в организации учебного процесса [20].

Президент Фонда национальной и международной безопасности Л.И.Шершнев справедливо отмечает «Формирование личности безопасного типа, компетентного в вопросах безопасности гражданина на базе интеллектуального ресурса, идеологии безопасности является ядром новой морали, этики, нравственности. С появлением новой квалификации – учителя безопасности жизнедеятельности – учитель наконец становится созидателем безопасности» [200].

За прошедшее с 1991г. время проделана определенная работа по становлению и эффективному внедрению курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в учебный процесс, но, несмотря на многолетний стаж преподавания, до настоящего времени образовательная область безопасности жизнедеятельности не систематизирована, имеет ряд существенных проблем, которые необходимо решать, главной и первоочередной остается проблема недостатка педагогических кадров в этой области знаний.

В связи с острым дефицитом необходимого количества квалифицированных педагогов дисциплина «Основы безопасности

жизнедеятельности» в большинстве учебных заведений до сих пор считается второстепенной, а преподавание носит нерегулярный информационный, поверхностный характер. В более 70% учебных заведениях России функции носителей дисциплины выполняют уволенные в запас офицеры, не имеющие педагогического образования, люди с высшим или средним специальным образованием. И хотя они часто обладают необходимыми воспитателю качествами мужественностью, самоотверженностью, патриотичностью, но не имеют необходимой профессиональной подготовки для педагогической работы с подростками. Кроме содержания предмета их надо обучить методам и технологиям учебно-воспитательной работы, познакомить с физиологическими и психологическими особенностями учащихся разных возрастных групп [172].

Потребность в специалистах данного профиля велика. За последние годы уже более чем в 40 вузах России открыта специальность 033300 «Безопасность жизнедеятельности», квалификация «Учитель безопасности жизнедеятельности»

Однако профессиональная подготовка выпускников вузов данной специальности еще не отвечает современным требованиям, предъявляемым к ним со стороны общества и государства, отмечает И.А.Шегалев, 96 % выпускников не знают особенностей своей специальности, 87 % из них не желают преподавать предмет в школе, также отмечена недостаточная убежденность студентов в значимости своей профессии [205].

Н.К.Смирнов справедливо утверждает, что «даже если предположить что с нового учебного года в высших учебных заведениях появятся достойные современные учебные программы, что на соответствующие факультеты будет набрано несколько тысяч первокурсников по специальности безопасность жизнедеятельности, нельзя утверждать, что все они после окончания вуза пойдут работать в школу» [172,с.12]. Объясняется это не только нестабильностью современного общественного положения, но и серьезными методологическими просчетами, допущенными в

планировании и осуществлении подготовки учителей безопасности жизнедеятельности в вузах России, отсутствием научно обоснованных связей между теоретической, физической и методической подготовкой будущих педагогов. Данная точка зрения была поддержана всеми участниками 5 Всероссийского совещания «Современное состояние и перспективы развития курса ОБЖ», которое состоялось в г. Москве 2004 года.

В исследованиях Ф.Г.Заятдиновой [105] приводятся данные о том, что если 59 % первокурсников считают профессию учителя своим призванием, то к пятому курсу доля таких студентов падает в 2,5 раза.

Формирование профессиональной устойчивости педагогических кадров в области безопасности жизнедеятельности представляет собой сложный и многогранный процесс развития всех сторон личности с учетом многообразных факторов. Для организации эффективной профессиональной подготовки учителей безопасности жизнедеятельности и формирования у них профессиональной устойчивости необходимо учитывать квалификационные требования, предъявляемые к учителю безопасности жизнедеятельности.

### **1.3. Квалификационные требования к учителю безопасности жизнедеятельности**

Квалификационные требования предъявляемые к учителю безопасности жизнедеятельности учитывают специфику его профессиональной деятельности. Анализ работ по рассматриваемой проблеме позволяет прийти к выводу о том, что в современной научной литературе содержится материал по исследованию различных аспектов деятельности учителя безопасности жизнедеятельности, которая протекает в специфических условиях по сравнению с деятельностью других учителей.

И.А.Бикмаевым [28] установлено, что трудовая деятельность учителя безопасности жизнедеятельности происходит в условиях воздействия на организм человека ряда факторов профессиональной деятельности рис. 3.

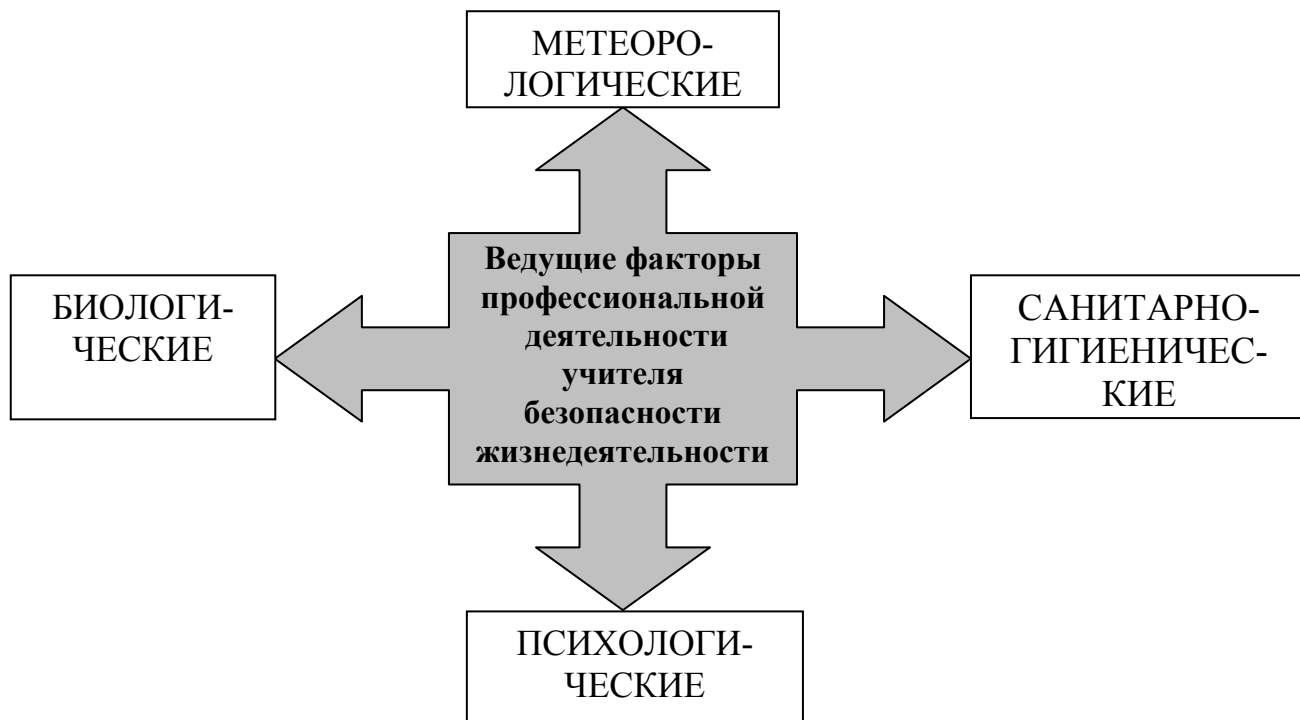


Рис. 3. Факторы, влияющие на профессиональную деятельность учителя безопасности жизнедеятельности

При этом данная деятельность:

- связана со значительными нагрузками, вызывающими ощущение утомления сенсорных систем – зрительного, слухового, голосового аппарата; различных частей тела – спины, ног, рук, а также субъективное ощущение нервно-психического утомления;
- влечет за собой различные несчастные случаи на занятиях, возникающие вследствие утомления, несоблюдения техники безопасности, недостаточной психологической подготовленности, несоблюдения правил личной гигиены;
- разнообразна по своему содержанию и требует знаний, умений и навыков прикладного характера, базирующихся на хорошей психологической подготовленности.

По классификации, принятой в психологии труда, работу учителя безопасности жизнедеятельности можно отнести к 4-ой группе, самой психически напряжённой по основным характеристикам деятельности, к которым относят:



- число объектов наблюдения более 25-ти;
- длительность сосредоточенного наблюдения более 75-ти % от времени работы;
- высокую умственную нагрузку, связанную с работой по сложной программе, требующей творческого поиска, принятия срочных ответственных решений в условиях дефицита времени.

Дополнительными факторами психического напряжения учителя являются также необходимость переключаться с одной возрастной категории на другую (смена ролей, которые педагог как актер играет в разных классах, учитывая психологию людей разного возраста). Учителю одновременно необходимо следить за многими объектами и моментами в своей деятельности, за содержанием и формой изложения материала, доходчивостью даваемых пояснений, своей позой, походкой, мимикой, пантомимикой и одновременно постоянно держать под наблюдением всю группу учащихся, что вызывает повышение психического напряжения специалиста в процессе реализации деятельности.

Для понимания сущности профессиональной устойчивости педагогических кадров в области безопасности жизнедеятельности необходимо разобраться в специфике деятельности и требованиях, предъявляемых к его личности обществом и государством. Функциональные обязанности учителя безопасности жизнедеятельности определены нормативно-правовыми источниками общего и специального назначения. К ним, прежде всего, относятся: Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании». Закон РФ «О безопасности». Закон РФ «Об образовании», где излагаются основные принципы государственной политики в области образования, ориентирующие учителя безопасности жизнедеятельности на приоритет общечеловеческих ценностей, подчеркивается гуманистический характер образования России, подчеркивается приоритет сохранения жизни и здоровья человека, отмечается обеспечение свободного и всестороннего развития личности [69, ст.4]. Этим законом установлена объективная оценка грамотности любого специалиста, получившего образование.

Видами профессиональной деятельности специалиста являются:

- преподавательская;
- научно-методическая;
- социально-педагогическая;
- воспитательная;
- культурно-просветительская;
- коррекционно-развивающая;
- управленческая.

Работа учителя безопасности жизнедеятельности, согласно Закону «Об образовании» и выполнение им определенных специальных функций представляют собой различные формы в разных сферах жизнедеятельности человека, работа в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы общего среднего образования, начального среднего, среднего профессионального, также ведомственных детских учреждениях, центрах безопасности жизнедеятельности, центрах военно-патриотического и гражданского воспитания, кружках аналогичной направленности в учреждениях по подготовке и переподготовке специалистов и населения к действиям в чрезвычайных ситуациях в мирное и в военное время [20].

Л.Трубина отмечает: «в настоящее время учитель – организатор безопасности жизнедеятельности должен быть организатором учебно-пространственной среды, а поэтому должен быть не только носителем информации, проводником предметно-дисциплинарных знаний, учить разнообразным формам мышления, но и помощником в становлении личности безопасного типа» [185,с.38].

Таким образом, функции, выполняемые учителем безопасности жизнедеятельности, достаточно специфичны, сложны и многообразны. Они отражают как общее назначение учителя, так и тот особый социальный заказ, который обусловлен спецификой курса ОБЖ и современными требованиями к нему. К данным функциям относятся следующие: воспитательные; обучающие; организаторские рис.4.

От содержания функциональных обязанностей целесообразно перейти к основным требованиям к уровню образованности выпускника высшего учебного заведения по специальности «Безопасность жизнедеятельности», которые изложены приказом Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 3 июня 1995 года [20]. Квалификационные требования к учителю безопасности жизнедеятельности представлены в таблице 2.

Решение этих задач составляет содержание профессиональной деятельности учителя безопасности жизнедеятельности. Структура требований, вытекающих из содержания деятельности, образует профессиограмму педагога данного профиля.

А.В.Матвеев пишет, что профессиограмма учителя безопасности жизнедеятельности базируется на следующих положениях:

- учитель-это прежде всего образованный человек с высоким уровнем нравственных и морально-волевых качеств;
- учитель-это педагог, обладающий глубокими знаниями психолого-педагогических, медико-биологических наук, хорошо разбирающийся в смежных областях знаний;
- учитель-это специалист профессионал, владеющий всем арсеналом средств и методов и форм организации занятий, имеющий оптимальный уровень профессиональной готовности [113].

Следует отметить, что работа по созданию профессиограммы учителя безопасности жизнедеятельности пока еще не завершена, но для выяснения ее научных основ уже многое сделано.

В соответствии с потребностями процесса подготовки учителя безопасности жизнедеятельности и повышения его квалификации профессионально-педагогическая готовность служит категорией целевого ориентира и является предпосылкой профессиональной устойчивости специалиста [96]. Следовательно, для определения содержания образования педагогических кадров в области безопасности жизнедеятельности

необходимо познание профессиональной готовности. Если рассматривать проблему профессиональной готовности специалиста в целом, то необходимо отметить, что в теории и практике деятельности под ней понимают ту или иную степень соответствия содержания и состояния психики физического здоровья специалиста, качеств личности требованиям выполняемой деятельности. Профессиональная готовность является сложным, многоуровневым, разноплановым системным психическим образованием, прежде всего личностным образованием человека [168].

Профессиональная готовность к педагогической деятельности включает в себя уровень умений и навыков, уровень физического здоровья, развитость необходимых для успешной профессиональной деятельности физических качеств, наличие соответствующего уровня физической культуры личности. Это очевидно, поскольку любая профессиональная деятельность предполагает, что тот или иной уровень приложения человеком физических сил, физической энергии сопряжен с тратой не только психической, но и физической энергетике [138].

В профессиональной готовности специалиста М.И.Дьяченко и А.М.Столяренко выделяют две взаимосвязанные стороны, грани, разновидности предварительную, заблаговременную, потенциальную готовность как профессиональную подготовленность личности к соответствующей деятельности. Эта готовность специалиста включает в себя систему достаточно устойчивых, статических компонентов, психологических образований - знаний, умений, навыков профессиональной деятельности, профессионально важных качеств, смыслов и ценностей личности, ее отношений, предпочтений, в целом определенный уровень профессионально необходимого потенциала личности [168].

Так А.К.Маркова [111] отмечает, что профессионалом можно считать человека, который овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и осуществляет их на высоком уровне, добивается профессионального мастерства, соблюдая профессиональную

этику, следуя профессиональным ценностным ориентациям; который изменяет и развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии; который стремится внести творческий вклад в профессию, обогащая опыт профессии; который стремится и умеет вызвать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности, способствует повышению веса и престижа своей профессии в обществе, гибко учитывает новые запросы общества к профессии. Она также подчеркивает, что в сегодняшнем обновляющемся обществе становлению профессионала способствуют такие черты личности как:

- следование профессиональной этике;
- индивидуальная социальная и экономическая ответственность;
- внутренний локус контроля (стремление видеть причины событий своей жизни в себе, а не во внешних обстоятельствах);
- гибкость и оперативность, смыслотворчество (как способность находить новые позитивные смыслы в своей жизни и работе);
- внутренняя диалогичность личности;
- адекватная самооценка;
- готовность к дифференцированной оценке уровня своего профессионализма и т.д.;
- стрессоустойчивость и конкурентоспособность.

Тем самым определённая роль в личности профессионала отводится устойчивости.

В работе И.А.Щеголева [205] дана характеристика комплексной системы развития профессионально-педагогической готовности учителя безопасности жизнедеятельности, определен уровень влияния методов активного обучения на ее развитие. Рассматривая структуру профессионально-педагогической готовности учителя безопасности жизнедеятельности, автор отмечает это особое состояние в виде процесса и результата овладения студентом педагогического вуза определенным уровнем знаний, умений и навыков деятельности по специальности

безопасность жизнедеятельности, направленной на воспитание, обучение и образование школьников в процессе формирования, развития и совершенствования личности безопасного типа.

В содержании профессионально-педагогической готовности учителя безопасности жизнедеятельности автор выделяет следующие показатели:

- умение передавать знания;
- владение основами знаний по обеспечению безопасной жизнедеятельности;
- знание возрастной психологии школьников;
- способность к самосовершенствованию;
- осознание личной ответственности и социальной значимости профессии;
- владение приемами информационной защиты;
- знание правовых основ безопасности жизнедеятельности;
- физическая подготовленность;
- общая культура речи, мышления;
- психологическая готовность к общению, взаимодействию [205].

Связывая изменения в обществе с профессиональной компетентностью учителя безопасности жизнедеятельности, В.Гафнер подчеркивает, что «диапазон знаний в области обеспечения безопасности неуклонно расширяется, появляются новые разделы, углубляются межпредметные связи, усиливается интеграция разных сфер общественной деятельности, обеспечивающих безопасность и охрану здоровья, повышаются требования к педагогу, как к личности, так и к профессионализму» [40,с.16].

Под профессиональной компетентностью понимается общая способность к какой-либо деятельности, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, но не сводимая ни к знаниям, ни к умениям. Это общая настройка человеческого поведения, связанная со способностью «мобилизовать» в определенной ситуации приобретенные знания и опыт [193].

Учитывая должностную функцию, «педагог-организатор», учитель безопасности жизнедеятельности, кроме уроков проводит различные внеклассные внешкольные мероприятия, занятия в отрядах «Юных спасателей», кружках «Помоги себе сам», «Школа безопасности», «Школа выживания» и т.д., организывает командно-штабные, тактико-специальные учения и тренировки по гражданской обороне, организует соревнования по допризывной военной и прикладной подготовке. Сюда же относятся просветительская работа с учащимися, родителями, проведение семинаров с учителями начальных классов, классными руководителями по обучению учащихся основам безопасности жизнедеятельности. В процессе проведения различных мероприятий учителю безопасности жизнедеятельности приходится больше, общаться со своими учениками, чем преподавателям других предметов, что предъявляет высокие требования к нему в плане нахождения надлежащей формы взаимоотношений со своими воспитанниками, контроля и руководства их деятельностью.

Таким образом, деятельность учителя безопасности жизнедеятельности требует знаний, умений и навыков междисциплинарного характера, базирующихся на высокой физической, практической и методической готовности, так как курс ОБЖ является интегрированной дисциплиной. Профессиональная деятельность связана со значительными нагрузками, вызывающими ощущение утомления сенсорных систем, различных частей тела – спины, ног, рук, а также субъективное ощущение нервно-психического утомления. При этом данная деятельность может повлечь за собой различные несчастные случаи на занятиях, возникающие вследствие утомления, несоблюдения техники безопасности, недостаточной психологической готовности, несоблюдения правил личной гигиены. В этой связи для успешного выполнения профессиональной деятельности учитель безопасности жизнедеятельности должен обладать определёнными личностными качествами, которые во многом определяют его профессиональную устойчивость к педагогической деятельности.

Рассмотрим более подробно структуру этих качеств.

#### **1.4 Роль устойчивости в структуре личностных качеств учителя безопасности жизнедеятельности**

К наиболее важным личностно-профессиональным качествам учителя безопасности жизнедеятельности ученые относят эмоционально-волевые качества, умение контролировать свое поведение и поведения учащихся в различных профессионально-педагогических ситуациях, а также брать на себя ответственность и обладать решительностью при проведении различных практических занятий по подготовке учащихся к действиям в чрезвычайных ситуациях и др.

В работах педагогов и психологов А.Г.Ахромовой, В.Н.Завгороднего [15], И.А.Бикмаева [28, 29], В.Гафнер [40], Т.Ю.Давыдовой [54] В.М.Заенчик А.Н.Шмелевой [68], Н.Н.Скворцовой [165], С.А.Лагун [98], А.В.Матвеева [113], Л.А.Михайлова [123], Н.Н.Пискарева [142], В.А.Черкасова и В.Г.Макаренко [193], И.М.Шиловой [201, 202], И.А.Щеголева [205] и др. хотя и не рассматривается конкретно проблема профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности, но так или иначе их научные интересы связаны с изучением этих вопросов. В работах этих авторов показаны различные аспекты профессиональной устойчивости педагогических кадров в области безопасности жизнедеятельности:

- профессиональная подготовка;
- психофизическая подготовка;
- профессионально-педагогическая готовность;
- профессиональная компетентность и др.

Все эти направления исследований объединяет то, что важным фактором, влияющим на эффективность деятельности учителя, являются его личностные качества. Каждый человек, независимо от выбора своей будущей профессии, должен быть нацелен на формирование в себе таких личностных



качеств, которые позволили бы не только общаться с другими людьми на основе общепризнанных норм человеческой морали, но и обогащать этот процесс новым содержанием. Каждая профессия предъявляет специфические требования к личностным качествам потенциального работника, который должен осуществлять профессиональную деятельность успешно [118]. Профессиональная деятельность учителя безопасности жизнедеятельности не является исключением. Свои функции учитель выполняет продуктивно, лишь хорошо владея психолого-педагогическими и профессиональными знаниями, умениями и обладает адекватными специфике деятельности свойствами личности.

Личность учителя безопасности жизнедеятельности стала объектом внимания ученых сравнительно недавно. Первым серьезным исследованием в этой области можно считать диссертационную работу Л.А. Михайлова, где автор выявил такие наиболее значимые свойства личности учителя, как любовь к профессии, стиль общения и его ментальность, эмоциональность и ее динамика, способность к импровизации, развитость профессиональной интуиции, без которых нельзя понять и реализовать авторскую природу педагогической деятельности учителя безопасности жизнедеятельности [123].

В структуре личности учителя безопасности жизнедеятельности особая роль принадлежит профессионально-педагогической направленности. Она является тем каркасом, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства личности педагога, и основой для формирования его профессиональной устойчивости [167].

Сущность профессионально-педагогической направленности наиболее полно раскрыта в работах В.А.Сластенина [167], П.Ф.Каптерева [78], Н.В.Кузьминой [91] и ряда других исследователей. Так, П.Ф.Каптерев [78] в свое время отмечал, что «можно очень любить детей, глубоко симпатизировать юношеству и в то же время быть не расположенным к учительской профессии, можно, наоборот, ничего не иметь против

учительской деятельности, предпочитать ее даже другим, но не питать ни малейшего расположения к детям и юношеству». Лишь совокупность этих качеств, отмечает Н.В. Кузьмина, обуславливает истинно педагогическую направленность.

Профессионально-педагогическая направленность учителя безопасности жизнедеятельности формируется из двух основных мотивов – любви к детям и интереса к безопасности жизнедеятельности рис. 5.

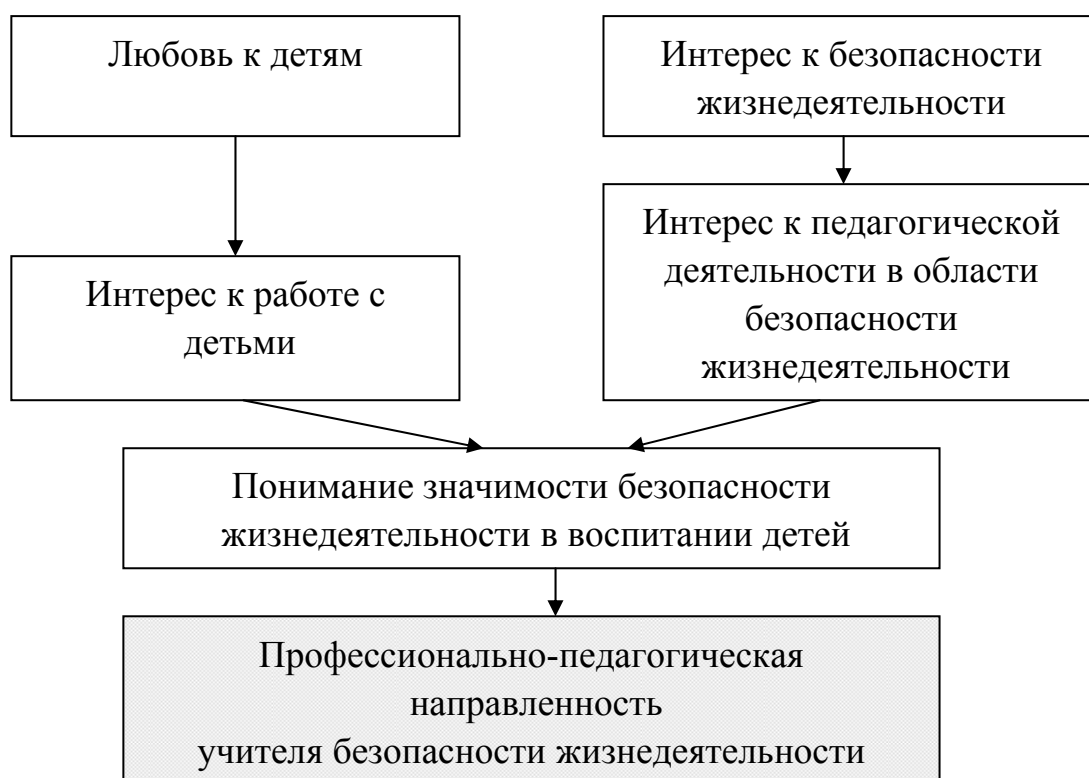


Рис. 5. Структура профессионально-педагогической направленности учителя безопасности жизнедеятельности

Интерес к безопасности жизнедеятельности является вторым основным мотивом, формирующим профессионально-педагогическую направленность учителя безопасности жизнедеятельности. Направленность юношей и девушек, занимающихся в кружках «юных спасателей», в «школах безопасности» и др. должна пробудить интерес к педагогической деятельности в области безопасности жизнедеятельности, желание прививать культуру безопасности людям, в частности детям.

Направленность учителя безопасности жизнедеятельности на свою работу выражается в увлеченности ею. Она становится смыслом его жизни. Что приводит к двум следствиям. С одной стороны, любовь к своему делу заставляет учителя постоянно совершенствовать свое мастерство, интересоваться работой своих коллег, оказывать им помощь, самому выбирать полезное для своей работы, т.е. быть активным творческим работником.

В числе орудий труда учителя выделяют такие функциональные компоненты как речь, память, мышление. Однако требования, предъявляемые к этим компонентам, а также и к личностным качествам, существенно отличаются у представителей разных педагогических профилей в зависимости от особенностей реализации их деятельности.

В.С.Агавелян отмечает, что психическая напряженность педагога снижает эффективность обучения и воспитания, повышает конфликтность во взаимоотношениях с классом и с коллегами, способствует возникновению и закреплению в структуре характера и профессиональных качествах негативных черт, разрушает здоровье [5].

Поэтому знание закономерностей саморегуляции состояний в педагогической деятельности, умение управлять собственными состояниями, а также овладение приемами и способами регуляции являются важными компонентами процесса самосовершенствования учителя и психологического образования будущих учителей [214]. Однако эмоциональная регуляция невозможна без наличия определенных волевых качеств, т. е. учитель должен обладать способностями к преодолению различного рода как внешних, так и внутренних трудностей, возникающих в его деятельности.

Эффективность деятельности учителя, его профессиональная устойчивость, отмечает З.Н.Курлянд, возможны только в том случае, если все его мысли чувства, эмоции направлены на достижение поставленных целей обучения. Такая направленность не удерживается сама собой, а достигается определенными волевыми усилиями [95].

Учителю безопасности жизнедеятельности, работающему со школьниками, больше всего необходимо обладать волевыми качествами, так именно ему по неволе приходится доказывать им значимость этих качеств, наличия сильной воли, обучая действиям в чрезвычайных ситуациях различного характера. Особенностью условий деятельности учителя безопасности жизнедеятельности является повышенная ответственность за безопасность учащихся при выполнении практических занятий по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» (тренировок по гражданской обороне, занятий по прикладной физической подготовке, военно-полевых сборов и т. д.), так как эти занятия отличаются высокой степенью риска в получении травм. Это требует от учителя наличия повышенной решительности, внимательности и ответственности своих действий.

Таким образом, в рамках эмоционально-волевой сферы личности учителя безопасности жизнедеятельности выделяют:

- наличие чувства ответственности;
- решительности;
- уверенности в себе;
- умения управлять собой, мобилизовывать все силы на решение поставленной задачи;
- умения отвлекаться от мешающих воздействий, преодолевать чувство сомнения.

В структуре нервно-психической сферы личности рассматривается:

- непрерывность, устойчивость внимания;
- наблюдательность;
- память;
- самостоятельность мышления;
- находчивость;
- изобретательность;
- критическое отношение к работе;

– воображение [109].

В том случае, когда личность специалиста отвечает требованиям, предъявляемым к ней, можно говорить о личностной готовности специалиста к профессиональной деятельности, которая обеспечивает её профессиональную устойчивость.

### **1.5. Формирование профессиональной устойчивости как средство совершенствования подготовки учителей безопасности жизнедеятельности**

Наряду с исследованиями, раскрывающими содержание профессионально-педагогической деятельности и личности учителя безопасности жизнедеятельности не менее важным направлением изучения проблемы являются такие в которых рассматриваются вопросы совершенствования теоретической и методической подготовки.

Эрудиция учителя безопасности жизнедеятельности складывается из общих и специальных и психолого-педагогических знаний. Общие знания складываются из изучения (гуманитарных и социально-экономических, математических и естественнонаучных дисциплин), они характеризуют мировоззрение и общую культуру учителя.

Специальные знания - это знания, необходимые учителю для формирования культуры безопасности учащихся их можно разделить на психолого-педагогические, медико-биологические и знания по безопасности жизнедеятельности.

Все знания одинаково важны, и пренебрежение основами анатомии, физиологии, психологии, педагогики может привести к серьезным педагогическим ошибкам. Слабая эрудированность в гуманитарных, социально-экономических, математических и естественнонаучных дисциплинах может привести к потере авторитета учителя в глазах учащихся.

Наличие в структуре профессиональной устойчивости учителя

безопасности жизнедеятельности одних только знаний недостаточно для успешной учебно-воспитательной работы в школе.

Важно отметить, что существенную роль играют знания не сами по себе, а их система и целостность. Непосредственной функцией знаний является перевод разрозненных представлений в форму всеобщности, удержание в них того, что может быть передано другими в качестве устойчивой основы практических действий [75].

В своем исследовании З.Н.Курлянд отмечает, что у молодых учителей существует определенное несоответствие между знаниями и умениями, т. к. они не всегда могут и умеют применять полученные теоретические знания на практике [95].

Как отмечает А.В.Матвеев [113], студенты выпускники, владея основными знаниями по безопасности жизнедеятельности, часто не умеют их использовать в решении задач образования школьников по курсу ОБЖ.

В то же время профессиональная деятельность учителя требует широко и разнообразно применять теоретические знания в своей практической деятельности, разрыв между теоретическими знаниями и умениями просто не допустим.

Анализ работ, посвященных совершенствованию профессиональной подготовки учителей безопасности жизнедеятельности, показал, что основным недостатком работы вузов по формированию профессионально-педагогических умений у студентов является их плохой контроль и оценка О.Н.Пономарева [150], О.В.Сергеева[163].

А.В.Матвеев отмечает, что лишь 6% выпускников - будущих учителей безопасности жизнедеятельности имеют высокую подготовленность по методике преподавания курса «Основы безопасности жизнедеятельности», 34% - среднюю, 60%, имеют слабую подготовленность в этом направлении [113].

О.А.Абдуллина [2] подчеркивает, что в практике работы педагогических институтов педагогические умения рассматриваются лишь

как овладение определенными практическими действиями. Отсюда вытекает и сложившаяся система их формирования, когда все сводится к тренировке, упражнениям в выполнении действий учителя. Но для учителя отмечает автор, совершенно недостаточно владение этими умениями лишь на эмпирическом уровне, от него требуется сознательное, творческое их применение.

Говоря о практической подготовке студентов, следует уточнить это понятие. Мы разделяем точку зрения В.В.Филанковского о том, что практическая подготовленность есть система, отдельные звенья которой вооружают студента комплексом профессионально-педагогических умений и навыков и позволяют опробовать их в естественных условиях практической деятельности, это процесс, ограниченный во времени для приобретения и закрепления практических умений и навыков [189].

Практическая подготовленность – это комплекс профессионально-педагогических умений и навыков, необходимых учителю безопасности жизнедеятельности, которые формируются в процессе специальных занятий, предусмотренных учебной программой, а также в ходе педагогической практики, где студенты выступают в роли преподавателей в школе, в роли организаторов мероприятий по безопасности жизнедеятельности.

Простейшие собственно педагогические умения правильно показать упражнение, провести отдельную часть урока и т.д. наряду с методическими умениями, формируемыми на занятиях по теории методики обучения безопасности жизнедеятельности, позволяют студентам осуществлять лишь общую схему урока. Теоретические знания, получаемые студентами при изучении гуманитарных психолого-педагогических, медико-биологических, специальных дисциплин, позволяют использовать эти умения для достижения определенных целей, выраженных, например, в задачах педагогической практики.

На многих факультетах безопасности жизнедеятельности накоплен большой опыт проведения педагогической практики в общеобразовательной

школе. Вопросам совершенствования проведения педагогической практики студентов по специальности «Безопасность жизнедеятельности» посветили свои работы О.В.Сергеева [164], А.Г.Ахромова, О.М.Матвеева, И.В.Тихонова [16]. Однако следует отметить, что до сих пор педагогическая практика в профессиональной подготовке учителя безопасности жизнедеятельности не представляет собой систему взаимосвязанных и строго последовательных требований к студентам, усложняющимся по годам обучения.

В исследованиях последних лет, посвященных изучению адаптации учителей безопасности жизнедеятельности к их профессиональной деятельности, отмечается, что большое число студентов и молодых учителей страдают от синдрома получившего название «шок от практики», последствием которой является боязнь аудитории, неуверенность в своих силах [205].

К сожалению, психологическую подготовку в профессиональной педагогической деятельности, оценивают недостаточно. Эмоции страха, робости, сомнения которые возникают у будущего учителя, могут не только тормозить развитие мотивационно-ценностного отношения личности к профессиональной деятельности, но даже привести к негативному отношению к данной деятельности из-за постоянно испытываемого чувства неудовлетворенности в процессе проведения учебно-воспитательной работы с детьми.

Анализируя должностные обязанности учителя безопасности жизнедеятельности, В.Гафнер [40] выделяет ряд компетентностных направлений в процессе профессиональной подготовки будущего учителя безопасности жизнедеятельности, которые можно сгруппировать в следующие основные содержательные блоки рис. 6.

С точки зрения становления профессиональной компетентности только первый блок не вызовет затруднений в процессе профессиональной подготовки учителя, так как его содержание имеет ограниченный объем и может быть усвоено в течение короткого срока. Остальные блоки являются



по сути основными и требуют разноплановых знаний, базирующихся на высокой практической подготовке.



Рис. 6. Основные направления профессиональной подготовки будущего учителя безопасности жизнедеятельности (по В. Гафнеру)

Кроме указанных требований, регламентированных официальными документами, основополагающим критериев профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности являются, на взгляд автора, знания особенностей курса ОБЖ и их учет в педагогической теории и практике. Автор отмечает, что учебно-воспитательный процесс по курсу ОБЖ весьма динамичен, так как нарастающие виды опасностей, угрожающие человечеству, требуют от педагога постоянного совершенствования средств, методов, форм преподавания. В этой связи сегодня от учителя безопасности жизнедеятельности требуется «готовность достойно встречать каждую профессиональную ситуацию, быть готовым к переподготовке в быстро меняющихся условиях». Активность педагога в этих условиях может быть направлена на лучшее и все более полное приспособление к среде за счет своих собственных резервов и внутренних ресурсов, где ключевым фактором динамического развития выступает саморазвитие [40].

Таким образом, во всех проанализированных нами работах рассматривались различные аспекты совершенствования профессиональной подготовки учителя безопасности жизнедеятельности: формирование у студентов профессионально-педагогической готовности, профессиональной компетентности, методической готовности, профессионально-педагогической направленности и др.

Нас же интересует совокупность всех этих аспектов, которые обеспечили бы продуктивный и успешный труд учителя безопасности жизнедеятельности. После всестороннего теоретического анализа и практического опыта работы, мы пришли к выводу, что таким образованием, является профессиональная устойчивость к педагогической деятельности.

В нашем понимании профессиональная устойчивость учителя безопасности жизнедеятельности – это личностное образование совокупности профессионально-педагогических знаний и умений, мотивационных и эмоционально-волевых качеств личности, позволяющее успешно выполнять профессиональную деятельность, на протяжении длительного времени, сохраняя работоспособность и интерес к этой деятельности.

Тем самым в структуре профессиональной подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности в качестве системообразующего компонента должен выступать процесс формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности.

## **ВЫВОДЫ:**

1. Проблема устойчивости в широком осмыслении и устойчивости деятельности всегда была и остается предметом исследований в области философии, педагогики, психологии, социологии и других отраслей знаний. Это объясняется тем, что профессиональная устойчивость является важнейшей характеристикой эффективности, надежности и стабильности подготовки специалистов различных отраслей. В последнее время проблема «профессиональной устойчивости учителя» рассматривалась отечественными учёными. При этом нередко в это понятие вкладывался различный смысл. Нами были проанализированы различные подходы, которые позволили всесторонне рассмотреть структуру этого сложного интегративного понятия. Ряд авторов, с которыми мы согласны, выделяют в структуре «профессиональной устойчивости учителя» мотивационный, эмоционально-волевой, личностный и профессионально-педагогический компоненты.

2. Сложность социальной и общественно-политической обстановки, необходимость решения задач, по обеспечению безопасности жизнедеятельности государства и общества в целом, отводят особую роль педагогическим кадрам в области безопасности жизнедеятельности и соответственно их профессиональной устойчивости. В этой связи для организации целенаправленного, непрерывного обучения в области безопасности жизнедеятельности, необходимости формирования культуры безопасности у детей и молодежи в государственные общеобразовательные учреждения России Постановлением Совета Министров РСФСР от 14 мая 1991 года № 253 был введен курс «Основы безопасности жизнедеятельности». Для удовлетворения потребности в преподавательских кадрах по «Основам безопасности жизнедеятельности», в начале 90-х годов XX. века более чем в 40 вузах России была открыта специальность 033300 «Безопасность жизнедеятельности», квалификация «Учитель безопасности

жизнедеятельности».

3. За период, прошедший с открытия данной специальности, в отечественной теории и практике исследователями были рассмотрены различные аспекты профессиональной деятельности учителя безопасности жизнедеятельности. При этом предметом научного поиска становились: профессионально-педагогическая готовность, профессиональная компетентность, профессионально-педагогическая направленность, система профессионально значимых качеств, знаний и умений учителей безопасности жизнедеятельности. Однако нам представляется, что обобщенным показателем, интегрирующим эти и другие параметры профессиональной деятельности и личностных образований педагогов данного профиля, является профессиональная устойчивость.

4. Профессионально-педагогическая деятельность учителей безопасности жизнедеятельности имеет свою специфику, которая характеризуется повышенным физическим и нервно-психическим утомлением, требует знаний междисциплинарного характера, базирующихся на высокой психологической, практической и методической подготовленности.

С учетом особенностей профессиональной деятельности учителя безопасности жизнедеятельности, под профессиональной устойчивостью следует понимать личностное образование совокупности профессионально-педагогических знаний и умений, мотивационных и эмоционально-волевых качеств личности, позволяющее успешно выполнять профессиональную деятельность, на протяжении длительного времени, сохраняя работоспособность и интерес к этой деятельности.

## **ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

### **2.1. Организация экспериментальной работы**

Экспериментальная работа, направленная на формирование профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности», проводилась в 2002–2005 учебных годах на базе факультета физической культуры (ФФК) отделения безопасности жизнедеятельности Ставропольского государственного университета (СГУ).

Основная цель педагогического эксперимента разработка и апробация модели формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности».

Собственно педагогический эксперимент включал 3 этапа:

- констатирующий;
- формирующий;
- контрольный таблица 3.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена большая работа, направленная на 1) экспериментальное обоснование структуры профессиональной устойчивости учителей безопасности жизнедеятельности; 2) определение уровней сформированности основ профессиональной устойчивости у студентов ФФК отделения безопасности жизнедеятельности; 3) диагностика сформированности компонентов профессиональной устойчивости у студентов ФФК отделения безопасности жизнедеятельности.

На формирующем этапе эксперимента нами разработана и практически реализована модель формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности». В процессе преподавания у экспериментальной группы студентов ФФК отделения безопасности жизнедеятельности нами использовались различные методики, которые дали возможность сформировать личностные качества, а также знания, умения и навыки, позволяющие в дальнейшем успешно осуществлять педагогическую деятельность в качестве учителя безопасности жизнедеятельности и сохранять устойчивость в рамках данной профессии (т.е. оставаться учителем и не стремиться поменять профессию).

Формирующий этап эксперимента проводился в естественных условиях на учебных занятиях в рамках дисциплин предметной подготовки в частности блока, дисциплин «Чрезвычайные ситуации и защита от них» во время прохождения студентами педагогической практики, а также при проведении элективного курса «Основы профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности». Спецкурс проводился по специально разработанной нами программе, в содержание которой входили лекции (14 часов), семинарские занятия (32 часа), самостоятельная работа (8 часов) – всего 54 часа.

На протяжении эксперимента осуществлялся мониторинг сформированности профессиональной устойчивости у студентов экспериментальной и контрольной групп на основе результатов начального, промежуточного и итогового контроля. На контрольном этапе эксперимента нами была изучена эффективность проведённого эксперимента.

## **2.2. Экспериментальное обоснование структуры профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности**

Для определения структуры профессиональной устойчивости учителя

безопасности жизнедеятельности и условий ее формирования необходимо выявить факторы, которые могут способствовать или препятствовать эффективности прилагаемых для этого усилий. Однако прежде чем выявить факторы, влияющие на тот или иной процесс, необходимо определить само понятие «фактор».

Толковый словарь русского языка С.Н.Ожегова и Н.Ю.Шведова объясняет «фактор» как момент, существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении [130 с. 836].

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией профессора Д.Н.Ушакова «фактор» (в переводе с латинского - делатель, творец чего-нибудь) определяется как «движущая сила, обуславливающая или определяющая его характер» [184].

Влияние факторов может быть непосредственное и опосредованное, прямое и косвенное, стихийное и целенаправленное.

Фактор в педагогике и психологии – это любое явление, ставшее движущей силой, причиной какого-либо педагогического или психического явления. Связь между действием фактора и его психического следствия близка к функциональной зависимости, связь между условием и психическим явлением, на которое оно влияет, близка к вероятной зависимости. Например, фактором развития личности можно считать социальную среду, деятельность, общение, воспитание, обучение, активность самосознания самовоспитание и самообразование [173].

Понятие фактор применимо к исследованиям объекта, который имеет сложную структуру, для обозначения взаимодействия его частей. При этом каждая такая часть тоже может быть определена как фактор, как нечто взаимодействующее со всем остальным [50].

Наиболее общим является выделение субъективных и объективных факторов. Структура субъективного фактора сложна и тесно связана с объективным фактором, который, в свою очередь, связан с объективными условиями, поскольку они выступают как определенные характеристики этих

условий [50].

Проведенный анализ литературы по проблеме профессиональной подготовки и личности учителя безопасности жизнедеятельности позволили выделить следующие факторы, влияющие на его профессиональную устойчивость:

– объективные факторы – социально-педагогические условия труда учителя безопасности жизнедеятельности, фактор образования, в котором учитываются учебные планы и программы профессиональной подготовки учителя;

– субъективные факторы – личностные качества учителя безопасности жизнедеятельности и уровень его профессионально-педагогической подготовки.

Анализ укомплектованности учреждений образования выявил следующую картину (данные 2002 года). По данным Госкомстата России, в настоящее время на 65 тысяч общеобразовательных учреждений страны приходится 25 тысяч учителей безопасности жизнедеятельности [120].

Анализ качества укомплектованности общеобразовательных учебных заведений г. Ставрополя учителями безопасности жизнедеятельности, проведенный в нашем исследовании, полностью подтверждает неудовлетворительное положение дел.

На 420 положенных должностей учителей общеобразовательных учебных заведений г. Ставрополя лишь 3 учителя имеют квалификацию 033300 «Учитель безопасности жизнедеятельности», что составляет 0,7 %, большая часть 41,7 % должностей укомплектована офицерами запаса, около 26,4 % выпускниками вузов разных профессий, 31,2 % должностей не укомплектовано таблица 4.

Таким образом, видно, что дефицит компетентных специалистов в области безопасности жизнедеятельности достаточно велик. Все это требует активизации научных исследований в данном направлении и формирования профессиональной устойчивости педагогов рассматриваемого профиля в вузах Российской Федерации.



Анализ укомплектованности общеобразовательных учебных заведений  
г. Ставрополя учителями безопасности жизнедеятельности

	Категории учителей безопасности жизнедеятельности	Количество учителей данной категории
1.	Учителей безопасности жизнедеятельности в средних учебных заведениях по штату:	420
2.	Укомплектовано из них:	289
	- в школах и учреждениях дополнительного образования школьников	193
	- в ПТУ	27
	- в колледжах	69
3.	Учителями, имеющими квалификацию «Учитель безопасности жизнедеятельности»	3
4.	Выпускниками педвузов, технических вузов и вузов физической культуры	111
5.	Офицерами запаса, в отставке	175
6.	Не укомплектовано должностей	131

С целью выявления факторов, воздействующих на профессиональную устойчивость, в рамках констатирующего этапа эксперимента нами было проведено исследование, включающее анкетирование, устный и письменный опрос, метод экспертных оценок, где приняло участие около 500 студентов, 208 абитуриентов, 42 учителя методиста ОБЖ г. Ставрополя и 18 преподавателей.

Первое, что предстояло выявить, это отношение студентов к будущей профессии учителя безопасности жизнедеятельности, то есть определить их уровень удовлетворенности избранной профессией. Как отмечают А.А.Реан Я.Л.Коломинский [153], именно удовлетворенность профессией является тем критерием, по которому можно судить о сформированности профессиональной устойчивости.

В процессе обработки полученных данных выявлены интересные в исследовательском плане результаты из общего числа респондентов ( $n = 500$ ), представленные на рис. 7.

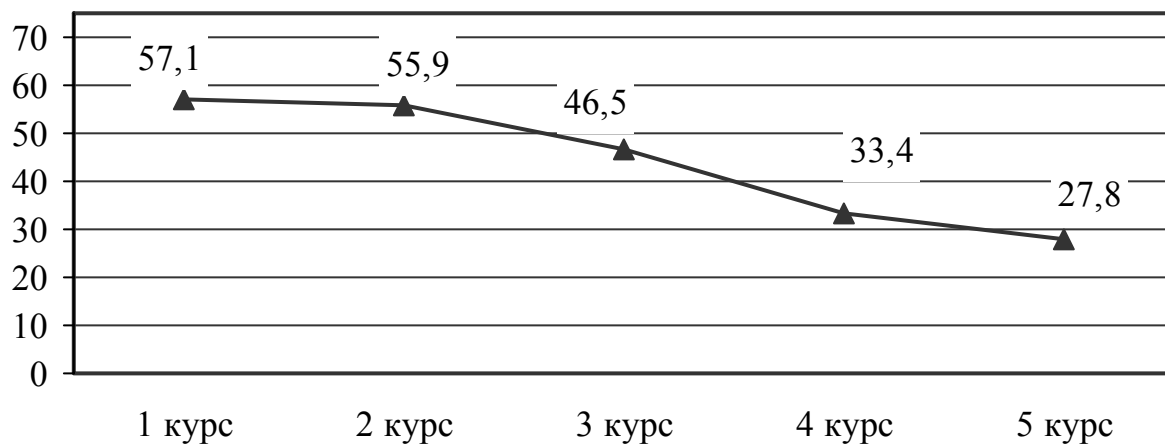


Рис. 7. Удовлетворенность избранной профессией учителя безопасности жизнедеятельности

У студентов 1 курса был выявлен достаточно низкий уровень удовлетворенности избранной профессией, на 2 курсе снижение его незначительное, а после летней педагогической практики в оздоровительных лагерях на 3 курсе и педагогической практики на 4 курсе, то есть после апробирования своих сил и возможностей, прослеживается значительный спад уровня удовлетворенности профессией. При этом число студентов, неудовлетворенных выбором профессии, увеличивается и к пятому курсу достигает максимального роста. Низкая удовлетворенность профессией в процессе профессионального обучения вероятнее всего приводит к ее освоению на поверхностном уровне.

Так, в процессе опроса, проведенного в 2002 году, нами получены следующие данные:

– 72,2% студентов выпускников ответили, что не выбрали бы профессию учителя безопасности жизнедеятельности, если бы им представилась возможность начать свою сознательную жизнь сначала;

- 27,8% выбрали бы вновь профессию учителя безопасности жизнедеятельности;
- 79,3 % высказались, что хотели бы, оставаясь специалистами в области безопасности жизнедеятельности, работать не в школе;
- 48,4% ожидали намного большего от избранной профессии;
- 40,2% высказались, что избранная профессия учителя безопасности жизнедеятельности потеряла для них всякий смысл;
- 53,6 % отметили, что чувствуют себя в школе не комфортно;

Особенно велик процент респондентов, у которых не оправдались их ожидания, т.е. ранее сформированные собственные установки представления о профессии учителя безопасности жизнедеятельности несовпадающие с конкретными условиями повседневной жизни. Подтверждением этому 40,2%, которые указали, что избранная профессия учителя безопасности жизнедеятельности потеряла для них всякий смысл.

Уровень самооценки складывается на основе представления студентов о собственной профессиональной деятельности. На старших курсах, по всей видимости, самооценка адекватна состоянию профессиональной подготовки. На младших курсах самооценка, возможно, несколько завышена, так как студенты еще не столкнулись с профессионально-педагогической деятельностью на практике. В связи с этим дальнейшее исследование проводилось со студентами выпускниками, которые, на наш взгляд, могут объективнее судить о своей профессиональной подготовке и деятельности учителя безопасности жизнедеятельности. В процессе опроса основная масса выпускников 92,7% ответила, что проблема их профессиональной устойчивости существует и является весьма актуальной.

Однако на вопрос, какие личностные качества обеспечивают их профессиональную устойчивость, 81,4% студентов затруднились ответить, 77,3% не смогли определить, какие качества необходимы для успешной профессионально-педагогической деятельности учителя безопасности жизнедеятельности. В ходе интервьюирования выявилось, что под потерей

устойчивости студенты понимают дестабилизацию деятельности, обусловленную действием отрицательных факторов. Потеря устойчивости, по их мнению, наступает в трудных профессиональных ситуациях, когда необходимо принимать решение, так и в случаях, когда появляется возможность сменить работу учителя на более перспективную. Это потребовало выяснить планы студентов относительно их будущей профессиональной деятельности. Проведенный нами опрос показал, что большинство из них не связывают свою будущую профессиональную деятельность с работой учителя из числа опрошенных (n = 97) рис. 8.

Значительная часть студентов 46,3 % ориентированны на службу в армии офицерами по контракту, 23,7 % на работу в органах внутренних дел и лишь 11,4 % указали работу учителем в качестве будущей сферы профессиональной деятельности.

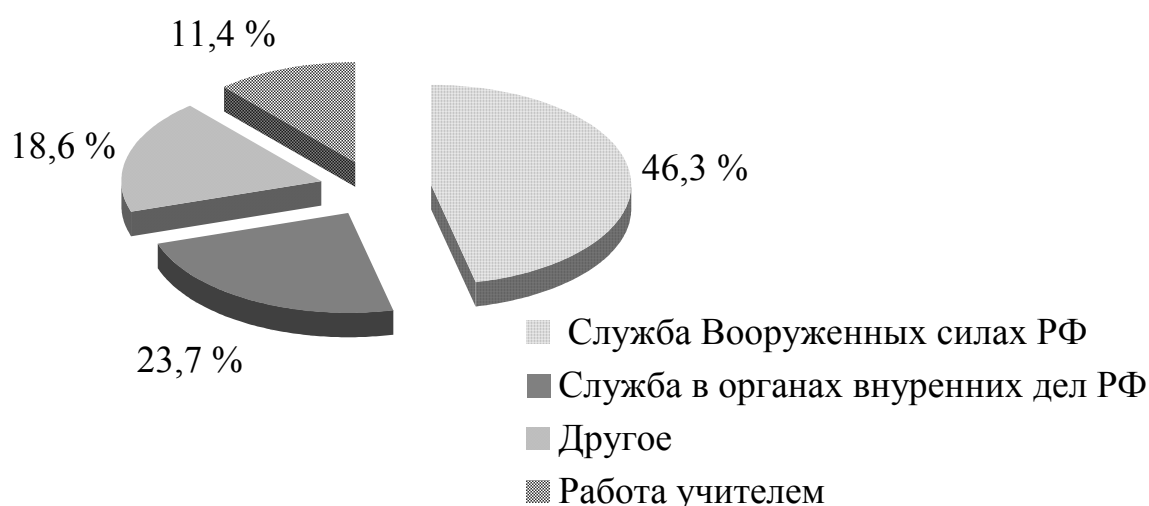


Рис. 8. Планирование студентами – выпускниками будущей профессиональной деятельности (данные 2002 года)

Прежде всего, объяснение этому находит то, что подготовка учителей безопасности жизнедеятельности во многих учебных заведениях Российской Федерации предусматривает обязательное обучение на военной кафедре по программе офицеров запаса военно-учетной специальности с последующим присвоением квалификации учителя и военного звания лейтенант запаса. А

это, как отмечает А.Куприн, готовые кадры для Вооруженных Сил, но не для школы [94].

Характерной чертой этого момента является довольно низкий уровень педагогической ориентированности студентов, а также слабая профессиональная устойчивость выпускников, получивших педагогическое образование, которая закладывается уже в самом приеме в вуз, как показало анкетирование абитуриентов поступающих на отделение безопасности жизнедеятельности таблица 5.

Таблица 5

Мотивы поступления абитуриентов на отделение безопасности жизнедеятельности ФФК Ставропольского государственного университета

№ п/п	Мотивы	Годы	
		2002 (n = 94)	2003 (n = 114)
1.	Желание стать учителем	20,2	22,8
2.	Привлекла возможность в будущем быть постоянно среди детей и молодежи	-	2,6
3.	Интерес к профессии учителя	17	19,2
4.	Привлекла возможность получить звание лейтенанта, дополнительно обучаясь на военной кафедре	74,4	68,5
5.	Желание изучать любимый предмет	19,1	22,8
6.	Совет родителей	10,6	14,9
7.	Влияние друзей	5,3	7,8
8.	Наличие перспективы в развитии данной специальности	14,8	16,6
9.	Желание учиться, получить высшее образование	5,4	8,7

Из таблицы 5 видно, что основным наиболее высоким мотивом

поступления абитуриентов на отделение безопасности жизнедеятельности по двум годам обучения (74,4 %, 68,5 %) является возможность получить звание лейтенанта, дополнительно обучаясь на военной кафедре. Положительные мотивы желание стать учителем (20,2 %, 22,8 %) и интерес к профессии учителя (17 %, 19,2 %) среди опрошенных очень низкие и не подкреплены должной осведомленностью об особенностях значимости и содержании деятельности учителя безопасности жизнедеятельности (14,8 %, 16,6 %).

Нельзя не согласиться с исследованиями А.А.Реана, показавшими что у студентов, имеющих пассивное или негативное отношение к своей будущей профессии и специальности, не развит профессиональный интерес [177]. Поэтому перед вузами встает задача профессиональной ориентации тех, кто формально уже выбрал эту профессию и специальность.

Мы считаем, что здесь можно выделить еще две причины:

1. социально-педагогическое положение учительства
2. недостаточный уровень профессионально-личностной готовности студентов к будущей педагогической деятельности.

Поэтому мы выяснили мнение выпускников отделения безопасности жизнедеятельности о частных элементах педагогического труда, вызывающих наибольшие сложности при непосредственном столкновении с работой учителя безопасности жизнедеятельности число опрошенных респондентов (n = 97). В анкету были включены элементы педагогического труда связанные с профессионально-педагогической деятельностью, с личностными качествами учителя и с социально-педагогическими условиями субъекта педагогической деятельности.

В результате анкетирования выявлено следующее:

- 73,1% опрошенных считают, что трудности в педагогической деятельности связаны с социально-педагогическими условиями;
- 52,5% отметили, что с элементами труда, связанными с профессионально-педагогической деятельностью;
- 44,3 % назвали трудности, связанные с личностными качествами учителей;

Это согласуется с исследованиями Г.Л.Борисовой, которая отмечает, что социальные условия быта, организация досуга учителей играют большую роль в становлении молодого педагога, даже хорошо подготовленный специалист далеко не всегда сможет проявить себя как настоящий профессионал, если у него будут бытовые и материальные сложности. То есть плохие социальные условия создают немалые трудности в работе учителя. Но в то же время Г.Л.Борисова подчеркивает, что улучшение объективных условий лишь одна сторона дела. Направленность на профессиональную деятельность, любовь и ответственность к своему делу ничуть не меньшее, а, может быть, и большее условие профессиональной устойчивости педагога [32].

Ранговый анализ результатов по каждой группе вопросов в отдельности позволил выявить следующее.

В ряде трудностей связанных социально-педагогическими условиями:

- низкая оплата труда учителей 83,5 %;
- перегруженность (ненормированный рабочий день, общественные поручения, большой объем функциональных обязанностей учителя безопасности жизнедеятельности) 59,7 %;
- заниженная общественная значимость профессии учителя безопасности жизнедеятельности 48,4 %;
- отсутствие должной материальной технической базы (недостаточность учебных пособий, технических средств обучения, отсутствие специального кабинета для проведения занятий) 42,2 %.

В.Б.Ольшанский отмечает, что социальные условия учительства: снижение престижа педагогического труда, его общественной значимости, ухудшение условий работы и др. способствуют значительному понижению работоспособности, преждевременному утомлению, снижению эффективности профессиональных взаимодействий и как следствие дестабилизации деятельности. Автор приводит данные, что у 62,8 % учителей нагрузка превышает норму, это связано с тем, что ему приходится

выполнять более 300 видов деятельности, что негативно сказывается на его самочувствии. Полностью удовлетворены состоянием нервной системы 14,8% учителей, состоянием физического здоровья 50,3 % [139].

Однако на социальные условия жизни указывает В.Е.Пеньков, мы не можем оказывать какого-либо существенного влияния в процессе вузовского обучения, но имеется возможность путем целенаправленной работы стимулировать положительные и ограничивать отрицательные факторы, влияющие на формирование личностных качеств учителя, уровень его знаний умений и навыков, на формирование и проявление профессиональной позиции [140].

Среди трудностей связанных с личностными качествами учителя, нами были получены следующие данные:

- напряженное эмоциональное состояние из-за отсутствия уверенности в себе 39,1 %;
- высокая физическая утомляемость 34 %;
- неумение регулировать свое эмоциональное состояние 30,9 %;
- поиск решений трудных ситуаций с учащимися 26,8 %;
- раздражительность, нежелание общаться с детьми 19,5 %.

Во время бесед со студентами, согласившимися рассказать о своих проблемах, выяснилось, что:

- 19,6 % студентов не принимают никаких мер, чтобы погасить в себе злость, раздражение, агрессию, обиду, возникающие непосредственно на уроке («Оно должно пройти само...»);
- 14,4 % (студентов) предпочитают немедленную разрядку («Выгону из класса...», «Уйду из класса сам...», «Разобью какой-нибудь предмет...»);
- 53,7 % (студентов) используют отключение, переключение («Отвернусь к окну...», «Дам самостоятельное задание...»);
- и лишь 12,3 % студентов применяют паузы, самоконтроль, самовнушение, юмор.

Полученные результаты подтверждаются исследованиями



О.В.Ширмановой о том, что «в начале работы в школе приемы и способы контроля психических состояний у учителей складываются стихийно начинающие учителя совершенно не владеют методами саморегуляции» [203с.89].

Практическая роль эмоций в профессиональной педагогической деятельности учителей, к сожалению, оценивается недостаточно, неоднозначно, порой противоречиво. Будущих педагогов специально не готовят к возможным эмоциональным перегрузкам, не формируют соответствующих знаний, умений, личностных качеств, необходимых для минимизации и преодоления эмоциональных трудностей профессии, что приводит к раздражительности, вследствие этого к отсутствию желания работать в школе.

В ряде трудностей, связанных с профессионально-педагогической деятельностью:

- опрошенных первое место отдают трудностям, связанным с объяснением изучаемого материала на занятиях 57,7 %;
- проведению практических занятий по гражданской обороне 43,2%;
- незнанию школьной программы курса ОБЖ 37,1%;
- проведению практических занятий по прикладной физической подготовке 25,7 %;
- незнанию возрастных и психолого-педагогических особенностей учащихся 21,6 %;
- проведению внеклассных мероприятий 10,3 %.

Полученные данные по последнему ряду трудностей позволяют утверждать, что не менее значимой причиной профессиональной неустойчивости выпускников является недостаточная профессионально-педагогическая подготовленность.

На основании этого заключения для выявления удовлетворенности различными элементами вузовской подготовки мы провели анкетирование (приложение 1). Результаты приведены в таблице 6.

Таблица 6

Удовлетворенность профессиональной подготовкой учителей  
безопасности жизнедеятельности, полученной в вузе

№ п/п	Элементы профессиональной подготовки учителя безопасности жизнедеятельности	Удовлетворены		Не удовлетворены	
		(n = 97)			
		чел.	%	чел.	%
1	Теоретическая подготовка в области школьного курса ОБЖ	40	41,2	57	58,8
2	Теоретическая подготовленность в области воспитания	63	64,9	34	35,1
3	Теоретическая подготовленность в области специальных дисциплин	75	77,3	22	22,7
4	Теоретическая подготовка в области военной специальности	80	82,4	17	17,5
5	Методическая подготовка к проведению занятий по курсу ОБЖ	29	29,8	68	70,2
6	Практическая подготовленность к выполнению воспитательных функций	43	43,3	54	55,7
7	Практическая подготовленность по гражданской обороне	18	18,6	79	81,4
8	Подготовленность к исследовательской работе	31	32	66	68
9	Физическая подготовленность	90	92,7	7	7,3

Как видно из таблицы 6, большинство респондентов физическую подготовку, подготовку в области военной специальности, теоретическую

подготовку по специальным дисциплинам считают вполне достаточной.

Однако практическую подготовленность по гражданской обороне и методическую подготовку в области безопасности жизнедеятельности считают совершенно недостаточной.

Выпускники отмечают, что хотели бы углубить свои знания по следующим предметам:

- методика преподавания безопасности жизнедеятельности 71,4 %;
- основы медицинских знаний и правила оказания первой медицинской помощи 59,2 %;
- техника безопасности на производстве 41,6 %;
- правовые, нормативно-технические и организационные вопросы обеспечения безопасности жизнедеятельности 38,2 %.

Предлагали дать больше направленность практике – 67,5 %,

- больше теории – 13,1%.

На вопрос, каким дисциплинам необходимо больше уделять внимание в период обучения в вузе, ответы выпускников распределились следующим образом:

- психолого-педагогическим – 44,4 %;
- специальным – 38 %;
- военным – 29,7 %;
- гуманитарным – 9,2 %.

Данные результаты свидетельствуют о том, что в настоящее время при подготовке учителя безопасности жизнедеятельности основное внимание уделяется их физической подготовленности, изучению специальных и военных дисциплин. В то же время, для осуществления профессиональной деятельности в условиях образовательного учреждения, необходимо уметь разрабатывать и проводить с учащимися уроки, практические занятия по гражданской обороне и прикладной физической подготовке, внеклассные мероприятия, а так же проводить воспитательную работу по безопасности жизнедеятельности с учителями, учащимися и родителями. Тем самым

подготовка учителя безопасности жизнедеятельности должна базироваться, прежде всего, на приобретении максимума методических и прикладных умений и навыков для успешного осуществления преподавательской деятельности.

Полученные результаты согласуются с утверждениями И.А.Менячихина и С.С.Сухова о том, что «острой проблемой при подготовке учителей безопасности жизнедеятельности, а также вследствие этого и обучения учеников по курсу ОБЖ в школе является то, что будущие учителя подготовлены в основном как теоретики в области безопасности жизнедеятельности» [115,с.102].

Н.К.Смирнов справедливо утверждает, что «привлечение интереса учащихся по курсу ОБЖ как очевидного условия эффективности и востребованности его преподавания лежит на путях отхода от традиционного теоретического преподавания дисциплин предметной подготовки учителей. В основу обучения будущих учителей безопасности жизнедеятельности должны быть заложены занятия по «обучению жизненным навыкам». Специальные дисциплины необходимо проводить с преимущественным использованием активных методов – тренингов, дискуссий, обучающих игр, анализа реальных ситуаций, практических занятий» [171,с.8].

Область обеспечения безопасности жизнедеятельности в силу своей специфики ставит перед учителем следующие задачи:

- сформировать у учащихся единое мировоззрение по обеспечению безопасности человека;
- сформировать доверительное отношение к людям;
- научить чётко аргументировать проблемы при решении вопросов в области обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Тем самым подготовка учителя для данной области знаний должна базироваться на приобретении максимума методических навыков и умений для решения вопросов безопасности. Поэтому отсутствие направленности на методическую подготовку в области безопасности жизнедеятельности, конкретнее согласованности теоретической и

методической подготовки, можно считать недостатком подготовки в существующей системе образования.

Вследствие этого будущие учителя слабо владеют необходимыми навыками обучения учащихся, допускают досадные промахи и ошибки. Что приводит к неоправданным потерям и в конечном счете к снижению педагогической направленности и разочарованию в выборе профессии, ведущей к профессиональной неустойчивости выпускников получивших педагогическое образование.

Об этом также свидетельствует опрос методистов ОБЖ г. Ставрополя, который проводился по пяти видам профессиональной подготовленности студентов 5 курса в период педагогической практики.

Первая группа видов деятельности – осуществлять процесс обучения, воспитания и развития личности безопасного типа: – оценена как низкая (нулевая) – 42,2 %; низкая – 26,4 %; средняя – 21,3 %; высокая – 10,1 %.

Вторая группа деятельности – внеклассная работа по курсу ОБЖ с учащимися: – оценена как низкая – 36,4 %; средняя – 43,7 %; высокая – 19,9%.

Третья группа деятельности – методическая работа в составе школьных методических объединений: – оценена как низкая (нулевая) – 37,5%; низкая – 42,2 %; средняя – 14,2%; высокая – 6,1%.

Четвертая группа деятельности – проведение практических занятий по гражданской обороне, основам военной службы: – оценена как низкая – 24,8%; средняя – 45,4 %; высокая – 29,8 %.

Пятая группа деятельности – выполнять работу классного руководителя, поддерживать контакт с родителями учащихся и оказывать им помощь в вопросах безопасности жизнедеятельности: – оценена как низкая (нулевая) – 5,6 %; низкая – 21,1 %; средняя – 51,1 %; высокая – 22,2 %.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что проблема профессиональной устойчивости у будущих учителей безопасности жизнедеятельности существует. Полученные результаты дают основание

сделать вывод, что сегодня система профессиональной подготовки студентов по специальности 033300 «Безопасность жизнедеятельности» в вузе не решает этой проблемы.

Таким образом, получено экспериментальное подтверждение необходимости создания модели формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов – будущих учителей безопасности жизнедеятельности, в процессе обучения в вузе.

Выявленные факторы, приводящие к снижению профессиональной устойчивости будущих учителей, безусловно, должны быть компенсированы. Необходимо коренным образом перестроить систему обучения будущих учителей безопасности жизнедеятельности с учетом задач, выполняемых ими в школе усилить их профессионально-педагогическую направленность практическую, методическую и личностную готовность к будущей деятельности.

Нам представляется, что первоначальным условием решения задачи формирования профессиональной устойчивости студентов является моделирование будущей профессионально-педагогической деятельности учителя безопасности жизнедеятельности средствами учебной деятельности в вузе. Следует построить учебный процесс таким образом, чтобы студенты, начиная с начальных курсов, сталкивались со своей будущей профессионально-педагогической деятельностью на каждом занятии независимо от изучаемых дисциплин. Тем самым необходимо вооружить студентов практическими, методическими знаниями, умениями и навыками будущей деятельности, средствами изучаемых предметов, через усиление их профессионально-педагогической направленности. Для достижения заданной цели, необходимо:

- давать возможность студентам проявлять инициативу на занятиях, чтобы они бы выступали в роли учителя перед своими сокурсниками;
- повысить интерес к профессии средствами нетрадиционных форм и методов проведения занятий с будущими учителями;

– сформировать у студентов профессионально значимые личностные качества лежащие в основе профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности, которые позволят минимизировать трудности будущей профессионально-педагогической деятельности.

На основе анализа исследований по проблеме профессиональной устойчивости и представлений о сущности профессиональной деятельности учителя безопасности жизнедеятельности нами было выделено 7 показателей, характеризующих профессиональную устойчивость учителя по специальности «Безопасность жизнедеятельности» рис 9.

Показатели профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности

- 1). Профессионально-педагогическая направленность;
- 2). Удовлетворенность избранной профессией;
- 3). Профессионально-педагогические знания: знания по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам: психолого-педагогические; медико-биологические; знания по безопасности жизнедеятельности;
- 4). Профессионально-педагогические умения: конструктивные; организаторские; коммуникативные; гностические; проектировочные;
- 5). Способность к саморазвитию и самообразованию;
- 6). Способность к эмоциональной регуляции;
- 7). Наличие волевых качеств: целеустремленности; настойчивости; решительности; ответственности; уверенности в себе.

Рис. 9. Показатели профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности

С целью оценивания относительной значимости этих показателей необходимо было провести их расположение в порядке возрастания, т. е. их ранжирование. Для этого был проведен опрос среди ведущих учителей методистов ОБЖ г. Ставрополя и преподавателей Ставропольского государственного университета (n = 60). Им предлагалось проранжировать

вышеперечисленные показатели.

С помощью этих экспертных оценок была построена матрица рангов, исходя из того, что наиболее определяющий показатель профессиональной устойчивости имеет наименьшую сумму баллов. Все остальные располагаются в порядке возрастания их ранговых сумм, а значит, убывают по значимости таблица 7.

По итогам матрицы рангов видно, что наиболее значимыми показателями профессиональной устойчивости являются: профессионально-педагогическая направленность, способность к саморазвитию и самообразованию, удовлетворенность избранной профессией, профессионально-педагогические умения.

Таблица 7

Матрица рангов по показателям профессиональной устойчивости  
учителя безопасности жизнедеятельности

Показатели	Профессионально-педагогическая направленность	Удовлетворенность избранной профессией	Профессионально-педагогические знания	Профессионально-педагогические умения	Способность к саморазвитию и самообразованию	Способность к эмоциональной регуляции	Наличие волевых качеств	Сумма по строкам $Q = 28$
Эксперты (n = 60) Сумма по столбцам	116	168	396	280	128	288	304	Общая сумма по столбцам $Q = 16,80$
Ранговое место	1	3	7	4	2	5	6	

Для количественной оценки каждого из показателей была разработана диагностическая карта таблица 8. в которой показаны, какие методики использовались для изучения сформированности профессиональной



устойчивости будущего учителя безопасности жизнедеятельности (приложение 2).

Таблица 8

Диагностическая карта сформированности профессиональной устойчивости будущего учителя безопасности жизнедеятельности

№ п./п.	Показатели устойчивости	Методика диагностики
1.	Профессионально-педагогическая направленность	Методика А.В.Мирошина «Профессионально-педагогическая направленность».
2.	Удовлетворенность избранной профессией	Методика А.А.Реана «Удовлетворённость профессией»; модификация методик В.А.Ядова, Н.В.Кузьминой.
3.	Профессионально-педагогические знания	Опрос, анкетирование.
4.	Профессионально-педагогические умения	Методика Н.В.Кузьминой модифицированная для учителя безопасности жизнедеятельности; наблюдение за деятельностью студентов во время прохождения педагогической практики.
5.	Способность к саморазвитию и самообразованию	Методика В.И.Андреева «Способность к саморазвитию».
6.	Способность к эмоциональной регуляции	Методика А.В. Мирошина «Способность к эмоциональной регуляции».
7.	Наличие волевых качеств	Методики В.Г.Ромек.

Оценка каждого из показателей оценивалась по 5-ти – балльной шкале:

- 5 – баллов (признак выражен) в максимальной степени;
- 4 – балла (признак выражен) в достаточной степени;
- 3 – балла (признак выражен) слабо;
- 2 – балла (признак выражен) в минимальной степени;
- 1 – балл признак не сформирован.

После чего выводился средний балл из суммарной оценки, который являлся показателем профессиональной устойчивости будущего учителя безопасности жизнедеятельности. Средний балл выводился с точностью до десятых, границы распределения профессиональной устойчивости по уровням представлены в таблице 9.

Таблица 9

Показатели уровней сформированности профессиональной устойчивости у будущих учителей безопасности жизнедеятельности

Баллы	Уровень сформированности
От 5,0 до 4,0 балла	оптимальный
От 3,9 до 3,1 балла	допустимый
От 3,0 до 2,1 балла	удовлетворительный
От 2,0 до 1,0 балла	критический

В результате проведенного анкетирования выпускников 2002 года при ( $n = 97$ ) через указанные показатели нами были получены следующие данные: оптимальный уровень – 18,6 % ( $n = 18$ ); допустимый уровень – 33 % ( $n = 32$ ); удовлетворительный уровень – 48,4 % ( $n = 47$ ); критический уровень (сформированности) отсутствует.

Для более детального изучения взаимосвязи показателей профессиональной устойчивости и уточнения условий ее формирования необходимо было выявить, что же обеспечивает оптимальный уровень ее сформированности. Для решения этой задачи нами использовался метод

корреляционных плеяд, а также метод постепенного перехода к более тесным связям. Для исследования были выбраны студенты с оптимальным уровнем сформированности профессиональной устойчивости. Так, при ( $n = 18$ ) критическое значение коэффициента корреляции на уровне значимости 0,05 ( $r = 0,469$ ), что показывает статистическую достоверность гипотезы о взаимозависимости показателей профессиональной устойчивости. На уровне значимости 0,01 ( $r = 0,9959$ ), превышение этого значения показывает о наличии сильной статистической связи между показателями профессиональной устойчивости. Для дополнительной оценки связи показателей профессиональной устойчивости взят уровень значимости 0,03 ( $r = 0,8926$ ). В результате статистической обработки была построена корреляционная матрица показателей профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности таблица 10.

Таблица 10

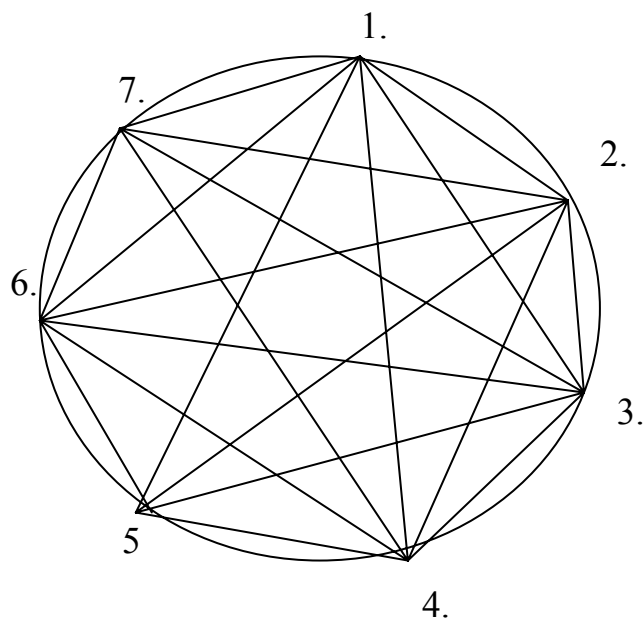
Корреляционная матрица показателей профессиональной устойчивости выпускников по специальности «Безопасность жизнедеятельности»

	1	2	3	4	5	6	7
1	1	0,9991	0,9983	0,9961	0,9960	0,8730	0,8640
2		1	0,8870	0,9975	0,9416	0,8311	0,8112
3			1	0,9362	0,8650	0,9112	0,8976
4				1	0,9973	0,9615	0,9989
5					1	0,9013	0,9114
6						1	0,9963
7							1

Условные обозначения: 1) профессионально-педагогическая направленность; 2) удовлетворенность избранной профессией; 3) профессионально-педагогические знания; 4) профессионально-педагогические умения; 5) способность к саморазвитию и самообразованию; 6) способность к эмоциональной регуляции; 7) наличие волевых качеств.

Анализ корреляционной матрицы показывает, что профессиональная устойчивость учителя безопасности жизнедеятельности является интегрированным качеством с высокой степенью взаимосвязи и не сводится к сумме ее отдельных показателей.

Так, на уровне значимости 0,05 ( $r = 0,469$ ) из 21-й связи возможных между показателями профессиональной устойчивости, оказываются статистически значимыми рис. 10.



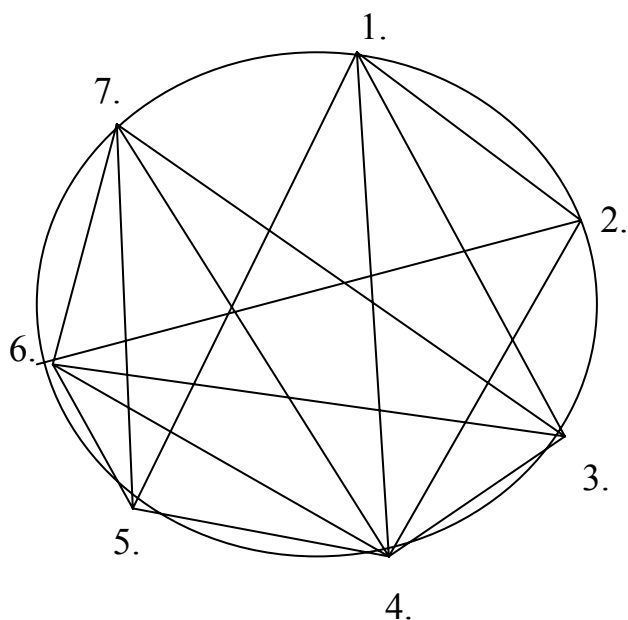
Условные обозначения: 1) профессионально-педагогическая направленность; 2) удовлетворенность избранной профессией; 3) профессионально-педагогические знания; 4) профессионально-педагогические умения; 5) способность к саморазвитию и самообразованию; 6) способность к эмоциональной регуляции; 7) наличие волевых качеств.

Рис. 10. Корреляционная плеяда показателей профессиональной устойчивости выпускников на уровне значимости 0,05.

При переходе на более высокий корреляционный уровень 0,03 ( $r = 0,8926$ ) целостность профессиональной устойчивости как интегрированного качества сохраняется, но число связей уменьшается до 15 рис. 11.

Так, профессионально-педагогическая направленность имеет 4 связи; с

удовлетворенностью избранной профессией, с профессионально-педагогическими знаниями и умениями и со способностью к саморазвитию и самообразованию. Профессионально-педагогические умения – 3 связи: со способностью к саморазвитию и самообразованию, со способностью к эмоциональной регуляции и с волевыми качествами.



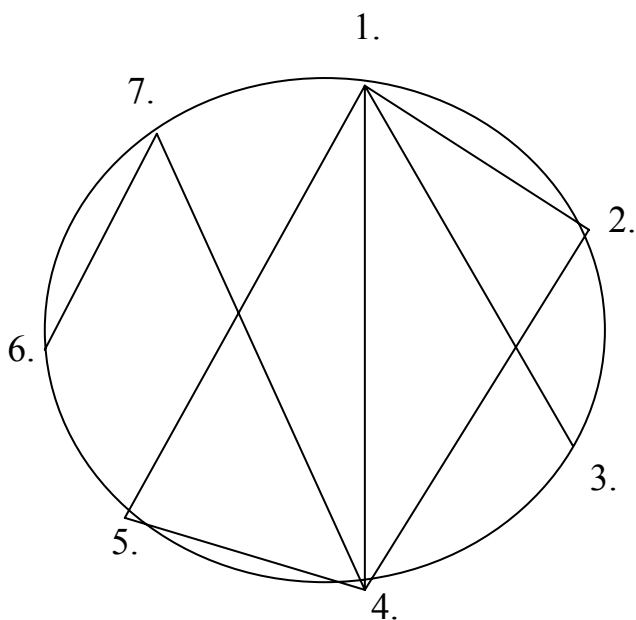
Условные обозначения: 1) профессионально-педагогическая направленность; 2) удовлетворенность избранной профессией; 3). профессионально-педагогические знания; 4) профессионально-педагогические умения; 5) способность к саморазвитию и самообразованию; 6) способность к эмоциональной регуляции; 7) наличие волевых качеств.

Рис. 11. Корреляционная плеяда показателей профессиональной устойчивости выпускников на уровне значимости 0,03.

Удовлетворенность избранной профессией имеет 2 связи: с профессионально-педагогическими знаниями и со способностью к саморазвитию и самообразованию. Способность к саморазвитию и самообразованию имеет 2 связи: со способностью к эмоциональной регуляции и волевыми качествами личности.

При переходе на корреляционный уровень 0,01 ( $r = 0,9959$ ) целостность профессиональной устойчивости как интегрированного качества также сохраняется, но число связей уменьшается до 8 рис. 12.

Профессионально-педагогическая направленность имеет 4 связи, профессионально-педагогические умения – 2 связи.



Условные обозначения: 1) профессионально-педагогическая направленность; 2) удовлетворенность избранной профессией; 3) профессионально-педагогические знания; 4) профессионально-педагогические умения; 5) способность к саморазвитию и самообразованию; 6) способность к эмоциональной регуляции; 7) наличие волевых качеств.

Рис. 12. Корреляционная плеяда показателей профессиональной устойчивости выпускников на уровне значимости 0,01

Таким образом, можно сделать вывод, что определяющими показателями профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности являются:

- профессионально-педагогическая направленность;
- профессионально-педагогические умения;
- способность к саморазвитию и самообразованию.

При повышении их количественной оценки уровень профессиональной устойчивости будет повышаться. Выявленные показатели и уровни сформированности профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности могут служить ориентиром в процессе ее формирования в профессиональной подготовке будущих педагогов данного профиля.

### **2.3. Модель формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности»**

Для решения проблемы формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности будущих учителей безопасности жизнедеятельности в процессе обучения в вузе нами использовался метод моделирования.

Однако прежде чем обсудить содержание модели профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности, следует высказать ряд принципиальных соображений по проблеме моделей и моделирования.

Модель (от лат. *modulus* трактуется как мера, образец, норма). Термин «модель» впервые употребил философ, математик, физик, лингвист Г.Лейбниц [147].

В науке под моделью понимается система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства объекта-оригинала. Модель – это искусственно созданное для изучения явление (предмет, процесс, ситуация), аналогичное другому явлению, непосредственное исследование которого затруднено или невозможно [58].

Следует вдуматься в определение, даваемое Н.Н. Моисеевым «Под моделью мы будем понимать упрощенное, если угодно, упакованное знание, несущее вполне определенную, ограниченную информацию о предмете (явлении), отражающее те или иные его отдельные свойства. Модель можно рассматривать как специальную форму кодирования информации. В отличие

от обычного кодирования, когда известна вся исходная информация и мы лишь переводим ее на другой язык, модель, какой бы язык она и использовала, кодирует и ту информацию, которую люди раньше не знали.

Можно сказать, что модель содержит в себе потенциальное знание, которое человек, исследуя ее, может приобрести, сделать наглядным и использовать в своих практически жизненных нуждах. Для этих целей в рамках самих наук развиты специальные методы анализа. Именно этим и обусловлена предсказательная способность модельного описания» [147].

Более точно можно сказать, что модель – это концептуальный инструмент, ориентированный в первую очередь на управление моделируемым процессом или явлением. При этом функция предсказания, прогнозирования служит целью управления.

Разработка моделей – моделирование – это общенаучный метод исследования любых явлений, состоящий в построении и исследовании особых объектов – моделей (вещественных или знаковых) объектов – оригиналов или прототипов [117].

В настоящее время в отечественной педагогической теории и практике различают текстовые (вербальные) и графические модели специалиста.

Разновидностью текстовой модели является квалификационная характеристика специалиста с высшим образованием, определяющая обобщенные требования к совокупности основных знаний, умений, навыков, необходимых специалисту.

В последние годы появились специальные исследования по моделированию и использованию дидактических моделей в вузе М.А.Галагузов [43], С.А.Гильманов И.Е.Видт [42], В.И.Леднев [103], Л.В.Маркова [112], В.А.Романов [156], Н.Ф.Талызина [183] и др. Анализ этих работ показывает, что исследователи по-разному представляют себе модель учителя. Наиболее часто под моделью учителя понимают некий образ или эталон, который должен быть реализован в вузовской подготовке с тем, чтобы выпускник отвечал необходимым требованиям. Эта модель объединяет модели



подготовки и деятельности, что позволяет создать собственно модель учителя в полном объеме, доведя ее до практического осуществления. Однако все озабочены главным как – помочь педвузам подготовить специалиста, способного решать поставленные перед ним специфические задачи профессионально, грамотно и оперативно.

Для формирования учителя безопасности жизнедеятельности, соответствующего современному этапу развития общества и тем требованиям, которые оно ему предъявляет, необходимо производить тщательный анализ тех функций, которые задаются обществом и отражают внутреннюю структуру данной профессиональной деятельности.

При разработке модели процесса формирования профессиональной устойчивости будущего учителя безопасности жизнедеятельности в условиях вуза мы ориентировались на квалификационную характеристику выпускника вуза по специальности 033300 «Безопасность жизнедеятельности», квалификация «Учитель безопасности жизнедеятельности» а также на данные, полученные нами в процессе анализа психолого-педагогической литературы, эмпирического материала и требований, обусловленных социальным заказом.

Как известно, системообразующей характеристикой любой деятельности является ее цель. Основной целью профессиональной подготовки учителя безопасности жизнедеятельности, на наш взгляд является оптимальный уровень профессиональной устойчивости к педагогической деятельности.

Таким образом, нами обозначены задачи моделирования определение условий, этапов этого процесса, а также системы дидактических средств, методов и форм организации учебно-воспитательного процесса каждого из этапов.

Процесс профессиональной устойчивости будущего учителя безопасности жизнедеятельности рассматривается нами в интегративно-дифференцированной структуре, которая складывается из двух систем:

- содержательной характеристики профессиональной устойчивости будущего учителя безопасности жизнедеятельности;
- технологии ее формирования в учебно-воспитательном процессе вуза рис. 13.

В результате системного анализа специфики профессиональной деятельности учителя безопасности жизнедеятельности, разработанных показателей профессиональной устойчивости учителей данного профиля, а также закономерностей формирования знаний, умений, навыков и профессионально значимых личностных качеств, лежащих в её основе, нами выделяются следующие принципы функционирования модели:

- принцип **адекватности** моделируемой системы конечным целям и задачам профессиональной подготовки учителя безопасности жизнедеятельности;
- принцип **оптимального сочетания** теоретических знаний и практических действий;
- принцип **практической направленности и** обработанности основных умений и навыков, лежащих в основе профессиональной деятельности учителя безопасности жизнедеятельности.

Для успешного функционирования модели формирования профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности в учебно-воспитательном процессе была определена система условий, среди которых мы выделяем **организационные, психологические, педагогические и методические.**

При рассмотрении **организационных условий** формирования профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности в учебно-воспитательном процессе вуза мы исходим из анализа различных систем педагогического образования.

В настоящее время основными направлениями, по которым формируется многообразие систем высшего образования, являются две составляющие: с одной стороны, традиционная моноуровневая система, «сохраняющая как достижения в области образования, так и недостатки предшествующего периода, ориентирующаяся на сложившиеся ранее структуры и методы обучения, соответствующие социальные ниши для специалистов» [90, с.11]; С другой стороны, – многоуровневая система

образования, ориентирующаяся на многообразие структур, новый порядок подготовки включения выпускников в трудовую деятельность. «Такая система, как показывает опыт других стран, может оказаться более приспособленной к новым запросам общества» [90].

Однозначного ответа на вопрос о том, какая из систем лучше, быть не может.

Моноуровневая система ориентирована на подготовку узкого специалиста с высшим профессиональным образованием, функционал которого задан на входе в систему и не может быть изменен в процессе обучения. Образовательная функция в ней играет вспомогательную роль по отношению к профессиональной подготовке. Выход из системы до ее полного завершения невозможен.

К недостаткам моноуровневой системы можно отнести ее закрытость, линейность, монофункциональность, ориентированность на среднего студента, такая система образования не позволяет быстро реагировать на запросы крупных регионов. Экономически невыгодно готовить специалиста по единой модели за пять лет, а затем доучивать его или переучивать, но уже с учетом новых потребностей рынка в конкретных кадрах. В то же время потенциал данной системы далеко не исчерпан, ее достоинствами является глубокая предметная подготовка специалистов в определенных областях. В России реализуются 64 педагогических моноуровневых специальности, что составляет основу подготовки педагогических кадров в настоящее время [21].

По мнению А.М.Новикова [128], для группы людей, устойчивых в выборе профессии, целесообразно сохранить моноуровневую систему образования, дать возможность с первого курса проходить подготовку, нацеленную на определенную профессию.

Для людей, которые не определились в выборе профессии, более эффективной является многоуровневая система образования, целью которой является расширение возможностей учебных заведений в удовлетворении

многообразных культурно-образовательных запросов личности и общества, повышение гибкости общекультурной, научной и профессиональной подготовки специалистов в сфере образования с учетом меняющихся потребностей экономики и рынка труда [90].

Многоуровневая система ориентирована на предоставление обучающемуся образовательных услуг, позволяющих ему в процессе обучения самостоятельно выбирать индивидуальную траекторию получения необходимого образования и на его базе соответствующий уровень профессиональной подготовки.

Данная система принципиально отличается от моноуровневой следующими характеристиками:

- гибкая организация и быстрая перестройка учебного процесса;
- создание благоприятных условий для интеграции научных знаний;
- более высокий уровень фундаментальной естественнонаучной и общепедагогической подготовки;
- ориентация на более высокий уровень общекультурной, гуманитарной и социально-экономической подготовки выпускников;
- обеспечение учащимся и студентам большей свободы выбора своего образовательного маршрута с учетом уровня и динамики развития их способностей, наклонностей и интересов;
- эффективное функционирование в обществе с рыночной экономикой, быстрое реагирование на конъюнктуру рынка труда, реализация целевой подготовки;
- создание интегрированных систем образования, в том числе непрерывного [90].

Для нашего исследования необходимо отметить: так как эксперимент проводился именно в группах студентов специальности 033300 «Безопасность жизнедеятельности», обучающихся по моноуровневой системе, что устойчивость к определенной профессии при подготовке специалистов по моноуровневой системе приобретает значительно большую

актуальность. Потому что при неудовлетворенности профессией у выпускников вуза, обучающихся по моноуровневой системе, возможность переквалифицироваться значительно меньше, чем у выпускников обучающихся по многоуровневой системе.

Рассмотрим конкретную моноуровневую программу высших учебных заведений по специальности 033300 «Безопасность жизнедеятельности» [49]. В таблице 11. приведены данные распределения времени по блокам дисциплин профессиональной подготовки.

Из таблицы 11. видно, что предметной подготовке уделяется достаточно большое количество часов от общего объема 49 %.

Таблица 11

Распределение часов по блокам дисциплин учебного плана по специальности 033300 «Безопасность жизнедеятельности»

Дисциплины	Время, отводимое на изучение	
	в часах	в %
Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины	1500	17
Общие математические и естественнонаучные дисциплины	1000	11
Общепрофессиональные дисциплины	1600	18
Дисциплины предметной подготовки	2834	49
Военная подготовка	450	5

Блок общепрофессиональных дисциплин, при изучении которых формирование личности будущего учителя происходит наиболее эффективно, составляет по времени всего 18 % от общего числа часов, то есть в три раза меньше, чем блок дисциплин предметной подготовки.

Ведущая роль в подготовке учителя безопасности жизнедеятельности как в методическом плане, так и с точки зрения изучения воспитательных функций отводится курсам «Психология» и «Педагогика», «Методика

воспитательной работы». Однако перечисленные курсы считаются общеуниверситетскими, и само их содержание как показал анализ программ, в значительной мере оторвано от конкретной специальности.

В процессе подготовки педагога данного профиля упор делается на общую теоретическую подготовку в области педагогики и психологии, в существующем виде курс психологии и педагогики имеет низкую практическую направленность, психолого-педагогические знания не включены в предметно-методическую подготовку учителя безопасности жизнедеятельности.

К педагогическим учебным дисциплинами для студентов, обучающихся по специальности 033300 «Безопасность жизнедеятельности» относится «Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности». При анализе учебного плана этой дисциплины нами выявлено, что 81,8 % времени приходится на лекции и семинарские занятия, на практические занятия, где будущий учитель испытывает первые профессиональные успехи и неудачи приходится лишь 18,2 %. Вследствие этого отмечена в ряде диссертационных исследований слабая методическая подготовка будущих учителей к проведению занятий по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности А.В.Матвеева [113], Л.А.Михайлова [123], И.А.Щеголева [205].

Соответственно в университетах не изучаются такие курсы и разделы как история педагогики, школоведение, актуальные проблемы обучения и воспитания, возрастная психология, основы педагогического мастерства, психология педагогической деятельности и др. Все это отрицательно сказывается на формировании профессиональной устойчивости будущих учителей, М.А.Меладзе [114].

Как показывают наши исследования, в годы обучения в университете формированию профессионально-педагогической направленности будущих учителей не уделяется должного внимания. В большей степени это связано с тем, что преподаватели по объективным причинам никогда не работали в

школе. Особенно сложно это для преподавателей дисциплин предметной подготовки, так как блок дисциплин предметной подготовки учителя безопасности жизнедеятельности включает в себя дисциплины технической, медицинской, географической направленности, а преподаватели, осуществляющие учебный процесс по данным дисциплинам в основном имеют узкую специализацию, не имеют педагогического образования, не могут, а иногда и не ставят перед собой задачи формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности. В связи с этим существующая методика преподавания специальных дисциплин при подготовке учителя по специальности «Безопасность жизнедеятельности» представляют собой так называемую «классическую модель обучения», которая подразумевает передачу определенного количества знаний, опыта, уже добытого прежними поколениями, и готовит будущих учителей, не способных адаптироваться в условиях школьной жизни. Сложившийся метод заключается в однонаправленной передаче теоретического материала со стороны преподавателя, хотя процесс получения знаний должен быть построен как диалог, взаимодействие, опирающееся на творческий потенциал, эрудицию преподавателя, что способствует формированию личности студента [123].

В числе специфических принципов дидактики высшей школы многие исследователи называют принцип профессиональной направленности. По мнению В.И.Загвязинского, этот принцип заслуживает серьезного рассмотрения при условии широкого истолкования как ориентира на подготовку разносторонне развитого и общественно-активного специалиста [67].

Проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей достаточно подробно исследована в общем психолого-педагогическом плане на теоретическом уровне. В практическом плане проблема формирования профессиональных умений и навыков разрабатывается в основном по линии предметов педагогического цикла: психологии,

педагогике, частных методик. Поэтому все более актуальной становится задача профессиональной направленности обучения студентов конкретным специальным дисциплинам и исследования их возможностей при формировании профессиональной устойчивости будущего учителя к педагогической деятельности.

Реализация профессиональной направленности учебных предметов, не относящихся непосредственно к психолого-педагогическому циклу, является важным резервом интенсификации вузовского обучения. Успех педагогической деятельности зависит от степени освоения субъектом объективных закономерностей, присущих предмету этой деятельности, в данном случае целостному процессу формирования личности. Для эффективного выполнения педагогической деятельности будущий учитель должен овладеть своим предметом как инструментом воспитания и развития.

В этой связи В.В.Филанковский [189] подчеркивает, что специфика различных предметов, изучаемых в университете, требует более детальной и конкретной разработки вопроса о профессионально-педагогической направленности специальных дисциплин с учетом их характерных особенностей. Не случайно В.А.Сластенин [170] среди вопросов, которые требуют первоочередной разработки в контексте такой фундаментальной проблемы теории и практики высшего педагогического образования, является проблема формирования социально активной личности учителя, указывает профессионально-педагогическую направленность обучения специальным дисциплинам.

Таким образом, в основу **организационных условий** функционирования модели формирования профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности положена организация:

1. Профессионально-ориентированного изучения дисциплин предметной подготовки будущего учителя безопасности жизнедеятельности, в частности, блока дисциплин «Чрезвычайные ситуации и защита от них» Так как из времени, которое отводится на дисциплины предметной



подготовки почти 70 % приходится на этот блок. Мы считаем, что при творческом подходе к организации занятий, по дисциплинам предметной подготовки преследуя цель решить задачи всей системы обучения в высшем учебном заведении одной из которых является подготовка учителя безопасности жизнедеятельности для современной школы, обладающего высоким уровнем профессиональной устойчивости, дисциплины предметной подготовки, как по фактору времени, так и по фактору качества имеют значительные резервы.

2. Организация спецкурсов, более подробно раскрывающих специфику деятельности учителя безопасности жизнедеятельности, спецкурсов направленных на формирование профессионально значимых личностных качеств, знаний, умений и навыков, лежащих в основе профессиональной устойчивости будущих учителей. В частности разработанный нами элективный курс «Основы профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности», который на наш взгляд поможет будущим учителям сформировать качества для минимизации трудностей специфических особенностей будущей профессионально-педагогической деятельности.

Во вторую группу вошли **психологические** условия, способствующие:

- формированию у студентов активной жизненной позиции;
- мотивационно-ценностному отношению к профессионально-педагогической деятельности;
- активизации и формированию профессионально значимых личностных качеств студентов.

Для решения поставленных задач необходима организация психологически комфортной атмосферы в студенческих группах, которая обеспечивает:

- создание мотивации успеха;
- атмосферы сопереживания и сотрудничества;
- совместной творческой деятельности;

- создание положительной эмоциональной обстановки на занятиях.

Третьей группой выступают **методические условия** нашей модели, они представлены системой **дидактических средств**, среди которых нами выделяются: **процессуальные и коммуникативные**.

**К процессуальным** дидактическим средствам относятся:

1) профессионализация содержания образования путём включения в образовательный процесс системы личностно-ориентированных творческих заданий, содержащих примеры ситуаций, встречающихся в профессиональной деятельности учителя безопасности жизнедеятельности;

2) использование разнообразных организационных форм учебной работы:

- коллективное обучение (лекции, семинары, практические занятия, лабораторные занятия), обеспечивающие равные стартовые возможности в процессе формирования профессиональной устойчивости;

- индивидуальное обучение, связанное с самостоятельным выполнением студентами заданий различной сложности в зависимости от исходного уровня подготовленности, а также развития личностных качеств;

- индивидуализированных, направленных на персонификацию учебной деятельности учитывающих возможности каждого студента, степень его готовности к профессиональной деятельности;

- организацию самообучения студентов, связанного со стимулированием потребности в непрерывном личностном самосовершенствовании и профессиональном росте.

3) выбор и реализация наиболее оптимальных методов обучения. В данном процессе мы руководствовались классификацией Ю.К. Бабанского [162], основанной на методологии целостного подхода к деятельности. Нами было выделено три группы методов:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;

- методы стимулирования и мотивации учения;

- методы контроля и самоконтроля в обучении.

Необходимо отметить, что эффективность предложенной нами модели предопределяется использованием активных методов обучения, подразумевающих активную работу студентов и преподавателей.

Анализ литературы, посвященной введению нестандартных методов обучения в учебный процесс [6, 12, 13, 17, 23, 46, 47, 161], позволил сделать вывод, что они обладают следующими признаками:

- вынужденная активность студентов;
- самостоятельная выработка решений студентами;
- высокая степень вовлеченности студентов в учебный процесс;
- преимущественная направленность на развитие или приобретение профессиональных, интеллектуальных и поведенческих навыков и умений в сжатые сроки;
- постоянная обратная связь студентов и преподавателей.

Кроме того, по нашему мнению, методы активного обучения:

- стимулируют мышление студентов;
- облегчают восприятие теоретического материала;
- вырабатывают потребность к самостоятельному приобретению знаний;
- повышают интерес к изучаемому предмету и к будущей профессии.

Нами были использованы следующие методы обучения:

- анализ потенциально опасных ситуаций;
- метод проектов;
- диверсионный анализ объекта;
- деловые игры;
- лекции-беседы;
- методы «круглого стола» и другие.

Нами также использовалась групповая и парная работа студентов, совершенствовалась организация самостоятельной работы студентов.

Большое значение в нашей модели отводится организации контроля. В

нашем понимании контрольно-оценочная деятельность должна быть ориентирована на формирование у студентов сознательного отношения к обучению, а также способствовать достижению успеха. В этой связи для модели были отобраны следующие формы контроля:

- предварительный контроль, основанный на диагностике исходного состояния профессиональной устойчивости студентов;
- промежуточный контроль позволяющий отслеживать динамику формирования профессиональной устойчивости у студентов, выявлять и оперативно устранять недостатки;
- итоговый контроль, выявляющий сформированность профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности.

**Коммуникативные дидактические средства** представлены тремя основными компонентами:

1) субъект-субъектное взаимодействие, основанное на диалогическом взаимодействии по схеме «преподаватель - студент», «студент - студент», способствующем выработке у студентов рефлексивного типа общения в его когнитивном, процессуальном и личностном значении, что в конечном счете способствует самоутверждению студентов в различных формах сотрудничества;

2) субъект-объектное взаимодействие, предполагающее работу студентов с различного рода источниками информации, средствами обучения, образцами продуктов деятельности, способствующее формированию умения самостоятельно добывать и использовать необходимую информацию как непосредственно в процессе обучения, так и в последующей профессиональной деятельности;

3) полисубъектное взаимодействие, представляющее собой сложную систему коммуникативных связей, по ходу реализации которой осуществляется индивидуальная и групповая мотивация, достигаются цели самовыражения и общие цели, формируются активная позиция и убежденность, активизируются процессы становления личности, воспитываются

толерантность и уважение к мнению каждого участника взаимодействия.

Ключевыми параметрами любой из названных форм коммуникации выступают:

- целевой (разделение и принятие общих целей деятельности);
- эмоциональный (общность интересов, взаимопринятие личности, благоприятный психологический климат, ценностный (сближение жизненных и смысловых ориентиров);
- организационный (общие цели, задачи, мотивы, взаимоожидания).

В совокупности методические условия должны были обеспечивать:

- выбор форм, методов и средств обучения, обеспечивающих формирование субъектной позиции студентов;
- реализацию личностно-деятельностного подхода в обучении;
- направленность учебно-воспитательного процесса на раскрытие и дальнейшее развитие, совершенствование способностей и личностных качеств студентов.

Четвертая группа образована **педагогическими условиями**. В нашем понимании они выражаются в практической реализации современных принципов организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе. Применительно к профессиональной деятельности учителя безопасности жизнедеятельности основными принципами являются:

1) соотнесение содержания профессионального обучения с основными особенностями профессиональной деятельности учителя безопасности жизнедеятельности;

2) оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе, создание условий для организации самостоятельной работы студентов;

3) рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах профессиональной подготовки;

4) соотнесение результатов подготовки педагогических кадров в области безопасности жизнедеятельности с требованиями, обусловленными социальным

заказом к качеству подготовки специалистов данного профиля;

5) формирование у студентов знаний, умений, личностных качеств, необходимых для преодоления трудностей будущей профессиональной деятельности, способствующих формированию профессиональной устойчивости.

Таким образом, лишь при комплексной практической реализации выделенных условий можно решить проблему формирования профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности в учебно-воспитательном процессе вуза.

В процессе формирования профессиональной устойчивости учителей безопасности жизнедеятельности мы выделяем три основных этапа: диагностический; организационно-деятельностный; рефлексивно-оценочный.

Диагностический этап направлен на выявление у студентов уровня сформированности основ профессиональной устойчивости.

На организационно-деятельностном этапе был проведен формирующий эксперимент, направленный на формирование у студентов профессиональной устойчивости к педагогической деятельности.

На рефлексивно-оценочном этапе определялся достигнутый уровень сформированности профессиональной устойчивости у студентов – будущих учителей безопасности жизнедеятельности, и проводилась оценка эффективности проведенной экспериментальной работы.

#### **2.4. Практическая реализация модели формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности»**

Практическая реализация модели формирования профессиональной устойчивости у студентов – будущих учителей безопасности жизнедеятельности в учебно-воспитательном процессе вуза, на наш взгляд, возможна через своеобразный технологический процесс.

Термин «технология» происходит от греческого слова *techne* - искусство, мастерство и *logos* – наука, закон.

Понятие «технология» применительно к производству продукции означает некоторую совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств материалов и использование на практике наиболее эффективных и экономически наиболее выгодных производственных процессов [189]. Применительно к «педагогической» технологии это понятие выражается следующими элементами:

- четкая, последовательная педагогическая, дидактическая разработка целей обучения, воспитания;
- структурирование, упорядочение, уплотнение содержания, информации, подлежащей, усвоению;
- комплексное применение дидактических, технических, в том числе и компьютерных средств обучения и контроля;
- усиление, на сколько это возможно, диагностических функций обучения и воспитания;
- гарантированность достаточно высокого уровня качества обучения [189].

М.М.Левина [101] определяет понятие «педагогическая технология» как проект для реализации системы последовательного развертывания педагогической деятельности, направленной на достижение целей образования и развития личности обучаемых.

Сущность педагогической технологии выявляется через систему необходимых и достаточных элементов, связанных между собой и имеющих внутреннюю логику, которая раскрывается с помощью функционально-операционного подхода. В педагогической технологии находят отражение основные закономерности педагогического процесса в их прикладном значении.

Методы сравнительного анализа в изучении сущности педагогической технологии в исследованиях отечественных учёных позволили выявить смысловое поле ключевых понятий в определении данного явления,

ориентированного на проектирование учебного процесса В.П.Беспалько [27], Н.Ф.Талызина [183] и др., а также развитие и обогащение личности педагога и обучающихся Н.В.Басова [18], М.Я.Виленский [37], В.И.Горовая [48], И.А.Зимняя [71], В.А.Сластёнин [170], А.И.Щербаков [206] и др. Анализ наполнения понятия педагогическая технология в исследовательских подходах таких ученых, как Ю.К.Чернова [194], О.А.Абдулина [2], М.М.Левина [101], Л.Л.Супрунова [181], А.О.Фаткулин [188], О.П.Околелов [131], В.В.Гузев [53], позволил нам обнаружить сущность данного понятия применительно к учебно-воспитательному процессу в современном вузе, ориентированному на подготовку специалистов в области образования. Под педагогической технологией понимается системное проектирование учебного процесса, наиболее адекватно соответствующее поставленным учебно-воспитательным целям и задачам, способствующее развитию личности будущего учителя как особого социокультурного феномена, обретению личностно значимого опыта решения педагогических задач и в конечном итоге, формированию профессиональной устойчивости.

При построении педагогической технологии нами брались за основу следующие принципы:

- целостности, подразумевающий единство обучения, воспитания и развития;
- гуманизации обучения, обуславливающий построение учебно-воспитательного процесса с учётом интересов и потребностей студентов;
- культуросообразности, благодаря которому обучение может быть построено в соответствии с современным уровнем развития культуры;
- деятельностного подхода, основанный на дидактическом принципе связи теории и практики, согласно которому знания и умения могут приобретаться только в процессе деятельности;
- непрерывности образования, основанный на подготовке студентов к необходимости совершенствовать свои знания, профессионально значимые качества всю жизнь.



Необходимо также отметить, что современные педагогические технологии строятся на основе системного подхода, в наибольшей степени позволяющего выявлять закономерные связи и отношения любого изучаемого явления, планировать и реализовывать на практике конкретные учебно-воспитательные задачи.

Системный подход рассматривается нами как один из важнейших путей повышения эффективности учебно-воспитательной работы в вузе при подготовке будущих педагогов является методологической основой разработки способов формирования профессиональной устойчивости. Данный подход позволяет целенаправленно формировать профессионально-педагогическую направленность, на ее основе профессионально значимые личностные качества будущих педагогов, необходимые знания, умения и навыки. Системный подход обеспечивает целостность учебно-воспитательного процесса, способствуя тем самым его оптимизации.

Известно, что учебная, квазипрофессиональная деятельность не адекватна профессиональной. В этом отражено основное противоречие между тем, что и как делает студент в вузе, и тем, что он реально будет делать в школе. Разрешить это противоречие позволил творческий поиск такой организации учебного процесса, условия которого моделировали бы содержание профессионально-педагогической деятельности учителя безопасности жизнедеятельности.

Так, в разработанной нами программе эксперимента студенты с первых дней изучения дисциплин предметной подготовки включались в педагогическую деятельность. В таких условиях обеспечивается правильное и полное представление о целостной профессиональной деятельности (от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности), овладение способами (действиями, операциями) профессиональной деятельности для безболезненного перехода к реальному выполнению профессиональных функций. При таком подходе все формы занятий имеют профессионально-педагогическую направленность, и нацелены на повышение

практической и методической готовности студентов. У студента, выступающего в образе учителя, изменяется и эмоциональный фактор, который выражается в повышении интереса к учебному предмету, что обуславливает развитие познавательного интереса и связанной с ним мотивации обучения.

В итоге будущие специалисты осмысливают конечную цель обучения, что способствует формированию самообразования, саморазвития и в конечном итоге его самосовершенствованию и профессиональной устойчивости.

Экспериментальная работа по формированию профессиональной устойчивости будущих учителей безопасности жизнедеятельности проводилась нами в 2002 – 2005 учебных годах на факультете физической культуры со студентами отделения безопасности жизнедеятельности которые были представлены двумя группами – экспериментальной (46 человек) и контрольной (44 человека). Технологическая карта формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов отделения безопасности жизнедеятельности представлена в таблице 12.

**На диагностическом этапе** проводилась подготовительная работа для дальнейшего эксперимента. Во втором семестре осуществлялось наблюдение за потоком студентов, после чего были выбраны экспериментальные и контрольные группы, в которых определялся исходный уровень сформированности профессиональной устойчивости к педагогической деятельности. В рамках данного этапа нами была изучена сформированность основных показателей профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов отделения безопасности жизнедеятельности. При этом нами были диагностированы:

- уровни сформированности компонентов профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов;
- определены основные направления опытно-экспериментальной работы, направленной на совершенствование профессиональной подготовки студентов – будущих учителей безопасности жизнедеятельности.

Поскольку студенты младших курсов еще не знакомы с курсами «Методика преподавания безопасности жизнедеятельности и гражданской обороны», то не представляется возможным судить о степени развития у них педагогических умений. Поэтому на начальном этапе диагностирования уровня профессиональной устойчивости у студентов был исключен этот признак.

В результате проведенного исследования наиболее высоким показателем как в экспериментальной, так и в контрольной группах, является показатель волевые качества, на последнем месте оказался показатель удовлетворенность избранной профессией таблица 13.

Таблица 13

Оценка показателей профессиональной устойчивости студентов ФФК  
отделения безопасности жизнедеятельности (начальный срез)

№ п./ п.	Показатели	Экспер. гр.	Контр. гр.
		Средний балл	
1.	Удовлетворенность избранной профессией	2,28	2,33
2.	Профессионально-педагогическая направленность	2,79	2,61
3.	Профессионально-педагогические знания	3,05	2,87
4.	Способность к эмоциональной регуляции	2,84	2,95
5.	Наличие волевых качеств	3,18	3,42
6.	Способность к саморазвитию и самообразованию	2,56	2,74
<b>Средний балл по группам</b>		<b>2,78</b>	<b>2,82</b>

Анализ данных по определению начального уровня сформированности профессиональной устойчивости показал, что основная масса студентов обладает удовлетворительным уровнем профессиональной устойчивости. Высокий уровень профессиональной устойчивости показали лишь 7 студентов из обеих групп, хотя некоторые показатели получили оценки выше средних рис. 14.

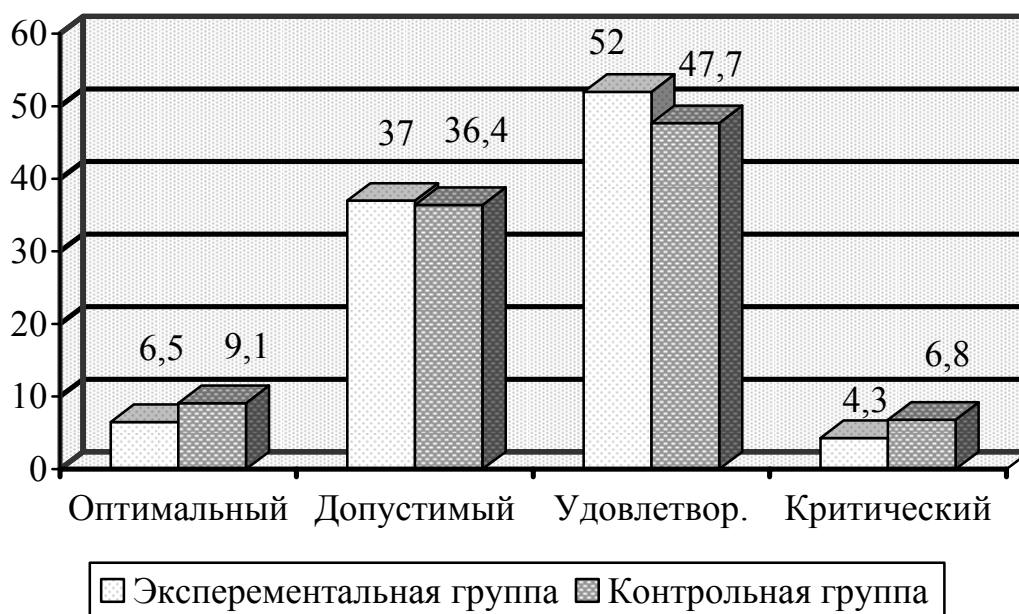


Рис. 14. Диаграмма результатов начального контроля уровня сформированности профессиональной устойчивости у студентов ФФК отделения безопасности жизнедеятельности

**На организационно-деятельностном** этапе была проведена работа непосредственно по формированию основных показателей профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности». Учебно-воспитательная работа проводилась на протяжении 3 – 8 семестров, когда у студентов шла усиленная профессиональная подготовка по квалификации «Учитель безопасности жизнедеятельности».

**3 – 4 семестры.** В третьем семестре на первой лекции по курсу «Безопасность и защита в чрезвычайных ситуациях» студенты изучали раздел «Введение в безопасность». На этом этапе уже присутствовали элементы формирующего эксперимента. На первой вводной лекции по всему курсу «Безопасность и защита в чрезвычайных ситуациях» был представлен методологический анализ дисциплины как науки, показаны ее специфика и методы исследования. Более широко, чем по традиционной программе, излагался материал по «Безопасности в системе «Природа – Общество –

Человек». В ходе лекционных занятий был сокращен школьный материал и материал по терминологии безопасности, который был дан студентам в конспективном изложении. Сэкономленное время использовалось на четырехчасовой лекции «Философские основы теории безопасности и ее противоречия» где более глубоко изучались противоречия теории безопасности, рассматривались теории выживания, самосохранения и безопасности человека А.Адлера, У.Джемса [151], З.Фрейда [190], А.Маслоу [30] и др., не входящие в учебную программу педагогических вузов, но имеющие большое мировоззренческое значение. Эта работа была направлена на систематизацию знаний и формирование единой картины мира с целью повышения профессиональных знаний студентов.

Уже на этом этапе студенты осваивали элементы профессионально-педагогической деятельности, которые заключались в составлении конспектов уроков по школьному курсу ОБЖ с последующим проведением данного урока в группе студентов в роли учителя. Из предложенного разнообразия студентам предоставлялась возможность выбрать тему самостоятельно. Это позволило нам судить об уровне их способностей и желании работать. Более сильные студенты выбирали наиболее сложные темы такие, как «Типы поведения людей в экстремальных ситуациях», «Механизм и стадии развития чрезвычайных ситуаций», «Оценка остроты экологических ситуаций». Слабые студенты избирали легкие темы: как «Классификация чрезвычайных ситуаций», «Гражданская оборона и ее задачи».

Выступление студентов в группе предлагалось проводить в форме объяснения по структуре урока на практических занятиях по избранным темам, в роли учителя. После выступления студенту предлагалось проанализировать свой доклад с точки зрения методических способов и приемов, таким образом, проводился анализ деятельности, давались рекомендации по ее корректировке. Всем желающим студентам предлагалось проверять самостоятельные и контрольные работы у однагруппников, проверка осуществлялась под контролем преподавателя.

Следовательно нами были выявлены студенты имеющие склонность к педагогической деятельности.

**В 4 семестре**, когда, студенты изучали курс **«Чрезвычайные ситуации природного характера и защита от них»**, была прочитана внепрограммная лекция на тему **«Природные факторы, постоянно воздействующие на безопасность жизнедеятельности»**.

Студентами выполнялась практически та же работа. Дополнительно выполнялись усложненные практические работы, такие, как **«Несчастные случаи на воде. Способы оказания первой помощи утопающему»**, **«Организация эвакуации населения в условиях чрезвычайных ситуаций природного происхождения»**, **«Организация оповещения населения в условиях чрезвычайных ситуаций природного происхождения»** и др. Практические работы, в том числе и те, которые выносились на внеаудиторную самостоятельную работу, были рассчитаны на совместное выполнение. С этой целью студенты экспериментальных групп были разбиты по четыре человека. Студенты были сформированы в группы так, чтобы в нее попали студенты с различным уровнем подготовки и профессионально-педагогической направленности. При защите полученных результатов оценка выставлялась группе в целом, причем преподаватель опрашивал самого слабого студента. Сильные студенты группы сами рассказывали материал слабому, заставляя его разобраться в нем глубже. Так студенты выполняли работу учителя без помощи преподавателя, что способствовало более активному вхождению в будущую профессионально-педагогическую деятельность.

Большое влияние на развитие педагогического мышления студентов оказал метод анализа потенциально опасных ситуаций, целесообразный в тех случаях, когда рассматривалась конкретная чрезвычайная ситуация, а также любые поступки, формы поведения, которые могут иметь нежелательные последствия для человека. При этом студенты имели только общие представления о ситуации или значительную информацию и определяли пути

разрешения конкретной ситуации. Работа с выбранной ситуацией проходила по следующим вариантам психологического анализа и педагогической проработки:

1) краткий словесный разбор конкретной ситуации с предложением студентам вспомнить случаи из своей жизни или те, свидетелями которых они были. При разборе предложенных случаев нашей задачей было обратить внимание студентов на детали, особенности поведения и эмоций участников, которые значимы для снижения риска нежелательных последствий. А также акцентировалось внимание на возрастных особенностях поведения людей в чрезвычайных ситуациях;

2) Проработка ситуации в процессе ролевой игры. Здесь студенты были разбиты на группы, в качестве домашнего задания им предлагалась ситуация, анализ которой они должны были выполнить в роли участников разбираемой ситуации, включая варианты правильного и неправильного поведения с последующим выступлением и проработкой в группе.

Таким образом, на этом этапе формирующего эксперимента была выполнена следующая работа по формированию профессиональной устойчивости будущего учителя безопасности жизнедеятельности:

на лекционных занятиях:

– излагался материал, не входящий в программу вузов по специальности 033300 «Безопасность жизнедеятельности», направленный на формирование философского мировоззрения о безопасности как науке;

на практических занятиях:

– студенты выполняли педагогические задания (элементы деятельности) по изложению школьного материала из курса ОБЖ перед сокурсниками, после которого проходил анализ и корректировка деятельности с учетом будущей профессии студентов по схеме дидактического анализа урока;

– с использованием методов групповой работы создавались условия для совместной творческой деятельности, проявления педагогических способностей студентов.

Одновременно с этим преподаватель имел возможность оценить

уровни теоретических знаний по предмету и профессионально-педагогической направленности на будущую профессиональную деятельность, а также уровень развития других педагогических способностей каждого студента.

**5 семестр.** Во время пятого семестра студенты изучали курс **«Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защита от них»**. При этом нами практиковалось более глубокое включение студентов в педагогическую работу учителя, чем в предыдущем семестре.

При изучении курса «Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защита от них» была прочитана внепрограммная лекция «Концепция национальной безопасности Российской Федерации о техногенных аспектах безопасности». Все студенты проводили допуск к лабораторным работам и проверку контрольных работ друг у друга, что практически повторяет работу предыдущего этапа с той разницей, что теперь ее выполняли все в обязательном порядке, а не только желающие. Каждый студент написал реферат по курсу «Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защита от них» (тема по выбору) с последующим выступлением перед группой. Эта работа требовала проявления больших творческих усилий и поисков, по сравнению с аналогичной работой, на предыдущем этапе при написании планов-конспектов уроков, так как тема и содержание выступления выбирались самостоятельно.

После выступления перед группой на практическом занятии по соответствующей теме, также как и на предыдущем этапе, выполнялся анализ и корректировка, деятельности. Причем, на этот раз проводилось сравнение с прошлым выступлением, с целью проведения более детальной регуляции дальнейшей работы. Для желающих предлагались творческие и исследовательские задания. Так, в 5 семестре при изучении курса «Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защита от них» на базе стандартных лабораторных работ создавали работы исследовательского характера. Так, студентом N был сделан доклад по изменению указаний к



практической работе «Оценка воздействия электрического тока на организм человека» на основе теоретического исследования с применением метода оценки вероятности появления опасных ситуаций. Этот доклад был прочитан перед сокурсниками непосредственно на практических занятиях, для того чтобы студенты использовали полученные результаты при выполнении данной практической работы.

На этом этапе также проводилась работа с конкретными ситуациями, однако она несколько отличалась от работы на предыдущем этапе. Анализ потенциально опасных ситуаций осуществлялся в условиях приближенных к реальным.

Например, при изучении темы «Организация эвакуации населения в условиях чрезвычайных ситуаций техногенного происхождения» группа студентов работала над созданием программы по эвакуации учащихся в условиях школы. Студенты получали задание провести анализ определенной школы с учетом возникновения конкретной чрезвычайной ситуации техногенного характера «пожар», «взрыв» и др. и определить оптимальные пути эвакуации учащихся для данного объекта. После чего каждая группа студентов доказывала эффективность своей программы, как в своей группе, так и в параллельных.

При выполнении таких заданий предоставлялась возможность каждому студенту раскрыть свои способности, реализовать себя в творческой деятельности, велась подготовка для дальнейшей исследовательской работы, в ходе которой (на основном этапе) студенты, выполнявшие подобные исследовательские задания, возглавляли группы студентов при выполнении аналогичных заданий.

На практических занятиях осуществлялась сначала частичная, а затем полная индивидуализация практических домашних заданий.

Все студенты получали по 10 ситуационных задач для самостоятельного решения по каждой теме курса «Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защита от них». Варианты индивидуальных

домашних заданий составлялись с учетом того, чтобы в каждом из них присутствовали задачи разной степени сложности, что позволяло дифференцировать студентов по их умениям решать практические задачи, применяя теоретический материал.

Студенты экспериментальных групп защищали свое решение перед преподавателем (в рамках часов, отводимых на самостоятельную работу). Что давало возможность, во-первых, всем студентам еще раз проявить себя в роли объясняющего, во-вторых, в процессе беседы выявить наиболее типичные трудности, возникающие при применении теоретического материала в процессе решения практических задач, ликвидировать пробелы в знаниях. При традиционном подходе подобные задания просто проверяются и оцениваются преподавателем, при этом реализуется только контролирующая функция обучения. В нашем исследовании все функции (обучающая, воспитывающая и развивающая) сочетались в единстве и осуществлялись одновременно, что повышает эффективность такой формы работы.

**6 семестр.** В этом семестре изучался курс **«Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них»**, который кардинальным образом отличался от двух предыдущих: был переконструирован учебный план семинарских занятий. Все темы оставались прежними, но изменилось отводимое на них количество часов, последовательность изложения материала и был добавлен школьный материал из курса ОБЖ по разделу «Чрезвычайные ситуации социального характера».

Традиционная программа по курсу «Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них» [195] начинается с темы «Опасные чрезвычайные ситуации социального характера», за которой следует тема «Психологический аспект чрезвычайных ситуаций социального характера» понимание которых сложно и невозможно без понимания «Социального анализа безопасности и среды обитания человека» и характера различных чрезвычайных ситуаций социального происхождения. Тогда как эта тема

идет вслед за темой «Психологический аспект чрезвычайных ситуаций социального характера». Такие темы, как «Чрезвычайные ситуации социального характера и безопасность человека», «Чрезвычайные ситуации социального характера и безопасность общества», «Способы защиты от чрезвычайных ситуаций социального характера», «Криминогенная ситуация», далеко отстают от вышеуказанных тем. Традиционный план семинарских и практических занятий по курсу «Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них» представлен в таблице 14.

Таблица 14

Традиционный план семинарских и практических занятий по курсу  
«Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них»

№ занятия	Содержание
1.	Опасные чрезвычайные ситуации социального характера
2-4	Психологический аспект чрезвычайных ситуаций социального характера
5-6	Социальный анализ безопасности и среды обитания человека
7	Криминогенная ситуация
8-10	Выживание в зоне вооруженных конфликтов
11-12	Чрезвычайные ситуации социального характера и безопасность человека
13	Чрезвычайные ситуации социального характера и безопасность общества
14-15	Способы защиты от чрезвычайных ситуаций социального характера
16	Безопасность в квартире
17-18	Самооборона ее правовые основы при чрезвычайных ситуациях социального характера

При составлении экспериментального плана мы придерживались следующих позиций:

- 1) необходимо на первое место вынести школьный материал с целью его повторения;
- 2) теоретический школьный материал излагать блоками, поскольку

данный материал не надо осваивать заново, что позволит гораздо больше времени уделить решению практических задач;

3) вынести на рассмотрение темы «Безопасность в квартире», «Самооборона» из школьного курса ОБЖ по разделу «Чрезвычайные ситуации социального характера»;

4) темы, не входящие в школьный курс «Чрезвычайные ситуации социального характера», излагать не в хронологическом порядке, а по степени сложности и с учетом взаимосвязи.

Исходя из этого, нами был разработан экспериментальный план занятий по курсу «Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них» таблица 15.

Таблица 15

Экспериментальный план семинарских и практических занятий по курсу «Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них»

№ занятия	Содержание
1	Вводное занятие
2-3	Теоретические вопросы школьного курса «Чрезвычайные ситуации социального характера»: (соответствии с программой школьного курса ОБЖ)
4-6	Решение практических задач по школьному курсу ОБЖ, раздел «Чрезвычайные ситуации социального характера»
7	Социальный анализ безопасности и среды обитания человека
8	Опасные чрезвычайные ситуации социального характера
9	Чрезвычайные ситуации социального характера и безопасность человека
10	Чрезвычайные ситуации социального характера и безопасность общества
11-12	Способы защиты от чрезвычайных ситуаций социального характера
13	Криминогенная ситуация
14	Безопасность в квартире
15	Выживание в зоне вооруженных конфликтов
16-17	Самооборона, ее правовые основы при чрезвычайных ситуациях социального характера
18	Психологический аспект чрезвычайных ситуаций социального характера

В соответствии с экспериментальным планом практических и семинарских занятий была изменена и лекционная программа курса «Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них»: сначала конспективно излагался материал школьного курса «Чрезвычайные ситуации социального характера», а затем указанные в таблице 15 темы.

В заключение была прочитана лекция мировоззренческого характера «Концепция национальной безопасности Российской Федерации о социальных аспектах безопасности»

Однако основное внимание в нашем исследовании было уделено практическим занятиям, потому что именно на этих занятиях студенты максимально включались в педагогическую деятельность, пробовали свои силы в педагогической деятельности, полностью проводили занятия и затем вместе с преподавателем разбирали и анализировали их.

На вводном занятии преподаватель объявлял студентам, что в их группе будет проходить экспериментальная работа, направленная на более глубокую подготовку к будущей деятельности, сообщая давал план занятий и методику его осуществления. Затем знакомил студентов с программой по школьному курсу «Чрезвычайные ситуации социального характера» и каждому студенту давал номера 10 ситуационных задач из школьного курса. Варианты индивидуальных задач подбирались аналогично заданиям по курсу «Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защита от них» с тем расчетом, чтобы в каждом варианте содержались задачи различной степени сложности.

От студентов требовалось ко второму занятию разделить школьный теоретический материал и подготовить сообщение по выбранной теме с представлением конспекта к четвертому занятию прорешать индивидуальные задания, в случае затруднений обращаться к преподавателю.

На 2-3 занятиях студенты излагали школьный теоретический материал в виде лекции, давая под запись сокурсникам наиболее важные положения, выступая в роли учителя, излагая непосредственно школьный

материал.

На выступление выделялось не более 15 минут, что требовало от студентов заранее внимательно продумать и распределить излагаемый материал, а непосредственно в ходе занятия быть собранными, быстро реагировать на изменяющуюся обстановку, а в случае надобности отвечать на вопросы сокурсников.

На 4 – 6 занятиях все студенты выполняли индивидуальные задания из школьного курса с полным объяснением у доски, то есть выполняя работу учителя. Остальные студенты в процессе этого записывали решение всех задач в тетрадь.

По окончании шестого семестра все студенты имели конспект школьного курса «Чрезвычайные ситуации социального характера» и полностью порешенные ситуационные задачи по нему. Таким образом, был накоплен конкретный теоретический и практический материал для своей будущей профессиональной деятельности.

Последующие занятия проходили в форме групповой работы. Преподаватель разбивал студентов на группы по 3 – 4 человека в соответствии с количеством занятий и давал задание полностью подготовить и провести занятие по структуре урока из указанных в таблице 15. с 7 по 18 тем.

Студенты сами распределяли роли, 7 по 12 и 16 темы содержали только теоретический материал, поэтому соответствующие занятия проводили 3 человека по форме вводной, основной и заключительной частей урока. В соответствии с частью урока, которую проводил студент, нами был подобран целый ряд ролевых игр. Игровая ситуация иногда сообщалась заранее, а иногда непосредственно перед ее началом, чтобы сформировать умение быстрого вхождения в предлагаемые обстоятельства.

Например, при выполнении вводной части предлагалось (зайти в класс, поприветствовать учащихся, узнать, кто отсутствует, выяснить опоздание ученика на урок и т.п.).

Для основной части урока предлагалось среагировать на ситуацию; (В классе тихо, все работают. Вдруг один ученик: «Не буду!»! Ничего не получается! Отбрасывает от себя тетрадь); а) ленивый ученик; б) неуверенный в себе ученик, несдержанный; недисциплинированный; г) расстроенный хороший ученик.

Для заключительной части урока (дать домашнее задание, после проведения урока предлагалось провести беседу с родителями, с учеником нарушителем дисциплины и др.). При этом студенты отработывали навыки общения и взаимодействия, у них развивались коммуникативные умения, волевые качества, а также умения регулировать свое эмоциональное состояние.

Темы с 13 по 17 и 18 включали в себя кроме теории и практические задачи их проводили по 4 человека. Так, при изучении тем 16 и 17 «Самооборона, ее правовые основы при чрезвычайных ситуациях социального характера» группа студентов, занимающаяся в секциях рукопашного боя и единоборств, изъявила желание провести практическую часть этой темы в спортивном зале. Для этого нами был организован зал, все принимающие участие студенты подготовили спортивную форму. На теоретическое занятие №16 был приглашен специалист по самообороне из Министерства по чрезвычайным ситуациям г. Ставрополя, которым были рассмотрены такие вопросы, как право на необходимую оборону, условия, при которых самооборона считается законной; правомочные действия по самообороне. Практическое занятие по этой теме (№17) было проведено студентами на высоком методическом уровне, где были показаны приемы личной защиты, самостраховка, освобождение от захватов, защита от ударов и др.

По традиционной программе изучение темы «Основы самообороны при чрезвычайных ситуациях социального характера» рассматриваются только теоретические аспекты основ самообороны, которые демонстрируются при помощи технических средств обучения: фото; видео-материалов.

Перед каждым занятием студенты, не проводящие занятие, получали

теоретические вопросы, лишь частично перекрывающие соответствующую тему. Поэтому практически все занятия проходили по следующему сценарию: в начале урока проводился короткий письменный опрос, затем наиболее трудные вопросы разбирались у доски. При этом студент, выполняющий роль учителя, вызывал сокурсников и ставил им оценки. Потом часть вопросов разбирали у доски второй и третий ведущей, а четвертый тем временем проверял и оценивал ответы на письменный опрос.

Таким образом, все участники эксперимента полностью включались в педагогическую деятельность. Именно такая организация способствовала реализации одного из организационных условий профессионально-ориентированного изучения дисциплин предметной подготовки учителя безопасности жизнедеятельности.

Деятельность преподавателя в ходе всего этапа эксперимента состояла в проведении консультаций перед занятиями по методике подачи материала, по решению индивидуальных задач и анализа и корректировке действий студента, как в ходе его объяснения, так и в ходе обсуждения (по аналогии с предыдущими этапами). Во время занятий преподаватель оставлял за собой право вмешиваться в процесс, если студент делал грубые ошибки. Однако в любом случае предпочтение отдавалось тактичному, «незаметному» вмешательству – задать выступающему наводящий вопрос, уточнить сказанную формулировку и т.д.

В ходе практикума также осуществлялась групповая работа студентов. Помимо приема допусков друг у друга участниками эксперимента была выполнена следящая работа.

Студенты были разбиты на группы по 5-6 человек, в каждой из которых был выбран руководитель из числа тех, кто на начальном этапе на основе традиционных работ создавал работы исследовательского характера. Группам было дано задание составить рекомендации (памятки) по защите при чрезвычайных ситуациях социального характера для различных категорий граждан и возрастных групп.



Эти работы студенты осуществляли самостоятельно, используя только теоретический материал и консультации преподавателя. Затем перед другими группами проходила защита этих работ, в ходе которой студенты доказывали эффективность разработанной ими методики, отвечали на вопросы, принимали или не принимали критику.

Таким образом, в ходе первых этапов эксперимента выполнялась следующая работа по формированию профессиональной устойчивости будущего учителя безопасности жизнедеятельности:

- организация профессионально-ориентированного изучения дисциплин предметной подготовки проводилась на основе учета и моделирования будущей профессионально-педагогической деятельности, студенты включались в педагогическую деятельность учителя безопасности жизнедеятельности, выполняли его функции, то есть работа была организована таким образом, чтобы создавались ситуации и атмосфера, приближенные к будущей профессионально-педагогической деятельности;

- развитие волевых качеств, ответственности, уверенности в себе, решительности, настойчивости, целеустремленности, способности к эмоциональной регуляции осуществлялось путем выполнения различных элементов из будущей профессионально-педагогической деятельности с последующим анализом;

- формирование установки на саморазвитие и самообразование происходило в процессе подготовки индивидуальных заданий, разработки и выполнения нестандартных практических работ с последующей защитой в группе;

- формирование мотивационно-ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности осуществлялось, в ходе трех первых условий путем создания положительной эмоциональной обстановки на занятиях.

По завершении изучения курса «Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них» проведено промежуточное исследование уровня

сформированности профессиональной устойчивости у студентов контрольных и экспериментальных групп. С учётом того, что у студентов уже были сформированы определённые педагогические умения нами проведена диагностика и по этому показателю. Результаты промежуточного исследования оценки показателей профессиональной устойчивости у студентов экспериментальных групп представлены в таблице 16.

Таблица 16

Промежуточное исследование сформированности показателей профессиональной устойчивости у студентов экспериментальной и контрольной групп

№ п./п.	Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Средний балл	Прирост в баллах	Средний балл	Прирост в баллах
1.	Удовлетворенность избранной профессией	3,01	0,73	2,71	0,44
2.	Профессионально-педагогическая направленность	2,98	0,19	2,83	0,22
3.	Профессионально-педагогические знания	3,48	0,43	3,26	0,39
4.	Способность к эмоциональной регуляции	3,24	0,40	3,10	0,23
5.	Наличие волевых качеств	3,70	0,51	3,61	0,15
6.	Способность к саморазвитию и самообразованию	3,25	0,69	3,05	0,31
7	Профессионально-педагогические умения	3,51		3,31	
<b>Средний балл по группам</b>		<b>3,31</b>	<b>0,50</b>	<b>3,13</b>	<b>0,31</b>

На основе полученных данных нами были определены уровни сформированности профессиональной устойчивости у студентов ФФК отделения безопасности жизнедеятельности рис. 15.



Рис. 15. Диаграмма результатов промежуточного контроля уровня сформированности профессиональной устойчивости у студентов ФФК отделения безопасности жизнедеятельности

Из таблицы 16 и рис. 15 видно, что результаты по всем показателям и уровням профессиональной устойчивости в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной. При этом средний балл в экспериментальной группе увеличился на 0,53 по сравнению с исходным уровнем и на 0,18 по сравнению с контрольной группой. В контрольных группах средний балл, характеризующий уровень профессиональной устойчивости, по сравнению с исходным увеличился на 0,31 балла.

В экспериментальных группах только у 2 студентов средний балл, характеризующий уровень профессиональной устойчивости, понизился на 0,4 балла, причем понижение внутри оптимального уровня, у 42 студентов повысился: 2 студента с критического уровня перешли на удовлетворительный; 5 студентов с допустимого уровня перешли на

оптимальный; 2 студента с удовлетворительного перешли на оптимальный; 7 студентов с удовлетворительного перешли на оптимальный. У 26 студентов произошло повышение внутри уровней.

В контрольных группах только у 17 студентов наблюдается повышение среднего балла, характеризующего уровень профессиональной устойчивости, из них: 4 студента перешли с допустимого на оптимальный уровень; 3 студента – с удовлетворительного на допустимый уровень; 2 студента – с критического на удовлетворительный уровень. У 16 студентов произошло повышение внутри уровней. У 19 студентов наблюдается понижение уровня профессиональной устойчивости: 1 студент перешел с оптимального уровня на допустимый; 2 студента – с удовлетворительного на критический уровень. У 16 произошло понижение профессиональной устойчивости внутри уровней.

**7 семестр.** Как было указано ранее, профессионально-педагогическая деятельность учителя безопасности жизнедеятельности связана со значительными нагрузками, вызывающими ощущение утомления сенсорных систем, различных частей тела – спины, ног, рук, а также субъективное ощущение нервно-психического утомления, таким образом, способность к эмоциональной регуляции своего состояния представляется очень важным свойством его личности и помогает преодолеть перечисленные факторы профессионально-педагогической деятельности.

На основании этого и проведенного ранее опроса с выпускниками, который показал, что будущие учителя безопасности жизнедеятельности не имеют сведений о том, какие личностные качества обеспечивают их профессиональную устойчивость, нами был разработан спецкурс «Основы профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности» в объеме 54 часов таблица 17.

Данный спецкурс был введен в учебно-воспитательный процесс студентов в 7 семестре перед активной педагогической практикой в учебных образовательных учреждениях.

Тематическое планирование спецкурса «Основы профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности»

№ п/п	Тема	Формы изучения, количество часов			
		лекции	семинар	сам. работа	всего
1.	Цели и задачи спецкурса «Основы профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности».	2			2
2.	Педагогическая деятельность учителя безопасности жизнедеятельности и ее особенности.	2	4		6
3.	Категория профессиональной устойчивости: определения содержание связи	2	2		4
4.	Факторы, влияющие на профессиональную устойчивость учителя	2	2		4
5.	Показатели профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности	2	2	2	6
6.	Эмоциональная напряженность в профессиональной деятельности учителя безопасности жизнедеятельности	2	2	2	6
7.	Эмоциональные состояния в педагогической деятельности учителя безопасности		6	2	8

	жизнедеятельности				
8.	Ситуации психологического напряжения и их разрешение		6	2	8
9.	Способы саморегуляции эмоциональных состояний учителя безопасности жизнедеятельности		6		6
10.	Возрастной аспект устойчивости личности	2	2		4
	Итого:	14	32	8	54

В рамках спецкурса «Основы профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности» студентам был представлен:

- анализ категорий «устойчивость» и «устойчивость к педагогической деятельности учителя безопасности жизнедеятельности», что поможет им в дальнейшей работе, в том числе при формировании личности безопасного типа;
- показана роль и место учителя безопасности жизнедеятельности в формировании безопасного мировоззрения подрастающего поколения и общества в целом;
- анализировалась специфика педагогической деятельности учителя безопасности жизнедеятельности, которая анализировалась с точки зрения личностно-профессиональных качеств субъекта деятельности;
- рассматривались факторы, приводящие к снижению профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности;
- изучались приемы вербального самовнушения, эмоциональной саморегуляции и саморазвития личности в процессе группового психологического тренинга.

Групповой психологический тренинг понимается как совокупность активных методов практической психологии, используемых для работы с

психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии [34, 56]; метод сознания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов в решении собственных психологических проблем [133]. По справедливому утверждению Л.М. Митиной и Е.С. Асмаковец одной из особенностей любого психологического тренинга является развитие самосознания его участников. При этом речь идет не только о самосознании в широком смысле как некоем личностном образовании, но и о самосознании в приложении к конкретной профессиональной деятельности, которой занимаются участники группы [122].

Развитие профессионального самосознания предполагает развитие всех его подструктур – когнитивной (уточнение, конкретизация и расширение знаний о себе, своего Я- образа как профессионала), аффективной (выработка позитивного самоотношения, адекватное оценивание своих возможностей и потенциалов) и поведенческое закрепление собственной Я- концепции педагога в конкретных ситуациях педагогического взаимодействия, общения, отработки навыков активной саморегуляции), что и обуславливает развитие интегральных характеристик личности учителя. Следовательно, можно предположить, что психологический тренинг является одной из эффективных форм развития профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности.

Учитывая, что в процессе психологического тренинга, прежде всего, необходимо создание благоприятного психологического климата, нашей задачей также являлось создание для студентов в процессе тренинга соответствующих условий. Согласно рекомендациям Н.В.Басовой [18], применительно к высшей школе это достигается путем реализации пяти основных условий.

1) обоюдная (преподавателя и студента) вера в успех, порождающая энтузиазм, увлечённость и повышающая восприимчивость студентов к обучению;

- 2) установление правильных взаимоотношений между преподавателем и студентами, а также между студентами;
- 3) благожелательное отношение к каждому студенту.
- 4) благоприятное речевое общение со студентами с самой первой встречи.
- 5) организация занятий в эстетически оформленных светлых помещениях, создающих положительный эмоциональный настрой.

Цели и задачи тренинга представлены на рис. 16.



Рис. 16. Система целей и задач группового психологического тренинга



В процессе организации аудиторных занятий в рамках спецкурса «Основы профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности» в экспериментальной группе мы руководствовались вышеизложенными правилами. Для занятий была выбрана светлая, эстетически оформленная аудитория с расположением учебных мест в виде «круглого стола» и большим количеством живых растений. Тем самым были созданы комфортные условия для студентов и определённая обучающая среда.

При проведении группового психологического тренинга нами были использованы психотехники, направленные на изменение поведения учителя, заимствованные у Л.М.Митиной и Е.С.Асмоковец [121,122], и методики вербального самовнушения Г.Н.Сытина [182], Л.П.Гримака [19], а также ролевые игры, разработанные О.С.Булатовой [33], на основе которых происходило формирование готовности к педагогическому общению и разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения и др.

А.А.Никифорова [127] указывает, что педагогическая ситуация психологического напряжения – это неожиданная ситуация, в которой произошло усложнение условий учебной деятельности, в результате чего она приобрела для личности особую значимость. Если такая ситуация возникает неожиданно, то учитель просто не ожидает ее появления. «Эффект неожиданности» может вызывать различную реакцию педагога. Порой на отклоняющееся поведение школьников учитель реагирует прямо, т.е. резко и нетактично. Получается такая схема взаимодействия: ученик недостойно себя ведёт, учитель грубо и прямо реагирует на это, проявляя тем самым свою педагогическую слабость, в итоге класс и ученик настраиваются против учителя. При этом каждый из участников педагогической ситуации психологического напряжения имеет свои индивидуальные особенности, которые могут повлиять на разрешение такой ситуации.

Задача учителя при возникновении педагогической ситуации психологического напряжения состоит в том, чтобы сгладить эту ситуацию и вернуть урок в нужное русло. Если же этого не происходит, то урок можно

считать сорванным. Велика вероятность, что на следующем уроке у этого учителя ситуация напряжения повторится [127].

Для отработки студентами навыков педагогического общения, разрешения конфликтных ситуаций психологического напряжения студентам предлагались конкретные педагогические ситуации, ставилась цель проанализировать причины их возникновения и ответить на вопрос, как бы они вели себя в аналогичной ситуации.

Особое внимание обращалось на развитие умений найти и сформулировать педагогическую задачу, представить в общем виде ее решение, разделить ее на более частные подзадачи, найти оптимальный вариант решения. В качестве примера приведем несколько инсценированных задач: сделать замечание ученику; поговорить с учеником, не выполнившим домашнее задание; сделать короткое внушение нарушителю дисциплины; прокомментировать какую-либо отметку.

Кроме этого, нами использовались инсценированные педагогические задачи, например: Отработать различные варианты техники: вызовите ученика спокойно; вызовите ученика весело, жизнерадостно; вызовите ученика равнодушно; вызовите ученика доброжелательно; вызовите ученика с юмором; вызовите ученика с иронией и т. п.;

Войдите в класс и отреагируйте на непредвиденный шум; войдите в класс и поговорите с тремя учениками с разными эмоциональными нагрузками.

При организации инсценированных педагогических упражнений нами предпринимались попытки развивать у студентов:

- внутреннюю собранность, решительность;
- навыки проектирования и моделирования предстоящей деятельности;
- готовность к преодолению неожиданных трудностей и решению непредвиденных педагогических задач;
- способность самостоятельно вести педагогическое наблюдение;
- умение делать выводы и не бояться высказывать свои суждения по

различным вопросам.

Таким образом, спецкурс «Основы профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности» вошел в структуру формирующего эксперимента.

**В 8 семестре** студенты проходили педагогическую практику в качестве учителей безопасности жизнедеятельности.

Педагогическая практика является важнейшим компонентом профессиональной подготовки учителя, обеспечивающим соединение теоретической подготовки будущих учителей с их практической деятельностью. Педагогическая практика выполняет ведущую системообразующую роль в формировании активных, конкурентоспособных специалистов. На многих факультетах безопасности жизнедеятельности страны накоплен большой опыт проведения педагогической практики в общеобразовательной школе. Этот опыт был проанализирован нами и использован при организации работы со студентами в процессе педагогической практики.

Основными принципами организации педагогической практики, взятые нами для руководства, были следующие:

- соответствие содержания педагогической практики и ее организации современным требованиям, предъявляемым к учителю безопасности жизнедеятельности;
- связь практики с изученным теоретическим материалом, развитие творческих способностей студентов;
- дифференциация и индивидуализация содержания, организации педагогической практики с учетом особенностей учебных заведений, выбранных в качестве базы проведения практики, личных особенностей студентов, уровня их подготовленности.

Основными целями педагогической практики, проводимой на 4 курсе, являются:

- расширение представлений студентов о содержании и особенностях

педагогической деятельности учителя безопасности жизнедеятельности;

- формирование круга их профессиональных интересов;
- углубление и концентрация психолого-педагогических, методических знаний;

- формирование профессиональных умений и педагогической интуиции.

Задачи педагогической практики:

- знакомство с особенностями организации учебного процесса в данном образовательном учреждении;

- знакомство с различными формами обучения и воспитания учащихся (урок, кружок, факультатив, дополнительные занятия);

- изучение роли учителя безопасности жизнедеятельности в организации учебной и воспитательной работы в школе, направленной на формирование культуры безопасности учащихся;

- освоения методики проведения внеурочной и внешкольной работы;

- формирование умений по разрешению определенных педагогических ситуаций и т. д

Поскольку педагогическая практика проводится в условиях, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности студентов, она оказывает существенное влияние на процесс формирования профессионально-педагогических умений и навыков, а также на развитие профессиональной устойчивости к педагогической деятельности. Именно на практике студент может понять, правильно ли он выбрал для себя сферу профессиональной деятельности. Во время первой недели педагогической практики согласно плану студенты посещали уроки и практические занятия опытных учителей. Затем студентами были разработаны и проведены первые уроки. На каждом уроке присутствовали студенты, которые работали в данной параллели классов, методисты, учитель. После уроков обычно проходил их анализ, делались замечания, давались рекомендации по дальнейшему совершенствованию методики преподавания с учётом особенностей учащихся класса, в котором проходило преподавание. Во

время прохождения педагогической практики каждый студент вёл дневник, в котором отмечались все виды деятельности, которые он выполнял. Каждый вид деятельности был оценён методистами – учителями школы и преподавателями СГУ кафедр безопасности жизнедеятельности и педагогики и психологии высшей школы.

Таким образом, в учебно-воспитательном процессе отделения безопасности жизнедеятельности ФФК педагогическая практика по специальности «Безопасность жизнедеятельности» заканчивается после 8 семестра, в 9 семестре осуществляется по специализации «физическая культура». На наш взгляд, такое распределение учебного времени не совсем удачно, так как к моменту выпуска часть приобретённых знаний и умений и навыков по квалификации «Учитель безопасности жизнедеятельности» может быть утрачена. Этим и объясняется тот факт, что наша методика формирования профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности заканчивается 8 семестром, и именно после этого семестра мы подводили основные итоги.

## **2.5. Результаты экспериментальной работы**

Основные результаты экспериментальной работы оценивались на рефлексивно-оценочном этапе разработанной нами модели.

Основная задача данного этапа заключалась в определении достигнутого уровня сформированности профессиональной устойчивости у студентов – будущих учителей безопасности жизнедеятельности и оценке эффективности проведенной экспериментальной работы. Данный этап реализовывался после прохождения студентами педагогической практики. На последней неделе практики, когда студенты самостоятельно проводили уроки, экспертами проводилась оценка показателей профессиональной устойчивости будущих учителей безопасности жизнедеятельности по принятой пятибалльной шкале. Показатель «удовлетворенность избранной профессией» оценивался студентами.

На наш взгляд, свое отношение к избранной профессии могут оценить только лично сами студенты. В результате выводился средний балл по всем признакам и делался вывод о достигнутом уровне профессиональной устойчивости. В качестве экспертов выступали методисты ОБЖ г. Ставрополя и преподаватели Ставропольского государственного университета.

По данным экспертов, у студентов экспериментальной групп намного быстрее проходил процесс адаптации к условиям школы, в их работе наблюдалось большое разнообразие педагогических приемов воздействия на учащихся, нестандартных методов проведения занятий, а также большая инициатива и самостоятельность по сравнению со студентами контрольных групп. У студентов контрольных групп возникло значительно больше затруднений в период педагогической практики. Эти затруднения связаны, не только с проблемами эмоциональной регуляции, но и с тем, что касалось разнообразия форм и методов воздействия на учащихся. Психологический тренинг помог студентам экспериментальной группы на практике выходить из конфликтных ситуаций, анализировать их, владеть тактикой педагогического общения, регулировать свои эмоциональные состояния и др. По мнению экспертов у студентов экспериментальных групп в большей степени присутствовали такие качества как уверенность, в себе, решительность, настойчивость, ответственность за безопасность учащихся при проведении сложных практических занятий и др.

Таким образом, в рамках формирующего эксперимента нами была организована система подготовки студентов, направленная на формирование профессиональной устойчивости к педагогической деятельности.

Анализ данных, полученных на рефлексивно-оценочном этапе, представленных в таблице 18, показал, что все показатели в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной, причем после педагогической практики наблюдается прирост среднего балла в экспериментальной группе на 0,8 балла.

Оценка показателей профессиональной устойчивости у студентов  
отделения безопасности жизнедеятельности после прохождения  
педагогической практики

№ п./п.	Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная Группа	
		Средний балл	Прирост в баллах	Средний балл	Прирост в баллах
1.	Удовлетворенность избранной профессией	2,95	- 0,6	2,53	- 0,18
2.	Профессионально- педагогическая направленность	3,05	0,7	2,72	- 0,11
3.	Профессионально- педагогические знания	3,52	0,4	3,29	0,3
4.	Способность к эмоциональной регуляции	3,39	0,15	3,02	- 0,8
5.	Наличие волевых качеств	3,76	0,16	3,63	0,2
6.	Способность к саморазвитию и самообразованию	3,37	0,12	3,08	0,3
7	Профессионально- педагогические умения	3,69	0,18	3,40	0,8
<b>Средний балл по группам</b>		<b>3,39</b>	<b>0,8</b>	<b>3,11</b>	<b>- 0,3</b>

В контрольной группе после прохождения педагогической практики средний балл группы понизился на 0,3 балла, а также наблюдался регресс показателя профессионально-педагогической направленности на 0,11 балла, способности к эмоциональной регуляции на 0,8 балла. Некоторые показатели,

хотя и повысились, но незначительно. Показатель удовлетворенность избранной профессией понизился в обеих группах, в экспериментальной группе на 0,6 балла, в контрольной группе на 0,18 балла. Однако в экспериментальной группе понижение наблюдается лишь среди студентов с удовлетворительным уровнем профессиональной устойчивости, а в контрольной группе – у студентов с различным уровнем профессиональной устойчивости.

К моменту завершения экспериментальной работы у студентов экспериментальной группы среднегрупповой прирост уровня профессиональной устойчивости увеличился на 0,61 балла по сравнению с исходным уровнем и на 0,28 балла по сравнению с контрольной группой. Среднегрупповой прирост по всем показателям профессиональной устойчивости и уровням ее сформированности значительно выше контрольной группы рис. 17 и таблица 19.

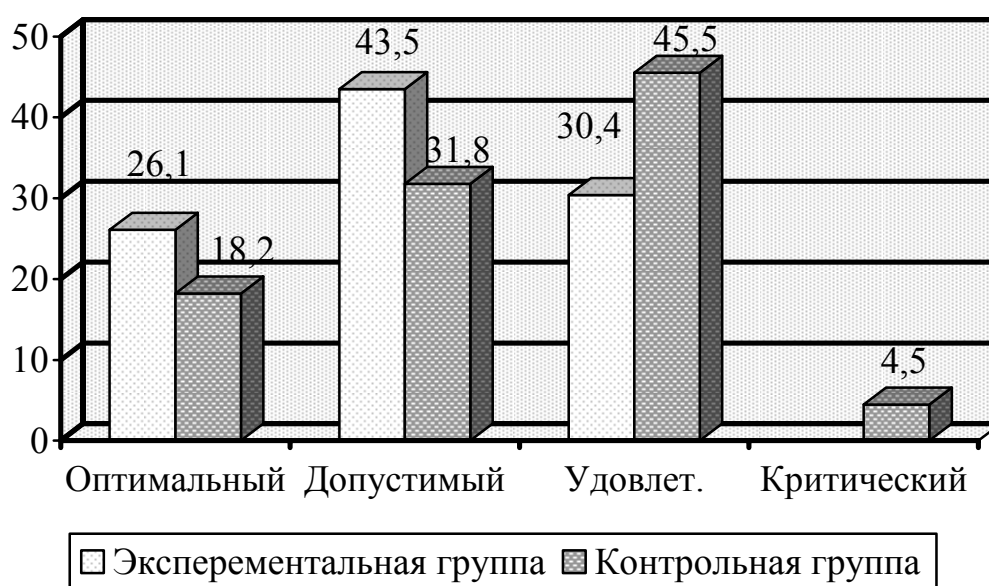


Рис. 17. Итоговый уровень сформированности профессиональной устойчивости у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности»

Тем самым в рамках формирующего эксперимента нами осуществлялась практическая реализация модели формирования профессиональной



устойчивости к педагогической деятельности у студентов. Собственно формирующий эксперимент включал 3 этапа: диагностический; организационно-деятельностный; рефлексивно-оценочный.

Таблица 19

Значения среднегрупповых приростов по показателям профессиональной устойчивости студентов отделения безопасности жизнедеятельности

№ п. /п.	Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Средний балл	Прирост в баллах	Средний балл	Прирост в баллах
1.	Удовлетворенность избранной профессией	2,95	0,67	2,53	0,20
2.	Профессионально-педагогическая направленность	3,05	0,26	2,72	0,11
3.	Профессионально-педагогические знания	3,52	0,47	3,29	0,42
4.	Способность к эмоциональной регуляции	3,39	0,55	3,02	0,7
5.	Наличие волевых качеств	3,76	0,58	3,63	0,21
6.	Способность к саморазвитию и самообразованию	3,37	0,81	3,08	0,34
7	Профессионально-педагогические умения	3,69	0,18	3,40	0,9
Средний балл по группам		3,39	0,61	3,10	0,28

В рамках **контрольного эксперимента** оценивалась эффективность проведенной экспериментальной работы. Для этого нами был разработан следующий инструментарий:

- изучение динамики уровней сформированности профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов ФФК отделения безопасности жизнедеятельности в процессе начального, промежуточного и

итогового контроля;

- анализ уровня учебно-познавательной успешности студентов, на основании которого можно судить о проявлении профессионально-педагогических знаний и умений;

- выявление планов, связанных с будущей профессиональной деятельностью, по которому можно судить об уровне удовлетворенности и неудовлетворенности избранной профессией.

Обобщённая динамика уровней сформированности профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов ФФК отделения безопасности жизнедеятельности в процессе начального, промежуточного и итогового контроля представлена в таблице 20.

Таблица 20

Динамика уровней сформированности профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов ФФК отделения безопасности жизнедеятельности в процессе начального, промежуточного и итогового контроля (в %)

Группы	Уровни сформированности											
	Оптимальный			Допустимый			Удовлетворительный			Критический		
	Контроль											
	Начальный	Промежуточный	Итоговый	Начальный	Промежуточный	Итоговый	Начальный	Промежуточный	Итоговый	Начальный	Промежуточный	Итоговый
Экпер.	6,5	21,7	26,1	37	41,3	43,5	52,2	37,0	30,4	4,3	-	-
Контр.	9,1	15,9	18,2	36,4	36,4	31,8	47,7	43,2	45,5	6,8	4,5	4,5

Как видно из сравнительных результатов, у студентов

экспериментальной группы динамично повышался уровень сформированности показателей профессиональной устойчивости к педагогической деятельности. Так, согласно результатам итогового контроля, 26,1% студентов достигли оптимального уровня и 43,5% – допустимого. У студентов контрольной группы эти показатели гораздо хуже (18,2% и 31,8% соответственно). В то же время в контрольной группы 4,5% студентов так и остались на критическом уровне, в экспериментальной группе ни одного студента не соответствуют критическому уровню сформированности профессиональной устойчивости.

Определённым показателем эффективности проведённой работы является и уровень учебно-познавательной успешности студентов.

Уровень учебно-познавательной успешности выводился из среднего балла оценок экзаменационной сессии студентов: от 5 до 4,5 баллов оценивался как высокий уровень; от 4,4 до 4 баллов – как средний; от 3,9 до 3 баллов – как низкий, уровень учебно-познавательной успешности студентов. Результаты диагностики представлены на рис. 18.



Рис. 18. Анализ учебно-познавательной успешности студентов

На основании анализа учебно-познавательной успешности студентов можно утверждать, что использованная нами модель формирования профессиональной устойчивости обеспечила повышение качества учебно-познавательной деятельности студентов в экспериментальных группах.

Обследование состояния фондов читального зала и библиотеки вуза показало, что студенты экспериментальных групп практически по всем видам прочитанной литературы имеют преимущество перед студентами контрольных групп таблица 21.

Таблица 21

Содержание библиотечных формуляров студентов

№ п./п.	Литература	Количество, шт.	
		Экспериментальная гр.	Контрольная гр.
1.	По безопасности жизнедеятельности	83	57
2.	По физической подготовке	18	15
3.	Методическая	64	49
4.	Психолого-педагогическая	57	44
5.	Медико-биологическая	38	32
6.	Военная	31	25

На наш взгляд, это свидетельствует о том, что самостоятельная работа с различными источниками информации стала внутренней потребностью студентов экспериментальных групп. Этот показатель может свидетельствовать и о наличии интереса к будущей профессиональной деятельности и желании получить больше теоретических знаний и собственно о способности к самообразованию.

По мнению Н.Ф.Хорошко [192], самообразование, самовоспитание, самоанализ, самоконтроль есть уникальный психолого-педагогический путь к личностному усовершенствованию. Этот ориентир задает педагог сам себе и сам его придерживается.

Как нам представляется одним из важных показателей сформированности профессиональной устойчивости к педагогической деятельности является наличие у студентов, прошедших профессиональную подготовку по специальности «Безопасность жизнедеятельности», желания работать учителем.

Проведенный опрос, среди студентов о планах, связанных с будущей профессиональной деятельностью, показал, что в экспериментальной группе после педагогической практики у 36,9 % студентов сформировался устойчивый интерес к профессии учителя безопасности жизнедеятельности. В контрольной группе изъявили желание преподавать предмет в школе лишь 25 % студентов рис. 19.



1. Работа учителем.
2. Служба в Вооруженных силах РФ.
3. Служба в органах внутренних дел РФ.
4. Другое.

Рис. 19. Планирование студентами будущей профессиональной деятельности

Сравнительные данные результатов опроса о предполагаемом месте работы студентов контрольной и экспериментальной групп 2005 года и выпускников отделения безопасности жизнедеятельности 2002 года (опрос проводился на констатирующем этапе эксперимента) показали, что за период эксперимента значительно повысилось число студентов, которые хотели бы работать учителем безопасности жизнедеятельности таблица 22.

Таблица 22

Сравнительные результаты опроса о предполагаемом месте работы студентов контрольной и экспериментальной групп 2005 года и выпускников отделения безопасности жизнедеятельности 2002 года

Предполагаемое место работы	Работа учителем	Служба в Вооруженных силах РФ	Служба в органах внутренних дел РФ	Другое
Группы студентов				
Экспериментальная гр. (2005 г.)	36,9	28,3	19,6	15,2
Контрольная гр. (2005 г.)	25	36,4	15,9	22,7
Выпускники отделения безопасности жизнедеятельности 2002 года.	11,4	46,3	23,7	18,6

Таким образом, анализ данных различных методик показывает, что результаты по всем показателям в экспериментальной группе значительно превышают результаты контрольной группы, что подтверждает эффективность практически реализованной нами модели формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, получающих квалификацию «Учитель безопасности жизнедеятельности».

Конечно, нельзя быть уверенными что все студенты, участвующие в экспериментальном преподавании, станут учителями, часть из них не выберут

профессию учителя по материальным соображениям. Однако полученные данные свидетельствуют о том, что усиление профессиональной подготовки, формирование у студентов профессиональной устойчивости к педагогической деятельности способствуют подготовке квалифицированных кадров по данной специальности.

Однако для того, чтобы привлечь в школу молодых специалистов, необходимо не только улучшить профессиональную подготовку, но и повысить материальное вознаграждение. Мы считаем, что если бы учитель безопасности жизнедеятельности одновременно являлся действующим офицером, состоя на службе, например, при военкомате и получая оклад по должности офицера, то проблема комплектования школ учителями безопасности жизнедеятельности была бы решена в короткий срок, одновременно при этом решались бы и задачи подготовки юношей к службе в рядах Вооружённых сил. Тем самым, как мы уже отмечали, проблема комплектования образовательных учреждений квалифицированными специалистами – это проблема комплексная и нами сделана попытка внести определённый вклад в её решение.

## ВЫВОДЫ

1. В процессе констатирующего этапа эксперимента нами были выявлены факторы, влияющие на профессиональную устойчивость учителей безопасности жизнедеятельности. На основании выявленных объективных и субъективных факторов, оказывающих отрицательное влияние на профессиональную устойчивость учителя безопасности жизнедеятельности, а также анализа учебного плана по специальности 033300 «Безопасность жизнедеятельности» и специфических особенностей его профессиональной деятельности, нами определены показатели, характеризующие профессиональную устойчивость учителя по специальности безопасность жизнедеятельности: профессионально-педагогическая направленность; удовлетворенность избранной профессией; профессионально-педагогические знания; профессионально-педагогические умения; способность к саморазвитию и самообразованию; способность к эмоциональной регуляции; наличие волевых качеств. Для проведения контроля разработаны уровни сформированности профессиональной устойчивости к педагогической деятельности.

2. При проведении формирующего эксперимента нами была разработана модель формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности». Модель включает содержательную характеристику профессиональной устойчивости педагога данного профиля и систему организационных, психологических, методических и педагогических условий, обеспечивающих успешность реализации модели, основные этапы формирования профессиональной устойчивости и систему контроля за сформированностью основных компонентов профессиональной устойчивости у студентов.

3. На основе теоретической модели разработана технология формирования профессиональной устойчивости к педагогической



деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности». Технология представлена в виде этапов, для каждого из которых разработаны содержание и система методов и приёмов, позволяющих более эффективно осуществлять профессиональную подготовку учителя безопасности жизнедеятельности. Для проведения контроля, разработана диагностическая карта, позволяющая осуществлять своевременную диагностику уровней сформированности профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов.

4. В рамках контрольного этапа эксперимента была проведена экспериментальная проверка разработанной модели формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности». Анализ результатов эксперимента показал, что у студентов экспериментальной группы более высокий уровень профессиональной устойчивости. При этом важным показателем эффективности проведённой нами работы является повышение числа студентов из экспериментальной группы, которые планируют профессиональную деятельность в качестве учителя безопасности жизнедеятельности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одним из главных критериев устойчивого развития общества на современном этапе является наличие общего образовательного уровня населения в вопросах безопасности жизнедеятельности.

В этих условиях особая роль отводится курсу «Основы безопасности жизнедеятельности», введенному в государственные общеобразовательные учреждения России Постановлением Совета Министров РСФСР от 14 мая 1991 г. № 253.

За прошедшее время существования курса ОБЖ проделана большая работа по становлению и эффективному внедрению его в учебный процесс. Однако спустя 14 лет курс, переросший в образовательную область, остается молодым и поэтому остро ощущается недостаток педагогических кадров, владеющих спектром знаний, умений и навыков охватывающих основные составляющие дисциплины. Реальная действительность настоятельно требует перестройки всей системы учебно-воспитательного процесса, ставя во главу угла формирование у будущих учителей безопасности жизнедеятельности высокий уровень устойчивости к профессиональной деятельности.

Теоретическое обоснование и экспериментальная проверка путей формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности», явилось целью данного исследования.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы в диссертационной работе решались основные четыре задачи. Выполняя задачи исследования, на основании анализа литературных источников по проблеме профессиональной устойчивости и деятельности учителя безопасности жизнедеятельности раскрыта сущность и содержание профессиональной устойчивости. В проявлении профессиональной устойчивости у педагогических кадров в области безопасности жизнедеятельности

отражаются общие закономерности профессиональной устойчивости учителя, но существует и своя сторона, которая выражается в специфике их профессиональной деятельности, характеризующейся повышенным физическим и нервно-психическим утомлением, требует знаний междисциплинарного характера базирующихся на высокой психологической, практической и методической подготовленности. Исходя из особенностей профессиональной деятельности учителя безопасности жизнедеятельности, под профессиональной устойчивостью следует понимать личностное образование совокупности профессионально-педагогических знаний и умений, мотивационных и эмоционально-волевых качеств личности, позволяющее успешно выполнять профессиональную деятельность, на протяжении длительного времени сохраняя работоспособность и интерес к этой деятельности.

В ходе экспертного анализа опроса студентов удалось выявить, что существующая система профессиональной подготовки учителя безопасности жизнедеятельности не только не решает проблему их профессиональной устойчивости, но и усугубляет ее. Решающими факторами отрицательно воздействующими на профессиональную устойчивость будущих учителей являются объективные факторы – методологические просчеты, допущенные в планировании и осуществлении подготовки учителей безопасности жизнедеятельности, отсутствие научно обоснованных связей между физической, военной, теоретической и методической подготовкой будущих педагогов. Вследствие этого будущие учителя подготовлены в основном как теоретики в области безопасности жизнедеятельности, слабо владеют необходимыми навыками обучения учащихся, допускают досадные промахи и ошибки, не знакомы с приемами и умениями, которые помогли бы им преодолеть трудности будущей профессиональной деятельности. Это приводит к неоправданным потерям и в конечном счете к снижению педагогической направленности и разочарованию в выборе профессии, ведущей к профессиональной неустойчивости выпускников, получивших

квалификацию «Учитель безопасности жизнедеятельности». Основными показателями профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности являются: удовлетворенность избранной профессией; профессионально-педагогическая направленность; профессионально-педагогические знания; профессионально-педагогические умения; способность к саморазвитию и самообразованию; способность к эмоциональной регуляции; волевые качества личности.

Выявленные факторы, приводящие к снижению профессиональной устойчивости будущих учителей безопасности жизнедеятельности, безусловно, должны быть компенсированы. Для решения этой задачи, опираясь на теоретико-прикладном опыт моделирования и прогнозирования педагогических систем нами была разработана модель формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности», данная модель основана на максимальном приближении, моделировании будущей профессионально-педагогической деятельности средствами учебной деятельности и включает в себя: цель, содержание, систему условий, этапы и механизмы формирования профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности в условиях учебно-воспитательного процесса вуза. В частности, при реализации данной модели нами была перестроена система обучения будущих учителей безопасности жизнедеятельности с учетом задач, выполняемых ими в школе, усилена их профессионально-педагогическая направленность, практическая, методическая и личностная готовность к будущей деятельности.

Полученные в результате эксперимента показатели подтверждают эффективность проведенной работы по формированию профессиональной устойчивости будущих учителей безопасности жизнедеятельности к педагогической деятельности. Таким образом, обозначенные задачи решены, цель исследования достигнута выдвинутая нами гипотеза подтверждена. Мы полагаем, что проведенное исследование является завершающим этапом

работы. Вместе с тем считаем целесообразным в дальнейшем продолжить изучение процесса формирования профессиональной устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности. Дальнейшая исследовательская работа в названной области позволит более глубоко раскрыть проблему повышения качества подготовки учителей безопасности жизнедеятельности, усилить теорию и практику обучения в вузе, решить задачу обеспечения учебных заведений педагогами данного профиля.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абаскалова Н.П. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: Учебно-методическое пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2004. – 96 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1990. - 208 с.
3. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань, 1987. – 267 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.; Наука, 1980. – 334 с.
5. Агавелян В.С. Психолого-педагогическая диагностика и регуляция психических состояний учителя в образовательном процессе. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2002. – 243 с.
6. Агапова О., Кривошеев А., Ушаков А. Проектно-созидательная модель обучения // Народное образование. – 1994. – №1. – С.18 – 21.
7. Алимova М.А. Проявление личной регидности в динамике становления профессиональных установок: Автореф. Дис ... канд психол. наук. – Барнаул, 2002. – 16 с.
8. Алякринский Б.С. Режим труда и отдыха экипажей космических кораблей // Проблемы общей психологии: Тезисы. сообщений. 18-й международный психологический конгресс. – М., 1966. – 172 С.
9. Аминов Н.А. Модельные характеристики способностей и одаренности учителя // Способности (К 100 – летию со дня рождения Б.М. Теплова). – Дубна: Феникс, 1997. – С. 289 – 305.
10. Андреев В.И. Пакет 10 тестов на оценку интеллигентности, конкурентоспособности, творческого потенциала личности. – Казань: Казанский государственный университет, 1992. – 108 с.
11. Андриади И.П., О.В. Ржанникова Детерминанты авторитета педагога // Теория и практика физической культуры. – 1997. - № 1. С. 24 – 26.

12. Андросюк Е., Леденев С., Логинова А., Майзель В., Москвичев С., Строкатова С. Самостоятельная работа студентов: организация и контроль // Высшее образование в России. – 1995. – №4. – С.59 – 63.
13. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления // ИН ОАН СССР. – М.: Экономика, 1991. – С.416.
14. Анохин П.К. Теория и современная наука о мозге. – М., 1970. – 123 с.
15. Ахромова А.Г., Завгородний В.Н. Методологические основы профессионально-педагогической подготовки преподавателей «основ безопасности жизнедеятельности» // Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности: Сб. науч. статей. – Ставрополь: СГУ, 2004. – С. 4 – 6.
16. Ахромова А.Г., Матвеева О.М., Тихонова И.В. Организационно-методические аспекты профессиональной педагогической практики по специальности «Безопасность жизнедеятельности» // Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности: Сб. науч. статей. – Ставрополь: СГУ, 2004. – С. 6 – 10.
17. Ащепков В.Т. Инновационная технология и методы повышения уровня профессиональной адаптации начинающих преподавателей, студентов вузов и молодых учителей Российской Федерации методом укрупнения дидактических единиц //УДЕ – как технология обучения. – Армавир, 1996. – С. 31-37.
18. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов на /Д.: «Феникс», 1999. – 413 с.
19. Батаршев А.В. Психология личности и общения. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 248 с.
20. Безопасность жизнедеятельности: Сб. нормативных документов по подготовке учащейся молодежи в области защиты от чрезвычайных ситуаций. – М.: Изд-во Дик, М.: Изд-во АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.
21. Безруков И.С., Ковалевский А.Ф. Многоуровневая система подготовки специалистов // Межрегион. науч-практ. конф. «Информационные

- технологии в управлении и учебном процессе вуза». – Владивосток, 2000. – С. 31 – 39.
22. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: – Екатеринбург. Изд.-во «Деловая книга», 1996. – 344 с.
  23. Белов В.Л., Шумянкova Н.В. Модульное обучение студентов //Социально-политический журнал. – 1994. – №7. – С.62 – 71.
  24. Белов П.Г. Теоретические основы системной инженерии безопасности. М.: ГНТП «Безопасность», 1996. – 424 с.
  25. Береговой Г.Т., Тищенко А.А., Шибанов Т.П. и др. Безопасность космических полетов. – М.: Машиностроение, 1997 – 264 с.
  26. Береговой Г.Т. Деятельность космонавта в полете и повышение её эффективности. – М.: Машиностроение, 1981. – 264 с.
  27. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
  28. Бикмаев И.А. Профессиональная психофизическая подготовка студентов специальности «Безопасность жизнедеятельности» в физкультурных вузах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2004. – 23 с.
  29. Бикмаев И.А., Яцин Ю.А., Пурясова Е.Г. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов по специальности «Безопасность жизнедеятельности» // Проблемы совершенствования физической культуры и спорта в Сибири: Материалы Межрегион. науч.-практ конф. молодых ученых и студ. – Омск, 2003. – С. 65 – 67.
  30. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: Учебное пособие. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
  31. Божович Л.М. Устойчивость личности. Процесс и условия ее формирования. – М.: Работник просвещения, 1966. – 35 с.
  32. Борисова Л.Г. Молодой учитель: труд, быт, творчество. – М., 1983. –80 с.
  33. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 240 с.



34. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. – М., 1999. – 176 с.
35. Введение в философию: В 2 т. Т. 2. Под ред. Фролова И.Т. – М.; Политиздат, 1989. – 639 с.
36. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
37. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Педагогическое общество России, 2004. - 192 с.
38. Воронова Т.А. Изучение взаимосвязи самообразовательной деятельности студентов и их профессионально-педагогической направленности // Формирование профессионально-педагогической направленности у студентов университета: Межвуз. сб. науч. трудов. – Иваново, 1986. – С. 72 – 78.
39. Выдрин В.М. Методические указания молодым преподавателям по адаптации к профессиональной деятельности. – Новосибирск: Новосибирский пед. ин.-тут, 1981. – 78 с.
40. Гафнер В. Профессиональная компетентность учителя ОБЖ как психолого-педагогическая проблема // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2004. – № 9. С. 15 – 17.
41. Герда М.А., Танферова Н.Е. Исследование некоторых показателей начальных стадий адаптации к условиям, моделирующим невесомость // Проблемы общей психологии: Тезисы. сообщений. 18-й Международный психологический конгресс. – М., 1966. – С. 88 – 93.
42. Гильманов С.А., Видт И.Е. Модели современного педагога и диагностический инструментарий для выявления его личностного потенциала. – Тюмень; ИПК П.К., 1995. – 17с.
43. Глагузова М.А. Теория и практика дидактических моделей в обучении // Вуз в системе непрерывного образования. – СПб., - 1992. – С. 80 – 82.

44. Голамшток Н.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника (воспитательная концепция профориентации). – М.: Педагогика, 1979. – 160 с.
45. Гоноболин Ф.Е. Психологический анализ педагогических способностей// Способности и интересы: Сб. науч. статей. – М.: Акад. педагогики, 1965. – С. 133 – 134.
46. Горина Л.Н. Педагогические инновации в преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»: // Научные чтения «Белые ночи»: Тезисы докладов. - Санкт-Петербург, 1997. – С.32 – 33.
47. Горина Л.Н. Проблемно-ролевая игра «Проведение экологической экспертизы объекта»: Метод.указания. – Тольятти: Тольяттинский политехнический институт, 1997. – 31с.
48. Горовая В.И. Высшее педагогическое образование: проблемы и перспективы. – Ставрополь, 1995. – 44 с.
49. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033300 Безопасность жизнедеятельности. – М.; 2000. – 36 с.
50. Грехнев В.С. Социально-психологический фактор в системе общественных отношений: социально-философские проблемы. – М.: Изд-во Московского университета, 1995. – 184 с.
51. Гришин Э.А. Теория и практика профессионально-этической подготовки учителя в системе высшего профессионального образования: Автореф. дис ... д-ра. пед. наук. – М., 1981. – 28 с.
52. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учебное. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
53. Гузеев В.В. Лекции по педагогической технологии. – 2-е. изд - М.: Знание, 1992. – 42с.

54. Давыдова Т.Ю. Педагогические основы управления процессом формирования знаний и умений по безопасности жизнедеятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 1999. – 208 с.
55. Данилов-Данилян В.И., Лосев К.С. Экологический вызов и устойчивое развитие. – М.; Прогресс-Традиция, 2000. – 416 с.
56. Девисилов В. Тренинг личности и его информационно-психическая безопасность // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2003. – № 12. С. 54 – 57.
57. Денисов В.А. Об исследовании срыва операторской деятельности в интересах проектирования СЧМ // Эффективность деятельности оператора. – М.: Наука, 1982, – С. 84 – 96.
58. Деркач А. Зазыкин В. Акмеология: Учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
59. Деркач А.А., Исаев А.А. Педагогическое мастерство тренера. – М.: ФИС, 1981. – 375 с.
60. Дикая Л.Г. Особенности регуляции функционального состояния оператора в процессе адаптации к особым условиям // Психологические проблемы деятельности в особых условиях (Под ред. Б.Ф. Фролова). – М.: Наука, 1985. – С. 63 – 90.
61. Димура И.Н. Профессиональная устойчивость молодого учителя как показатель сформированности его позиций // Руководство профессиональным становлением молодого учителя. – М., 1985. – С. 84 – 92.
62. Димура И.Н. Сельский учитель: проблемы становления / И.Н. Димура. - Л.: Знание, 1991. – 16 с.
63. Дутова О.Б., Христофоров С.В. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития// Инновации и образование: Сб. матер. Конф Серия «Symposium». Вып. 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 309 – 317.

64. Душков Б.А., Космолинский Ф.П. Изменение восприятия времени и ритма деятельности в условиях камерных экспериментов // Проблемы общей психологии: Тезисы. сообщений. 18-й Международный психологический конгресс. – М., 1966. – С. 33 – 34.
65. Емельянов Ю.В. Рождение и гибель цивилизации. – М.: Вече, 1999. – 544с.
66. Ефимова Л.А. Адаптация – одно из условий повышения качества подготовки специалистов // Пути оптимизации преподавания психолого-педагогических дисциплин в высшей школе: Сб. науч. статей. – М., 1979. – С. 128 – 136.
67. Загвязинский В.И. О движущих силах учебного процесса // Советская педагогика. – 1973 – № 6. – С. 66 – 75.
68. Заенчик В.М., Шмелёв А.Н. Обучающие программы в системе подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности// Направления и перспективы развития образовательной области «Безопасности жизнедеятельности»: Материалы VII Всеросс. науч.-практ. конф. по проблемам непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности. – СПб, 2003. – С. 69 – 71.
69. Закон Российской Федерации «Об образовании», 1996.
70. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора: Очерки психологи. – М., 1974. – 116 с.
71. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов на/ Д.: Феникс., 1997. – 476 с.
72. Зиятдинова Ф.Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения. – М., 1992. – 222 с.
73. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства. – Киев: Киевский Гос. ун-т, 1987. – 267 с.
74. Изюмова С.А., Аминов Н.А. О физиологической природе связей между эмоциональной устойчивостью и свойствами нервной системы человека // Вопросы психологии. – 1978. – № 5. – С. 128 – 133.

75. Ильин Е.П. Психология: Учебник для средних учеб. заведений. – СПб: Питер, 2004. – 560 с.
76. Ильичев А.В. Устойчивое развитие и безопасность сложных систем. – М.: ВЦ РАН, 2001. – 190 с.
77. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
78. Каптеров П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. пед. соч. – М., 1982. Т. 3. – С. 606.
79. Каргиева З.К. Профессиональная устойчивость учителей и определяющие ее факторы // Вопросы преемственности воспитания и формирования учебной деятельности в системе «школа-вуз»: Сб. науч. трудов. – Орджоникидзе, 1984. – С. 59 – 65.
80. Киллуффо Д., Ранкин Д. // Борьба с терроризмом. – Вестник НАТО. – 2000. – № 3. – С.12 – 15.
81. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М., 1995. – 224 с.
82. Климов Е.А. Психология профессионала. – М., 1996. – 324 с.
83. Климов Е.А., Носкова О.Г. История психологии труда в России. – М., 1992. – 221 с.
84. Ковальчук Э.М. Формирование профессиональной устойчивости учащихся средних ПТУ: дис ... канд. пед. наук. – Киев, 1988. – 155 с.
85. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. – СПб.: Речь, 2002. – 198 с.
86. Крапивин В.Ф. О теории живучести сложных систем. – М.: Наука, 1978. – 248 с.
87. Кремлянский В.И. Синтез знаний и проблемы управления. – М., 1978. – 182 с.
88. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.

89. Крягжде С.П. Инструментальная трактовка профессиональных интересов как существенного компонента психологической устойчивости профессиональной деятельности // Психологическая устойчивость профессиональной деятельности. – М.; Одесса, 1984. – С. 84 – 88.
90. Кузнецова В.А. Теория и практика многоуровневого университетского образования. – Ярославль, 1996. – 268 с.
91. Кузьмина Н.В. Очерк психологии труда учителя. – Л.:ЛГУ, 1967. – 183 с.
92. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
93. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1985. – 148 с.
94. Куприн А. Офицер запаса у школьной доски // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2003. – № 11. – С. 43.
95. Курлянд З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: дис. ... доктора. пед. наук. – Одесса, 1993. – 268 с.
96. Курлянд З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: Автореф. дис ... доктора. пед. наук. – М., 1993. – 30 с.
97. Ла Саль Ж., Лефшец С. Исследование устойчивости прямым методом Ляпунова. – М.: Мир, 1964. – 168 с.
98. Лагун С.А. Ориентация на педагогическую профессию при изучении педагогики на факультете безопасности жизнедеятельности // Направления и перспективы развития образовательной области «Безопасность жизнедеятельности»: Материалы VII Всеросс. научно-практ. конф. по проблемам непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности. – СПб., 2003. – С. 81 – 85.
99. Лайтберг Д. В поиске пути к безопасности // Вестник НАТО. – 2000. – №1. – С.12 – 15.
100. Ландшир Ж. Отбор учителей // Перспективы. – 1982. – № 1,2. С. 249 – 255.

101. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
102. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. – М., 1967. – 476 с.
103. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
104. Леонов А.А., Лебедев В.И. Психологические проблемы межпланетного полета. – М., 1975. – 246 с.
105. Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. – 305 с.
106. Ломов Б.Ф. О путях построения теории инженерной психологии на основе системного подхода // Инженерная психология. – 1977. - №3. – С. 31 – 55.
107. Мажар Н.Е. О профессиональной устойчивости социально активной личности учителя // Формирование социально активной личности учителя. – М., 1986. – С. 92 – 95.
108. Малашихина И.А., Таранова Т.Н. Педагогика и методика высшей школы: Учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 1999. – 86с.
109. Маринина Л., Черницкая М., Блохина О. Как в техническом вузе готовят учителей ОБЖ // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2004. –№ 1. С. 16 – 17.
110. Марищук В.Л. и др. К вопросу об устойчивости некоторых психологических и психомоторных функций в экстремальных условиях// Надежность комплексных систем «человек – техника». Ч. 1. – Л., 1969. – С. 129 – 132.
111. Маркова А.К. Актуальные проблемы психологии труда учителя// Советская педагогика. – 1986. – № 6. – С. 59 – 64.
112. Маркова Л.В. Преподаватель: модель деятельности и аттестация. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 161 с.

113. Матвеев А.В. специфика профессиональной подготовки преподавателя безопасности жизнедеятельности на базе вуза физической культуры: Автореф. дис ... канд. пед. наук. – СПб, 1998. – 20 с.
114. Меладзе М.А. Психолого-педагогические основы развития компонентов инновационной деятельности у студентов университета: Автореф. дис ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2001. – 23 с.
115. Менячихин И.А. и Сухов С.С. Использование обучающих игр в процессе подготовки будущих учителей ОБЖ // Направления и перспективы развития образовательной области «Безопасность жизнедеятельности»: Материалы VII Всеросс. науч.-практ. конф. по проблемам непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности. – СПб., 2003. – С. 102 – 104.
116. Методические материалы и документы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности»: Кн. для учителя. / Сост. А.Т. Смирнов, Б.И. Мишин; / Под общ. ред. А.Т. Смирнова. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 2004. – 157 с.
117. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.
118. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую специальность: Учебное пособие для студ. пед. учеб. заведений. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
119. Милерян Е.А. Обсуждение и теоретическое обобщение экспериментальных материалов // Очерки психологии оператора. М., Наука, 1974. – С. 14 – 23.
120. Мирошин А.В. Эмоционально-волевая устойчивость и ее формирование у студентов (на материале педагогического вуза): дис ... канд. психол. наук. – М., 1988. – 187 с.
121. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие для студ. высш. пед. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.



122. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. – 192 с.
123. Михайлов Л.А. Концепция организации подготовки учителя безопасности жизнедеятельности в современном педагогическом университете // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2004. - № 1. С. 11 – 15.
124. Мошкин В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников. - Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002 . – 318 с.
125. Нагорная Г.А. О развитии интеллектуальных детерминант психологической устойчивости учителя // Психологическая устойчивость профессиональной деятельности. – М.; Одесса, 1984. – С. 112 – 114.
126. Небылицин В.Д., Хомская Е.Д. Надежность работы оператора в сложной системе управления // Инженерная психология. – М.: Прогресс, 1967. – С. 232 – 241.
127. Никифорова А.А. Готовность будущего учителя к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения // «Потенциал личности: комплексная проблема» Матер. третий всеросс. INTERNET – конф. – Тамбов, 2004. – С. 101 – 105.
128. Новиков А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 27 – 29.
129. Оганесян Е.В. Культурологическая модель педагогической практики студентов (опыт построения). – М., 2004. – 176 с.
130. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка РАН; Российский фонд культуры. – 3-е изд., стереотип. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.

131. Околелов О.П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития // Высшее образование в России. - 1994. – №2. – С.45-50.
132. Оконь В. Введение в общую дидактику Пер. с польск. Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
133. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее «я» человека // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5 – 8.
134. Осадчая Т.В. Формирование профессиональной устойчивости учителя в процессе овладения приемами педагогической. Автореф. дис... канд. пед. наук. – Одесса, 1994. – 24 с.
135. Осётров К.В. Структура психологической устойчивости оператора: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1987. – 193 с.
136. Основы системной безопасности. / Под ред. А.В.Ильичева, Е.В.Тарасова. – М.: Изд-во МАИ, 2000. – 80 с.
137. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. – М., 1952. – Т. 3. Ч. 2. – 288 с.
138. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии/ С.А. Смирнов, И.Б. Котов, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 512 с.
139. Педагогическая психология: Учебник. для студ. высш. учеб. завед./ Под ред Н.В. Ключевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
140. Пеньков В.Е. Формирование профессионально-личностной устойчивости будущего учителя в процессе обучения в вузе: дис... канд. пед. наук. – Белгород, 1997. – 191 с.
141. Петровский А.В., Ярошевский М. История психологии. – М.: Изд-во Рос. гос. гуманитарн. ун-та. – 1994. – 448 с.
142. Пискарев Н.Н. Непрерывная подготовка учителей ОБЖ к обучению школьников безопасности дорожного движения: Автореф. дис...канд. пед. наук. – Липецк, 2002. – 25 с.
143. Платонов К.К. Вопросы психологии труда.– М.: Медицина, 1970. – 264 с.

144. Платонов К.К., Гольдштейн Б.М. Психология личности пилота. – М.: Наука, 1972. – 290 с.
145. Платонов К.К., Марищук В.Л. Напряженность в полете. – М.: Наука, 1969. – 87 с.
146. Платонов К.К., Шварц Л.М. Очерки психологии для летчиков. – М.: Воениздат, 1948. – 192 с.
147. Плотницкий Ю.М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов. – М.: ЛОГОС, 1998. – 280 с.
148. Подготовка учителя безопасности жизнедеятельности: Учебно-образовательные программы / Редкол.: В.П. Соломин и др.; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 270 с.
149. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М. – 1983. – 67 с.
150. Понаморева О.Н. Учебно-методические проблемы подготовки специалиста в сфере безопасности жизнедеятельности // Направления и перспективы развития образовательной области «Безопасности жизнедеятельности»: Материалы VII Всеросс. научно-практич. конф. по проблемам непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности. – СПб., 2003. – С. 136 - 137.
151. Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 288 с.
152. Пусеп А.Г., Нехороших А.Н. Социальные аспекты текучести учительских кадров на селе // Некоторые методологические проблемы общественных наук. – Новосибирск, 1971. – 143 с.
153. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социально-педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 409 с.
154. Репин Ю.В. Актуализация гуманистической концепции курса ОБЖ // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2003. – № 2. С. 27 – 32.
155. Ржанникова О.В. Формирование профессиональной устойчивости студентов ИФК: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1997. – 23 с.

156. Романов В.А. Дидактические условия совершенствования специальной подготовки студентов инженерно-технического профиля на военных кафедрах гражданских вузов: Автореф. дис...канд. пед. наук. – Тула, 1999. – 23 с.
157. Ромек В.Г. Тесты уверенности в себе // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. – Ростов-на-Дону: Ирбис, 1998. – 208 с.
158. Сариев Г.Д.Ж. К проблеме целостности и уровней в системном подходе// Вопросы философии. – 1980. – № 5. – С. 101 – 110.
159. Сафин Ф. Сущность и факторы экономической устойчивости (постановка проблемы)// Вестник ТИБСИ. – 2000. – № 2. – С. 13 – 12.
160. Светличный В.И. Развитие профессиональной устойчивости у будущих офицеров в военно-образовательных учреждениях профессионального образования внутренних войск МВД России: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Владикавказ, 1998. – 21 с.
161. Селезнева Н.А., Тагур Ю.Г. Проектирование квалификационных требований и специалистов с высшим образованием: Учебное пособие - М.: Исследовательский центр, 1991. - 61 с.
162. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.
163. Сергеева О.В. Методическая подготовка будущих учителей ОБЖ// Современное состояние и перспективы развития курса ОБЖ: Матер. Всеросс. совещания-семинара и методические рекомендации для преподавателей / Сост. М.В. Аносова, А.С. Назарова, А.Т. Смирнов. – М.: АПКиПРО, 2001. – С. 25 – 27.
164. Сергеева О.В. Пути совершенствования педагогической практики будущих учителей безопасности жизнедеятельности // Направления и перспективы развития образовательной области «Безопасности

- жизнедеятельности»: Материалы VII Всеросс. научно-практич. конф. по проблемам непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности. – СПб., 2003. – С. 150 – 153.
165. Скворцова Н.Н. Технология исследовательского обучения в подготовке специалиста по безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе // Направления и перспективы развития образовательной области «Безопасности жизнедеятельности»: Материалы VII Всеросс. научно-практич. конф. по проблемам непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности. – СПб., 2003. – С. 153 – 155.
166. Скородумов Н.В., Чугунова Э.С. Профессиональная устойчивость молодых рабочих. – М.: Высшая школа, 1969. – 80 с.
167. Слостенин В.А. и др. Педагогика Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
168. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 480 с.
169. Слостенин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. – М.: Прометей, 1991. – 144 с.
170. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Прометей, 1991. – 160 с.
171. Смирнов Н.К. В контексте оптимизма // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2003. – № 1. С. 6 – 10.
172. Смирнов Н.К. ОБЖ как школьная дисциплина: современные проблемы и пути их разрешения // Современное состояние и перспективы развития курса ОБЖ: Матер. Всеросс. совещания-семинара и методические рекомендации для преподавателей / Сост. М.В. Аносова, А.С. Назарова, А.Т. Смирнов. – М.: АПКиПРО, 2001. – С. 9 – 13.

173. Соловьев Г.М. Формирование физической культуры личности студента в ракурсе современных образовательных технологий. - Ставрополь: СГУ, 1999. – 167 с.
174. Спирин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе). М., 1980 – 46 с.
175. Спирин Л.Ф. Характеристики уровней общепедагогических умений в процессе их формирования у студентов (психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста) / Под ред. С.Н. Батракова. – Ярославль, 1983. – С. 20 – 26.
176. Спирин Л.Ф., Степинский М.А., Фрумкин М.Л. Анализ учебно-воспитательных и решение педагогических задач. – Ярославль, 1974.
177. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов на /Д.: «Феникс», 2000. – 544 с.
178. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: Учебное пособие для студ. высш. учеб заведений. – М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 2001. – 360 с.
179. Стрелова И.Э., Южанинова А.А. Психологические предпосылки успешности и устойчивости профессиональной деятельности руководителей и учителей // Психологическая устойчивость профессиональной деятельности. – М.; Одесса, 1984. – С. 167 – 170.
180. Субетто А.И. Квалиметрия человека и высшего образования // Квалиметрия Человека и образования. Ч. 1. – М.: ПАНИ, 1992. – С. 7 – 16.
181. Супрунова Л.Л. Новый подход к проведению сравнительных исследований в области образования // Материалы науч.-практ. конф. – Карачаевск, 1999. – С. 141.
182. Сытин Г.Н. Животворящая сила. Помоги себе сам. – М.: Энергоатомиздат, 1990. – 416 с.

183. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. – 176 с.
184. Толковый словарь русского языка /Под ред. проф. Д. Ушакова: - М.: Тера, 1996. – Т. 4. – 752 с.
185. Трубина Л. Формирование культуры безопасности в школе// Основы безопасности жизнедеятельности. – 2004. – № 2. – С. 38 – 41.
186. Турченко В.Н. Комплексное исследование труда учителя // Философские, социально-экономические и педагогические проблемы труда учителя: Матер. Науч. конф. – Новосибирск, 1983. – С. 84 – 89.
187. Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Социально-педагогические проблемы учительского труда. – М., Знание, 1975. – 64 с.
188. Фаткулин А.О. Современный технологии обучения // Народное образование. – 1993. –№3. – С.29-30.
189. Филанковский В.В. Формирование профессиональной готовности учителя физической культуры. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 1999. – 112 с.
190. Фрейд З. Введение в психоанализ. – М., 1991.
191. Фролов С.С Социология организаций: Учебник для вузов. – М.: «Гардарики», 2001. – 384 с.
192. Хорошко Н.Ф. Практикум по педагогике. – Ставрополь:СГУ, 1996 – 78 с.
193. Черкасов В.А., Макаренко В.Г. Концепция формирования профессиональных качеств специалиста на факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 10. – С. 6 – 10.
194. Чернова Ю.К. Основы проектирования педагогических технологий в техническом вузе: Учебное. пособие. - Тольятти: Тольяттинский политехнический институт, 1992. – 121 с.
195. Чепкова С.С. Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них: Программа. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. – 14 с.
196. Чудневский В.Э. К вопросу о психологической устойчивости личности // Вопросы психологии. – 1978. – № 18. – С. 23 – 35.

197. Чудневский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологические исследования. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
198. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М.: Изд-во корпорация «Логос», 1998. – 320 с.
199. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982. – 217 с.
200. Шершнева Л.И. Безопасность человека. – М.: Фонд национальной и международной безопасности, 1994. – 478 с.
201. Шилова И.М. К вопросу формирования профессионально значимых качеств у специалиста по безопасности жизнедеятельности в физкультурном вузе // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 3. – С. 62 – 64.
202. Шилова И.М. Модель профессиограммы специалиста в области безопасности жизнедеятельности// Тез. I Междунар. конф. Безопасность жизнедеятельности: структура и содержание высшего профессионального образования: / Под ред. В.В. Маркова М., 2000. – С. 27 – 30.
203. Ширманова О.В. Эмоциональная напряженность учителя и студента: взаимосвязь физиологических и психологических показателей// Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 2. – С. 88 – 99.
204. Шубина Л.С. Проблемы адаптации при подготовке к учительской деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Пермь, 1978. – 22 с.
205. Щегалев И.А. Развитие педагогической готовности учителя безопасности жизнедеятельности (на основе использования ситуативно-имитационного моделирования учебной информации): дис... канд. пед. наук. – М., 1998. – 178 с.
206. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 13 – 21.



207. Элементы системной безопасности. / Под ред. А.В. Ильичева, Е.В. Тарасова. – М.: Изд-во МАИ, 1999. – 156 с.
208. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. – М.: Изд-во иностр. лит-ры. 1959. – 432 с.
209. Alexander P.J. Graft M. Grande in Teacher Education. – Kansas City, 1984. – 210 p.
210. Bramwell R.D. Study skill and informal methods in training colleges. The New Erd, 1959. – V. 40. – No 2. – P. 31 – 33.
211. Corman B.W. What can we Learn from the swisa shool. – The Delta Kappen, 1958. – V. 39 – No 8 – P. 346 – 349.
212. Sieland B. Selbstermutigungstraining fur Lehrer und Schuler // Z. Individualpsychol. – 1988. 13. – N 4. – S. 246 – 255.
213. Stinnet T.M. The chool executive. – 1955. – 74. – No 5. – P. 69 – 71.
214. Thienel A. Der EinfluB der emotionalen Betroffenheit von Lehrern auf das differentielle Eriegen einer Problemsituation // Psychol. Erzieh. und Unterr. – 1989. – 36. N 3. – S. 210 – 215.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Уважаемые коллеги, в целях совершенствования профессиональной подготовки учителя безопасности жизнедеятельности к будущей профессионально-педагогической деятельности просим Вас ответить на вопросы анкеты. Обведите в кружок вариант ответа, соответствующий Вашему мнению. Если вариант не удовлетворяет Вас и у Вас есть другие суждения, их можно изложить в свободных строках.

Правильность заполнения анкеты позволит нам получить объективную информацию о состоянии данной проблемы и ускорит научный поиск ее разрешения.

### АНКЕТА 1

Удовлетворены ли вы избранной профессией учителя безопасности жизнедеятельности?

Да            НЕТ

Хотели бы вы, оставаясь специалистом в своей области (безопасности жизнедеятельности), работать не в школе?

Да            НЕТ

Если бы вам снова пришлось выбирать профессию, выбрали бы вы профессию учителя безопасности жизнедеятельности?

Да            НЕТ

### АНКЕТА 2

Существует ли в настоящее время проблема профессиональной устойчивости учителей безопасности жизнедеятельности?

ДА            НЕТ

В чем, по Вашему мнению, проявляется потеря профессиональной

устойчивости учителя безопасности жизнедеятельности?

1. В невозможности осуществлять профессионально-педагогическую деятельность

2. В неумении принимать правильные решение

3. В возможности сменить работу учителя безопасности жизнедеятельности на более перспективную

4. Другое.....

5. Какие личностные качества обеспечивают профессиональную устойчивость учителя безопасности жизнедеятельности?.....

6. Какие качества необходимы для успешной профессионально-педагогической деятельности учителя безопасности жизнедеятельности?

### **АНКЕТА 3**

Какие, на Ваш взгляд, элементы педагогического труда вызывают наибольшие сложности при непосредственном столкновении с работой учителя безопасности жизнедеятельности?

1. Связанные с социально-педагогическими условиями.

2. Связанными с профессионально-педагогической деятельностью.

3. Связанные с личностными качествами учителя.

### **АНКЕТА 4**

Какие, на Ваш взгляд, элементы педагогического труда, связанные с профессионально-педагогической деятельностью учителя безопасности

жизнедеятельности вызывают наибольшие сложности?

1. Незнание возрастных и психолого-педагогических особенностей учащихся.
2. Незнание школьной программы курса ОБЖ.
3. Проведение внеклассных мероприятий.
4. Проведение практических занятий по гражданской обороне.
5. Проведение практических занятий по прикладной физической подготовке.
6. Трудности, связанные с объяснением изучаемого материала на занятиях.

### **АНКЕТА 5**

Какие, на Ваш взгляд, элементы педагогического труда связанные с социально-педагогическими условиями учителя безопасности жизнедеятельности вызывают наибольшие сложности?

2. Заниженная общественная значимость профессии учителя безопасности жизнедеятельности.
3. Низкая оплата труда учителя.
4. Отсутствие должной материальной технической базы (недостаточность учебных пособий, технических средств обучения, отсутствие специального кабинета для проведения занятий).
5. Перегруженность (ненормированный рабочий день, общественные поручения, большой объем функциональных обязанностей учителя безопасности жизнедеятельности).

### **АНКЕТА 6**

Какие, на Ваш взгляд элементы педагогического труда связанные с личностными качествами учителя безопасности жизнедеятельности

вызывают наибольшие сложности?

1. Напряженное эмоциональное состояние из-за отсутствия уверенности в себе.
2. Поиск решений трудных ситуаций с учащимися.
3. Неумение регулировать свое эмоциональное состояние.
4. Раздражительность, нежелание общаться с детьми.
5. Высокая физическая утомляемость.

## АНКЕТА 7

Я удовлетворен **1** неудовлетворен **2** теоретической подготовкой в области школьного курса ОБЖ, полученной в вузе.

Я удовлетворен **1** неудовлетворен **2** теоретической подготовленностью в области воспитания, полученной в вузе.

Я удовлетворен **1** неудовлетворен **2** теоретической подготовленностью в области специальных дисциплин, полученной в вузе.

Я удовлетворен **1** неудовлетворен **2** теоретической подготовленностью, в области военной специальности, полученной в вузе.

Я удовлетворен **1** неудовлетворен **2** методической подготовленностью к проведению занятий по курсу ОБЖ, полученной в вузе.

Я удовлетворен **1** неудовлетворен **2** практической подготовленностью к выполнению воспитательных функций, полученной в вузе.

Я удовлетворен **1** неудовлетворен **2** практической подготовленностью по гражданской обороне, полученной в вузе.

Я удовлетворен **1** неудовлетворен **2** подготовленностью, к исследовательской работе, полученной в вузе.

Я удовлетворен **1** неудовлетворен **2** физической подготовленностью, полученной в вузе.

Каким дисциплинам необходимо больше уделять внимание в период обучения в вузе?

- 1) психолого-педагогическим;
- 2) специальным;
- 3) военным.

По каким дисциплинам профессиональной подготовки вы бы хотели углубить Ваши знания?

.....  
.....

Ваши предложения по улучшению подготовки студентов – будущих учителей безопасности жизнедеятельности.....

.....  
.....  
.....

**БОЛЬШОЕ СПАСИБО!**

АНКЕТА 1

Выпишите в бланк отчета номер, соответствующий вашему состоянию и жизненным планам?

1. Желание работать учителем безопасности жизнедеятельности.

5 – устойчивое

4 – скорее устойчивое, чем неустойчивое

3 – скорее неустойчивое, чем устойчивое

2 – неустойчивое

1 – отсутствует

2. Наличие идеала учителя безопасности жизнедеятельности.

5 – сформировался полностью

4 – скорее сформировался, чем не сформировался

3 – сформировался частично

2 – скорее не сформировался, чем сформировался

1 – не сформировался

3. Общественно значимая цель в жизни.

5 – совпадает с будущей профессией учителя безопасности жизнедеятельности

4 – скорее совпадает с будущей профессией учителя безопасности жизнедеятельности, чем не совпадает

3 – совпадает с будущей профессией учителя безопасности жизнедеятельности, частично

2 – скорее не совпадает с будущей профессией учителя безопасности жизнедеятельности, чем совпадает.

1 – не совпадает с будущей профессией учителя безопасности жизнедеятельности

4. Жизненные установки, связанные с профессией учителя безопасности жизнедеятельности.

5 – совпадают с будущей профессией учителя безопасности жизнедеятельности

4 – скорее совпадают с будущей профессией учителя безопасности жизнедеятельности, чем не совпадают

3 – совпадают с будущей профессией учителя безопасности жизнедеятельности частично

2 – скорее не совпадают с будущей профессией учителя безопасности жизнедеятельности, чем совпадают

1 – не совпадают с будущей профессией учителя безопасности жизнедеятельности

5. Самовоспитание профессионально-педагогических качеств, умений и навыков.

5 – осуществляется часто

4 – осуществляется скорее часто, чем редко

3 – осуществляется скорее редко, чем часто

2 – осуществляется редко

1 – не осуществляется

6 Ответственность в выполняемой профессионально-педагогической деятельности.

5 – проявляется часто

4 – проявляется скорее часто, чем редко

3 – проявляется скорее редко чем часто

2 – проявляется редко

1 – никогда не проявляется

## АНКЕТА 2

Выпишите в бланк отчета номер, соответствующий вашему состоянию и жизненным планам.

**Шкала А:** Удовлетворены ли вы избранной профессией учителя



безопасности жизнедеятельности?

**Шкала В:** Хотели бы вы, оставаясь специалистом в своей области (безопасность жизнедеятельности), работать не в школе?

**Шкала С:** Если бы вам снова пришлось выбирать профессию, выбрали бы вы профессию учителя безопасности жизнедеятельности?

**Шкала А:** 1 2 3 4 5

**Шкала В:** 1 2 3 4 5

**Шкала С:** 1 2 3 4 5

Значение ответов; 1 – нет; 2 – скорее нет, чем да; 3 – не знаю; 4 – скорее да, чем нет; 5 – да.

### АНКЕТА 3

Оцените ваши профессионально-педагогические знания.

1. Знания по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам:

5 – более чем достаточные

4 – достаточные

3 – скорее достаточные, чем недостаточные

2 – скорее недостаточные, чем достаточные

1 – знания недостаточные

2. Знания по математическим и естественнонаучным дисциплинам:

5 – более чем достаточные

4 – достаточные

3 – скорее достаточные, чем недостаточные

2 – скорее недостаточные, чем достаточные

1 – недостаточные

3. Знания по психолого-педагогическим дисциплинам:

5 – более чем достаточные

4 – достаточные

3 – скорее достаточные, чем недостаточные

2 – скорее недостаточные, чем достаточные

1 – недостаточные

4. Знания по безопасности жизнедеятельности, которые формируются в курсах специальных дисциплин:

5 – более чем достаточные

4 – достаточные

3 – скорее достаточные, чем недостаточные

2 – скорее недостаточные, чем достаточные

1 – недостаточные

5. Знания по медико-биологическим дисциплинам:

5 - более чем достаточные

4 - достаточные

3 - скорее достаточные, чем недостаточные

2 - скорее недостаточные, чем достаточные

1 –недостаточные

#### **АНКЕТА 4**

Оцените ваши профессионально-педагогические умения.

Обведите соответствующий балл по шкале (от 5 – «определенно ДА» до 1 – «определенно НЕТ»)

##### **1. Шкала для оценки проектировочных умений:**

Я готов правильно формулировать и реализовывать цели при изучении курса ОБЖ, выстраивать индивидуальные программы формирования личности безопасного типа для отдельных групп учащихся.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я способен правильно определить соотношение отдельных разделов курса ОБЖ и видов учебных занятий, конструировать образовательные программы для отдельных групп учащихся.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я способен формулировать цели отдельных видов учебной деятельности по курсу ОБЖ.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я умею свертывать информацию, но так, чтобы она была доступна для всех учащихся.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я способен правильно формулировать цели отдельных занятий по курсу ОБЖ.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

### **2. Шкала для оценки конструктивных умений:**

Я готов создавать новые педагогические технологии преподавания по курсу ОБЖ.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я способен видоизменить имеющиеся, осовременить традиционные педагогические технологии преподавания курса ОБЖ.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я могу отобрать из имеющихся технологий наиболее соответствующие поставленной задаче курса ОБЖ.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я могу использовать имеющиеся средства обучения.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я способен воспроизводить знания в том виде, в каком усвоил сам.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

### **3. Шкала для оценки гностических умений:**

Я способен предвидеть затруднения в учебной деятельности школьников и нацелить их на самообразование.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я могу правильно охарактеризовать достигнутый уровень подготовки учащихся.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я способен учитывать психофизиологические особенности обучаемых.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я знаю общие психофизиологические особенности обучаемых.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я знаю отдельные психофизиологические особенности обучаемых.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

#### **4. Шкала для оценки коммуникативных умений:**

Я способен вызвать встречное движение к себе учащихся.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я способен устанавливать взаимоотношения с коллективом учащихся.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я могу выдвигать требования, соответствующие особенностям различных групп учащихся.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я способен выдвигать требования, принимаемые отдельными учащимися.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я могу установить взаимоотношения лишь с отдельными учащимися.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

#### **5. Шкала для оценки организаторских умений:**

Я способен мобилизовать внимание и развивать познавательный интерес у обучаемых.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я умею организовывать самостоятельную работу учащихся.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я способен правильно руководить отдельными видами учебной деятельности учащихся по курсу ОБЖ в соответствии с общими целями их подготовки.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я владею общей методикой проведения отдельных видов занятий по

курсу ОБЖ.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я владею методикой проведения отдельных занятий по курсу ОБЖ.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

## АНКЕТА 5

Оцените вашу способность к саморазвитию и самообразованию

При заполнении теста-анкеты на каждый из поставленных вопросов необходимо дать ответ 1 – нет; 2 – скорее нет, чем да; 3 – не знаю; 4 – скорее да, чем нет; 5 – да.

1. Читали ли вы, знаешь ли, вы что-либо о принципах, методах, правилах самообразования, самовоспитания, саморазвития личности?

2. Имеете ли вы серьезное и глубокое стремление к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию своих личных качеств, способностей?

3. Отмечают ли ваши друзья, знакомые ваши успехи в самообразовании, самовоспитании, саморазвитии?

4. Испытываете ли вы стремление глубже познать самого себя, свои творческие способности?

5. Имеете ли вы свой идеал и побуждает ли он вас к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию?

6. Часто ли вы задумываетесь о причинах своих промахов и неудач?

7. Способны ли вы к быстрому самостоятельному овладению новыми видами деятельности, например к самостоятельному изучению иностранного языка?

8. Способны ли вы продолжать решать трудную задачу, если первые 2 часа не дали ожидаемого результата?

9. Ведёте ли вы дневник, где планируете свою жизнь (на год, на ближайшие месяцы, неделю, день) и анализируете, что из запланированного выполнить не удалось и почему?

10. Считают ли ваши друзья вас человеком способным к преодолению трудностей?
11. Знаете ли вы свои сильные и слабые качества?
12. Волнует ли вас ваше будущее?
13. Стремитесь ли вы к тому, чтобы вас уважали ваши ближайшие друзья, родители?
14. Способны ли вы управлять собой, сдерживать себя в конфликтной ситуации?
15. Способны ли вы к риску?
16. Стремитесь ли вы воспитать в себе силу воли или другие качества?
17. Добиваетесь ли вы того, чтобы к вашему мнению прислушивались?
18. Считаете ли вы себя целеустремленным человеком?
19. Считают ли вас способным к самообразованию, саморазвитию человеком? Родители
20. Учителя
21. Друзья

## АНКЕТА 6

Оцените Вашу способность к эмоциональной регуляции. Впишите в бланк отчета номер, соответствующий Вашему состоянию

1 - совсем не выражено; 2 - слабо выражено; 3 - средне выражено; 4 - выражено в значительной степени; 5 - выражено в высшей степени.

1. Я часто испытываю состояние беспокойства, тревоги.
2. Я часто бываю раздраженным.
3. Часто бываю грустным, печальным.
4. У меня часто возникает состояние безразличия, апатии, заторможенности.
5. Я чаще испытываю отрицательные эмоции, чем положительные.
6. Если я чему-то огорчаюсь или радуюсь, то это эмоциональное

состояние сохраняется у меня надолго.

7. Как радость, так и огорчение я обычно переживаю очень сильно.

8. Даже сильные эмоциональные переживания практически не отражаются на моей работоспособности.

9. Меня можно назвать настойчивым и упорным человеком.

10. Я человек целеустремленный.

11. У меня развиты выдержка и самообладание.

12. Я хорошо владею своими эмоциями.

13. Я легко владею собой в любой ситуации

14. Я волевой человек.

### **АНКЕТА 7**

Оцените Ваши волевые качества.

Обведите соответствующий балл по шкале (от 5 – «определенно ДА» до 1 – «определенно НЕТ»)

Я сосредоточенно и планомерно действую, всегда стремлюсь к достижению поставленной цели.

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я обладаю настойчивостью, вопреки трудностям и препятствиям, добиваюсь поставленной цели

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Я быстро принимаю решения и привожу их в исполнение

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

При исполнении обязанностей я всегда пунктуален и готов отвечать за последствия своих действий

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

Оцените Вашу степень уверенности в себе.

Обведите соответствующий балл по шкале (от 5 – «определенно ДА» до 1 – «определенно НЕТ»)

1. Бывает ли, что вы вдруг испытываете сомнения – закрыли ли за собой дверь или выключили ли утюг?

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

2. Часто ли вы ощущаете внезапную усталость, хотя в сущности не переутомились?

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

3. Часто ли вы огорчаетесь без вроде бы определенной причины?

4. Безразлично ли вам, какое место вы занимаете в зале театра или концертном зале?

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

5. Часто ли вам снятся сны?

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

6. Вздрагиваете ли вы или даже пугаетесь, когда звонит телефон?

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

7. Трудно ли вам настроиться на чей-то неожиданный визит?

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

8. Оперативно ли вы принимаете решения?

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

9. Неприятно ли вам бывает, когда вы обнаруживаете на своей одежде пятно и вам приходится в таком виде куда-то идти?

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

10. Любите ли вы заводить новые знакомства?

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

11. Бывает ли так, что перед поездкой в отпуск вы вдруг хотите отказаться от нее?

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

12. Случается ли вам просыпаться среди ночи с чувством сильного голода?

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

13. Возникает ли у вас желание порой остаться наедине с самим собой?



Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

14. Придя в ресторан один, присаживаетесь ли вы за столик, за которым сидят посетители, хотя в зале есть свободный стол?

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

15. Руководствуетесь ли вы в своих поступках главным образом тем, чего ожидают от вас другие?

Определенно ДА 5 4 3 2 1 Определенно НЕТ

**БОЛЬШОЕ СПАСИБО!**