

НАУЧНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ
ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА**

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SAFETY PROBLEMS
OF HUMAN AND SOCIETY

№ 3 (12) – 2011

Редакционный совет

Председатель – доктор военных наук, доктор технических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, лауреат премии Правительства в области науки и техники генерал-полковник внутренней службы **Артамонов Владимир Сергеевич**, начальник университета.

Заместитель председателя –доктор технических наук, профессор подполковник внутренней службы **Шарапов Сергей Владимирович**, заместитель начальника университета по научной работе.

Заместитель председателя (ответственный за выпуск) – доктор философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации полковник внутренней службы **Луговой Александр Александрович**, начальник кафедры философии и социальных наук, руководитель учебно-научного комплекса – 4 «Психолого-педагогическое обеспечение деятельности МЧС России».

Члены редакционного совета:

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации полковник внутренней службы **Баскин Юрий Григорьевич**, начальник кафедры пожарной, аварийно-спасательной техники и автомобильного хозяйства;

доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор полковник внутренней службы **Грешных Антонина Адольфовна**, начальник факультета подготовки и переподготовки научных и научно-педагогических кадров, профессор кафедры теории и истории государства и права;

кандидат педагогических наук **Давыдова Любовь Евгеньевна**, проректор университета по платной деятельности – ректор института безопасности жизнедеятельности;

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации **Узун Леонид Спиридович**, профессор кафедры взрывобезопасности и технических средств противодействия терроризму;

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации **Винокурова Надежда Георгиевна**, профессор кафедры психологии риска, экстремальных и кризисных ситуаций;

доктор медицинских наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации **Коннова Людмила Алексеевна**, профессор кафедры сервис безопасности;

доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор полковник внутренней службы **Аганов Сергей Самуилович**, начальник кафедры физической подготовки;

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации **Лобжа Михаил Тимофеевич**, профессор кафедры педагогики и психологии;

доктор медицинских наук, доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации **Рыбников Виктор Юрьевич**, заместитель директора по научной и учебной работе Всероссийского центра экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России.

Секретарь редакционного совета:

старший лейтенант внутренней службы **Алексеева Людмила Викторовна**, редактор редакционного отдела.

Редакционная коллегия

Председатель – кандидат юридических наук майор внутренней службы **Удальцова Наталья Вячеславовна**, начальник редакционного отдела.

Заместитель председателя – полковник внутренней службы **Сычева Елена Юрьевна**, главный редактор объединенной редакции редакционного отдела.

Члены редакционной коллегии:

кандидат педагогических наук подполковник внутренней службы **Юнцова Ольга Семеновна**, заместитель начальника центра организации и координации учебно-методической работы;

кандидат педагогических наук полковник внутренней службы **Кондрашина Любовь Андреевна**, заместитель начальника университета по финансово-экономической работе, доцент кафедры финансово-экономического и тылового обеспечения;

кандидат педагогических наук, доцент полковник внутренней службы **Парышев Юрий Васильевич**, заместитель начальника университета – начальник института дополнительного профессионального образования;

доктор педагогических наук, доцент полковник внутренней службы **Солнцев Владимир Олегович**, помощник начальника университета – начальник отдела кадров, профессор кафедры психологии и педагогики;

кандидат психологических наук, доцент **Иванова Светлана Петровна**, заведующая кафедрой психологии риска, экстремальных и кризисных ситуаций;

кандидат педагогических наук, доцент полковник внутренней службы **Титаренко Юрий Алексеевич**, заместитель начальника кафедры физической подготовки;

кандидат педагогических наук полковник внутренней службы **Воробейчикова Ольга Павловна**, начальник кафедры трудового права;

кандидат педагогических наук, доцент **Щаблов Николай Николаевич**, профессор кафедры философии и социальных наук.

Секретарь редакционной коллегии:

старший лейтенант внутренней службы **Дмитриева Ирина Владимировна**, редактор объединенной редакции редакционного отдела.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Петимко А.И., Лохова О.Н. Семантическое пространство внутренней картины мира профессионала	5
Власова И.В. Социальная коммуникация и культура безопасности в системе высшего образования	12

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ

Кузницына С.Л. Морально-психологическая подготовка в системе профессионального образования пожарного профиля в России в XX веке и на современном этапе (К 105-летию Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России).	17
Федоткина И.В., Цвятогор И.А., Щерфус Д.Н. Психофизиологические особенности профессиональной адаптации курсантов вузов	21
Безносов Д.С., Бойкова В.А. Прогнозирование успешности и положительной адаптации курсантов в процессе подготовки в вузе МЧС России	25

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЫСОКИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

Селеменева Т.А., Калинина Е.С. Формирование умственных действий в курсе высшей алгебры	30
Аганов С.С. Воздействие факторов внешней среды на организм и деятельность человека в процессе обучения и развития физической культуры в вузе	36
Винокурова Н.Г., Белозерова Н.В. Особенности реализации компетентностного подхода в обучении иностранным языкам специалистов МЧС России	40
Воробейчикова О.П., Плотникова Е.В. Обучение как способ организации педагогического процесса в вузах МЧС России	46
Горшкова Е.Е., Гречных А.А. Теория и технология адаптивного обучения в процессе переподготовки и повышения квалификации сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России	55
Зверев В.Л., Федорова Н.А. Анализ педагогических технологий, их применение в вузах МЧС	60
Узунколев Ф.А. Метапедагогика профессионального образования и проблемы нравственного воспитания	65

ИСТОРИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Щаблов Н.Н., Виноградов В.Н. Ленинградское пожарно-техническое училище (К 105-летию Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России).	74
Скипский Г.А., Луговой А.А. Проблемы профилактики и борьбы с пожарами в сельской местности: история и современность	79
Сведения об авторах	86
Информационная справка	88
Авторам журнала «Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества»	93

Полная или частичная перепечатка, воспроизведение, размножение
либо иное использование материалов, опубликованных в журнале
«Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества»,
без письменного разрешения редакции не допускается

**ББК 88
УДК 159.9**

Отзывы и пожелания присылать по адресу: 196105, Санкт-Петербург, Московский пр., 149.
Объединённая редакция редакционного отдела Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС
России; тел. (812) 369-68-91. e-mail: redakziaotdel@yandex.ru

Официальный интернет-сайт Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России:
WWW.IGPS.RU

ISSN 2074-1618

© Санкт-Петербургский университет Государственной
противопожарной службы МЧС России, 2011

ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ МИРА ПРОФЕССИОНАЛА

**А.И. Петимко, кандидат психологических наук;
О.Н. Лохова. Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России**

Исследуется процесс профессионального становления личности, его влияние на трансформацию внутренней картины мира, непосредственно связанной с языковым сознанием, и выражаемой в изменении семантического пространства конкретного носителя языка. Целью данной работы является анализ и структурирование материала, касающегося проблемы семантического пространства.

Ключевые слова: семантическое пространство, языковая картина мира, языковое сознание, кодирование и декодирование информации, значение и смысл

SEMANTIC SPACE INSIDE THE WORLD'S PROFESSIONAL PAINTING

A.I. Petimko; O.N. Lohova. The St.-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

The modern scientific approach to research of process of professional formation of the person, namely its influence on transformation of an internal picture of the world directly connected with language consciousness, and expressed in change of semantic space of the concrete native speaker is considered. The purpose of the given work is the analysis and structurization of a material concerning research of a problem of semantic space.

Key words: semantic space, a language picture of the world, language consciousness, coding and information decoding, the significance and meaning

Проблема связи языка (как системы), мышления (как системы) и личности (личностного фактора) привлекает не одно десятилетие и не одно поколение ученых из разных областей научного знания (психологов, лингвистов, психолингвистов, философов и т.д.).

На сегодняшний день связь «язык – мышление – личность» никем не подвергается сомнению, при этом многие основные вопросы так и не имеют однозначного ответа (например, врожденность языковых структур, возможности мышления вне языка и т.д.) [1].

Исследованием данного вопроса занимается сразу несколько наук, при этом оставаясь лишь в рамках собственных «интересов», то есть с «условным» междисциплинарным взаимодействием. Зачастую представители какой-либо одной научной сферы (например, психологии или лингвистики) не способны до конца понять представителей другой, занимающихся схожей проблематикой. Во многом это может быть связано как спецификой дисциплинарного подхода, предполагающего дифференцирование знания, так и с отсутствием единого универсального понятийного аппарата касательно обозначенной тематики. На сегодняшний день нельзя говорить об унифицированном знании, относительно феномена «язык – мышление – личность», вобравшем в себя особенностиисканий в разных областях науки.

Сфера интересов нашей работы ограничивается получением производного знания на стыке двух дисциплин: психологии и лингвистики (в частности, семантической лингвистики). Это подразумевает рассмотрение психологических особенностей личности посредством языка (изучения «языкового сознания»), проведение психологической диагностики личности профессионала посредством языка (с помощью семантической лингвистики).

Исходя из вышесказанного, была сформулирована гипотеза исследования: процесс профессионального становления личности влияет на трансформацию ее внутренней картины мира, непосредственно связанной с языковым сознанием, и выражается в изменении семантического пространства конкретного носителя языка.

Актуальность работы определяется интересами современной лингвистики и психологии.

Исследование состоит из двух частей: первая часть предполагает изучение и структурирование существующего материала по интересующей нас тематике, вторая – проведение эмпирического исследования, психодиагностической процедуры с помощью метода контент-анализа (резюме) и обработку полученных данных.

Целью данного этапа работы является анализ и структурирование материала относительно заявленной темы.

Ниже представлена система основополагающих понятий, подлежащих рассмотрению:

- Язык (1) / Мышление (2).
- Семантика слова (3) / Семантическое пространство (4) / Семантические типы (5).
- Смысл (6) / Значение (7) / Личностный смысл (8) / Личность (9).
- Языковое сознание (10).
- Кодирование (11) / декодирование информации (12) / Языковой (информационный) код (13).
- Картина мира (14) / Языковая картина мира (15) / Фоновые знания (16).
- Субъект труда (17) / Профессионализация личности (18) / Профессионал (19).

1. Язык – это система вербальных знаков, относительно независимая от индивида, служащая для целей коммуникации, формирования в формулирования мыслей, закрепления и передачи общественно-исторического опыта [2, с. 134].

Язык – это многоуровневая система со своими требованиями и ограничениями по всем уровням – от фонетического и графического до грамматического и семантического. Все эти требования и ограничения составляют нормы, правила использования вербальных знаков, которым пользующиеся знаками (информанты) обучаются как в естественных условиях – с помощью родителей, в семье, так и в специальных учебных условиях – в школе, на курсах, по справочникам, словарям [2, с. 134].

Язык как система, регулирующая поведение людей, и речь как конкретный процесс использования языковых знаков в своем совместном проявлении представляют особенности отражения объективного мира какой-либо общностью людей. Поэтому, сетка лингвистических координат, с помощью которой называются объекты реального мира, может принимать самые разнообразные, порой противоречивые формы [2, с. 134].

2. Мышление — «это опосредованное и обобщенное отражение действительности, дающее знания (добывающее информацию) о существенных свойствах, связях и отношениях предметов и явлений» [3, с. 17]. Так как нахождение и установление соответствующих связей и отношений является основными функциями субъекта познания, то мышление может быть рассмотрено как активный процесс взаимодействия познающего субъекта с познаваемым объектом. Сущность данного процесса состоит «в постоянном анализе и синтезе воспринимаемых фрагментов реального мира с целью отражения объективного мира сначала в предметно-чувственных образах, а затем в суждениях, понятиях, теориях и т.д.» [3, с. 19].

Иными словами, мышление является способом получения, переработки и организации информации.

3. Семантика слова – это значение языковой единицы – слова.

4. *Семантическое пространство* – это совокупность базовых понятий отдельных составляющих языковой картины мира, определяющей национально-культурную специфику построения и реализации ассоциативно-вербальной сети её языковых личностей [4].

На сегодняшний день, все чаще говорится о наличии универсальных, общечеловеческих характеристик, которые делают возможным сам процесс взаимодействия людей, а главное, взаимопонимание. Такие характеристики языкового знака могут быть выделены только при их систематическом сравнении в разных языках и закреплении результатов в *семантических типах* или *семантических множителях*, то есть элементарных смысловых единицах, использующихся для описания смысла слов [2].

5. *Семантические типы* – это набор самых важных, частых и существенных признаков, которые выделяют, дифференцируют объекты и явления реального мира. Постепенно, по мере познания «новых» и разнообразных признаков, включая собственные субъективные предпочтения, отражение действительности становится более глубоким и полным [2].

По Л.С. Выготскому, разнообразие и иерархия признаков семантического характера составляют «особые» зоны значения признаков, которые объединяются с помощью двух психических процессов: мышления и речи. Каждый информант, являясь пользователем определенной системы верbalных знаков, выбирает признаки, важные него для относительно конкретной ситуации. Информационная полнота, удовлетворенность взаимодействием, понимание возможны только при нахождении нужных признаков. Соответственно необходим перевод на общепонятную систему знаков, то есть систему признаков этих знаков, хотя бы самых элементарных [2, с. 136–137].

6. Смысл и 7. Значение. 8. Личностный смысл

На сегодняшний день аксиоматичен вывод о том, что единственным плодотворным путем изучения сознания является раскрытие структуры значений и смыслов, поскольку детерминантами сознания являются семиотические конструкции (знак, значение) [5].

А.Н. Леонтьев акцентирует внимание на том, что значения в качестве «одной из «образующих» индивидуальное сознание» входят в круг проблем психологии. Главная трудность в рассмотрении психологического аспекта значения состоит в том, что он предполагает противоречия, на которые наталкивается более широкая проблема соотношения логического и психологического в мышлении, логике и психологии понятия. В рамках субъективно-эмпирической психологии эта проблема решалась в том смысле, что понятия (словесные значения) являются *психологическим* продуктом – продуктом ассоциирования и генерализации впечатлений в сознании индивидуального субъекта, результаты которых закрепляются за словами [6].

Другая альтернатива заключается в признании, что понятия и операции с понятиями управляются объективными логическими законами; что психология имеет дело только с отклонениями от этих законов, которые наблюдаются в примитивном мышлении, в условиях патологии или при сильных эмоциях [6].

По мнению А.Н. Леонтьева, «значения преломляют мир в сознании человека», при этом язык является лишь носителем значений, а не их «творцом». Языковые значения представляют собой общественно выработанные способы действия, в процессе которых люди изменяют и познают объективную реальность. Соответственно, в значениях представлена «преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений» [6, с. 108].

Также А.Н. Леонтьев указывает на проблему *личностных смыслов*: «В отличие от значений личностные смыслы, как и чувственная ткань сознания, не имеют своего «надиндивидуального», своего «непсихологического» существования. Если внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами. *Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания*» [6, с. 116].

Итак, воплощение смысла в значениях – это «глубоко интимный, психологически

содержательный и отнюдь не автоматически и одномоментно происходящий процесс» [6, с. 116]. Индивид осознает явления действительности только посредством усваиваемых им извне «готовых» значений – знаний, понятий, взглядов, которые он получает в общении, в тех или иных формах индивидуальной и массовой коммуникации [6].

В итоге, *смысл* – категория личностная, ситуативная; смысл подвижен и изменчив от человека к человеку, от текста к тексту; *значение* – категория общественная, стабильная, постоянная часть содержания языкового знака [3]. *Личностный смысл* – это «индивидуальное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развертывается ее деятельность, осознаваемое как «значение для меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире (умения, действия и поступки, социальные нормы, роли и ценности» [7, с. 192].

9. *Личность* – это «активно осваивающий и целенаправленно преобразующий природу, общество и самого себя человек, который обладает уникальным, динамичным соотношением пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательной направленности, уровней освоения и форм реализации деятельности, которая обеспечивает свободу самоопределения в поступках и меру ответственности за их последствия» [8, с. 51].

10. *Языковое сознание* – это совокупность образов сознания, формируемых и «овнешняемых» при помощи языковых средств [9, с. 26]; своеобразное «выражение состояния сознания в вербальной форме», предполагающее активное «воздействие на сознание с помощью речи» [10, с. 22].

Особый интерес вызывает трехуровневая модель языкового сознания, представляющая собой:

- а) лексико-семантический код (тезаурус),
- б) грамматический код (языковую компетенцию, по Н. Хомскому),
- в) коммуникативный код [3].

Как отмечает Н.Ф. Алефиренко, «возможность рассмотрения языкового сознания как особого когнитивного феномена обусловлена тем, что язык служит эталоном для идентификации познаваемого предмета (или явления) и квалификации его социальной значимости. Из этого вытекает крайне важный вывод: языковое сознание – это полигон, а языковые знаки – средство для смыслопорождающей деятельности в процессе решения познавательных задач в целях дальнейшего освоения окружающего мира» [3].

В процессе семиотизации (наделения значениями) познаваемых объектов развитию и трансформации подвергается сама структура сознания, то есть его внутренние связи и отношения, изменяются и сами процессы, в нем протекающие. В конечном счете, структурированное знание, будучи содержанием сознания, требует своей вербализации и, закрепляясь в языке, предопределяет изменение и развитие семантической структуры языкового знака [3; 11, с. 50].

Нам близок подход Н. Ф. Алефиренко, в котором подвергается сомнению утверждение А. Р. Лурии о том, что «слово — особая форма отражения действительности» [11, с. 40], и подчеркивается, что отражательная функция реализуется не языковыми, а мыслительными механизмами [3].

В свете современной когнитивной парадигмы адекватным представлением о языковом сознании человека является его единство не только с языком и с деятельностью, но и с образом мира, с картиной мира, с менталитетом, с языковой (речевой) культурой, личности [12].

11. *Кодирование и 12. Декодирование информации*. В настоящее время живой интерес вызывают вопросы кодирования и декодирования информации (знания) посредством взаимодействия двух систем: языка и мышления. На сегодняшний день актуально положение о том, что на определенном этапе познания действительности система мышления и система языка предстают как два взаимно дополняющих и обуславливающих друг друга кода (где код рассматривается как способ обработки, передачи и хранения информации при помощи некоторой системы элементов и правил их комбинации) [3].

По утверждению С.Д. Кацнельсона, система мышления дублируется системой языка, которая повторяет основные структурные особенности первой системы, при этом существенно от нее отличаясь [13].

Н.Ф. Алефиренко дополнила данное утверждение следующим: «система языка не столько дублирует систему мышления, сколько находится с ней в отношении функционального дополнения. С одной стороны, мышление, будучи способом получения и организации знания, для отображения действительности нуждается в необходимых для этого опосредствующих средствах – различного рода знаковых системах. Дело в том, что в процессе мышления действительность отображается в мозгу посредством знаков (в современной психологии, вслед за Ж. Пиаже, А. Валлоном и Л.С. Выготским, мышление рассматривается как знаковый дериват внешне предметной деятельности), а сам мыслительный процесс осуществляется в виде чередования образов знаков, отображающих (точнее – кодирующих) образы познаваемых объектов» [3, с. 42].

Таким образом, Н.Ф. Алефиренко заключает, что язык как система систем (фонологической, лексической, грамматической) является сложным кодовым образованием, способным самостоятельно анализировать познаваемые объекты и выражать их признаки, свойства и отношения; а так же определять значимость предмета в пространственно-временном континууме, ставя его в нужные отношения с другими предметами. Соответственно единицы языковой системы обозначают, обобщают знания о предмете номинации и, абстрагируясь от референта (объекта, не получившего еще своего имени), подводят соответствующие предметы под определенные категории. В результате слово становиться не только «средством референции», но и, выполняя функцию обобщения, «клеточкой мышления» [3].

Е.В. Клюев говорит о важности *общности кода* для того, кто передает информацию, с одной стороны, и для того, кто этой информацией пользуется, – с другой. Помимо принадлежности коммуникантов к одному и тому же национальному языку от них требуется ещё и принадлежать к одной и той же «кодовой системе». Это есть «знание того, каким образом «упаковывается» и «распаковывается» информация в разных случаях» [14, с. 35], то есть применительно к различным типам коммуникативных актов. Знание этих правил настолько необходимо, что человек, не имеющий представления о них, может почувствовать себя совершенно беспомощным в самых обычных ситуациях речевого общения, например, связанных с профессиональной сферой деятельности.

Также необходимо учитывать, что в языке закодирована не только информация о мире, но и сам мир, к которому в другой форме у нас доступа нет. Вследствие этого ответственность говорящего за «вспоминание слов» (и расположения их в соответствии с правилами кода), чрезвычайно велика; иначе «картина мира», передаваемая ему собеседником, не будет узнана последним, а значит, не состоится контакт, предполагающий коммуникативный акт. В распоряжении коммуникантов всегда имеется объединяющий их код, с помощью которого адресант кодирует сообщение, а адресат декодирует то же сообщение [14].

14. *Картина мира (КМ)* – это часть ментальной культуры социума; совокупность ментальных стереотипов данного социума.

Ученые по-разному понимают данный термин. Например, А.А. Залевская называет «картиной мира», или «образом мира» просто энциклопедические знания о мире [15, с.15].

Необходимо отметить, что построение собственной картины мира, или модели мира связано с определённым этапом личностного развития, становлением профессиональных взглядов и пониманием предмета своего познания О.П. Фролова отмечает, что наше восприятие образует основу для наших моделей мира, поэтому, мы должны понимать, что каждый индивид будет иметь свою модель [16].

Этот вопрос привлекает внимание многих специалистов. Например, В.В. Козлов и В.И. Рушас пишут, что индивидуальные ограничения, включающие неврологические и социальные ограничения, как два основополагающих фильтра опыта, приводят к многообразию индивидуальных моделей. Более того, «по мере того, как человек создает свою уникальную модель мира, индивидуальные ограничения играют все большую роль, так как накапливается багаж опыта, влияющего на восприятие мира в каждый момент времени» [16, с. 293], и потому модель может трансформироваться, уточняться, реорганизоваться.

15. Языковая картина мира (ЯКМ) – это отражение мира в языке; результат отражения объективного мира обыденным (языковым) сознанием того или иного сообщества [4].

С *КМ* и *ЯКМ* связано понятие *фоновые знания* (16) (термин Дж. Серля), которое определяется как знания в большой степени состоящие из заблуждений, предрассудков, мифологем и т.д. «Живучесть» этих предрассудков и мифологем, по мнению Черноброва, объясняется психологическими причинами [17].

О.С. Ахманова определяет фоновые знания как «обобщенное знание реалий говорящим и слушающим» [18, с. 58]. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров подчеркивают социальную сущность фоновых знаний [17]. Г.Д. Томахин указывает, что фоновые знания могут быть общими как для национального социума, так и для более крупного или более мелкого, например, профессионального, религиозного, ареально-географического и т. п. [17, 19].

Таким образом, чем шире распространность знаний, тем выше вероятность совпадения фоновых знаний коммуникантов. Уровень коммуникативной компетентности человека – это степень владения чужой фоновой информацией [17].

17. Субъект труда. 18. Профессионализация личности. 19. Профессионал.

В.Н. Дружинин отмечает, что понятие «субъект труда» является фундаментальной категорией психологии, которая отражает способность человека действовать осознанно, активно, целенаправленно, то есть на основе психического отражения предметного мира и в интересах познания и преобразования окружающей действительности [20].

Для того чтобы стать субъектом труда, необходимо:

- 1) достижение высокого уровня развития способностей и других профессионально важных качеств личности;
- 2) удовлетворенность трудом;
- 3) адекватное отражение объекта труда;
- 4) развитие системы саморегуляции;
- 5) усвоение общественно выработанных способов деятельности;
- 6) развитие навыков самооценки, чувства самоутверждения и самоуважения [20].

Психологическая сущность проблемы становления профессионала, развитие его личности опирается на два основных понятия: «профессионализация субъекта труда» и «профессионал». *Профессионализация* – это формирование специфических видов трудовой активности человека (личности) на основе развития совокупности профессионально ориентированных его характеристик (психологических, физиологических, поведенческих, рабочих), обеспечивающих функцию регуляции становления и совершенствования субъекта труда [20]. *Профессионал* – это специалист в определенной области трудовой деятельности, достигший требуемого уровня мастерства для эффективного выполнения предписанных задач [20, 21]. С позиций психологических особенностей этого понятия, профессионал – это субъект труда, у которого профессионально важные для конкретной деятельности индивидуально-психологические особенности, во-первых, соответствуют требованиям этой деятельности (с точки зрения возможностей их реализации), во-вторых, представляют относительно устойчивую (для определенных условий) и пластичную структуру и, в-третьих, обеспечивают формирование и реализацию операционной (предметно-ориентированной) сферы личности, которая и определяет необходимый уровень эффективности труда [20].

Процесс формирования личности профессионала обусловливается синтезом возможностей, способностей, активности личности и требованиями деятельности. Основной смысл содержания проблемы сводится к формулам:

- «проявление личности в профессии», то есть в выборе и овладении профессией, в удовлетворении личностных познавательных интересов;
- «развитие личности в деятельности», что отражается в формировании профессионально ориентированных качеств человека (его организма и личностных черт), расширении сферы познания окружающего мира, развитии форм и содержания предмета общения [21].

Профессиональная деятельность человека задает направление развития его личности. Каждая профессия формирует сходные интересы, установки, черты личности, манеру поведения и т. д. В этой связи можно говорить об *идентификации личности с профессией*, то есть о процессе адаптации личности к требованиям конкретной деятельности. Иногда приобретенные человеком особенности личности проявляются и в других жизненных условиях и ситуациях [21].

Развитию личности профессионала способствует построение «образа Я» профессионала, то есть представления о себе как о профессионале, а также создание образа профессионала как эталонной модели его личности, – соотношение этих двух образов, оценка их рассогласования, выработка стратегии приближения к эталонной модели и стремление к ней определяют один из путей развития личности.

В.Н. Дружинин предлагает рассматривать професионализацию относительно четырех направлений:

1. Как процесс его социализации, то есть усвоения индивидом социальных норм (культуры), преобразования социального опыта в собственные профессионально ориентированные установки, интересы, ценности, принятия социальной роли, общественной задачи, вхождения в социальную среду и приспособления к ней и т.д.

2. Как процесс развития личности, то есть как специфическую форму активности, целостное, закономерное изменение количественных и качественных характеристик субъекта труда.

3. Как профессиональную самореализацию индивида на жизненном пути, в ходе которой професионализация обусловливается процессами самопознания, саморегуляции, самоконтроля и самооценки личности, влиянием событийно-биографических факторов – действий, поступков, решений, жизненного опыта, стиля жизни и т.д.

4. Как форму жизненной активности личности, в структуру которой входят мотивы (побудительные силы) професионализации, цели (достижения), представления, информационная основа трудовой деятельности и т.д. [18].

Таким образом, мы рассмотрели основополагающие понятия работы по исследованию семантического пространства внутренней картины мира профессионала, можно заключить, что внутренняя картина мира личности в процессе професионализации (осуществлении профессиональной деятельности) преобразуется (трансформируется). Такое преобразование возможно за счет внесения в имеющуюся понятийную «базу» (систему) новых профессионально окрашенных значений. По степени выраженности – раскрытия этих значений мы можем говорить о «психологической готовности (осознанности)» к определенной профессии у конкретного индивида, о степени его профессиональной самоидентификации.

Такое предположение требует экспериментального подтверждения. Ввиду этого следующим этапом работы планируется проведение психоdiagностической процедуры, предполагающей использование метода контент-анализ, где в качестве испытуемых будут задействованы курсанты второго курса факультета инженеров пожарной безопасности Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России и сотрудники Санкт-Петербургского гарнизона ГПС МЧС России, работающие по специальности «пожарный».

Литература

1. Кронгауз М.А. Семантика: учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. 2-изд., доп. и испр. М.: Изд-кий центр «Академия», 2005. 352 с.
2. Психология: учебник / под ред. А.А. Крылова. М.: «Проспект», 2000. 584 с.
3. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики: монография. М.: Гнозис, 2005. 326 с.
4. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. М.: Флинта: Наука, 2008. 176 с.
5. Уфимцева Н.В. Языковое сознание и образ мира славян // Языковое сознание и образ мира. М., 2000. С. 207–220.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Изд-кий центр «Академия», 2004. 352 с.
7. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
8. Столяренко Л.Д. Психология: учебник для вузов. СПб.: Лидер, 2005. 592 с.
9. Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира / Институт языкоznания. М., 2000. С. 26.
10. Ушакова Т.Н. Языковое сознание и принципы его исследования // Языковое сознание и образ мира / Институт языкоznания. М., 2000. С. 22
11. Лурия А.Р. Язык и сознание/ под ред. Е.Д. Хомской. Ростов-н/Д: Феникс, 1998. 416 с.
12. Горошко Е.И. Языковое сознание (ассоциативная парадигма): автореф. дис. ...д-ра филол. наук. М., 2001. 55 с.
13. Кацнельсон С.Д. Категории языка и мышления. Из научного наследия. М.: Языки славянской культуры, 2001. С 471.
14. Клюев Е.В. Речевая коммуникация: учеб. пособ. для ун-тов и ин-тов. М.: РИПОЛ Классик, 2002. 302 с.
15. Залевская А.А. Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования. Тверь, 1992. 136 с.
16. Фролова О.П. Картина мира, или осознание в единстве его форм // Седьмая волна психологии / сб. под ред. В.В. Козлова, Н.А. Качановой. вып. 3. Ярославль, Минск: МАПН, ЯрГУ, 2007. С. 291–298.
17. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1969. 608 с.
18. Чернобров А.А. Лингвокультурология: основа интегрального гуманитарного знания (язык – философия – логика – психология – культура): учеб. пособ. для студ-тов ст. курсов гуман. фак-тов, аспир. и соискат. Материалы к спецкурсу. Новосибирск: Изд-во «Свинаин и сыновья», 2006. 332 с.
19. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1984. 272 с.
20. Психология. Учебник для гуман. вузов. / под общ. ред. В.Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2009. - 656 с.
21. Толочек В.А. Современная психология труда: учеб. пособ. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 432 с.

СОЦИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И КУЛЬТУРА БЕЗОПАСНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**И.В. Власова, кандидат педагогических наук.
Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России**

Социализация и социальная мобильность остаются важнейшими факторами, формирующими личность, определяющими ее социальный статус и профессионально-нравственный потенциал. Решение проблем связанных с процессами социализации в системе высшего образования связано, в первую очередь, с расширением коммуникативных практик. Их успешному формированию способствует развитие взаимоуважения, навыков бесконфликтного поведения и культуры безопасности.

Ключевые слова: коммуникация, конфликт, диалог, социализация, культура безопасности, стратификация, социальная мобильность

SOCIAL COMMUNICATIONS AND CULTURE OF SAFETY IN HIGHER EDUCATION SYSTEM

I.V. Vlasova. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

Socialization and social mobility remain the major factors forming the person, defining its social status and its professional-moral potential. Solving problems connected with socialization processes in higher education system, first of all is connected with the expansion of communicative practice. Successful formation of socialization process is promoted by development of mutual respect, skills of frictionless behavior and culture of safety.

Key words: communications, conflict, dialogue, socialization, culture of safety, stratification

Вопросам развития высшей школы, связи образования с социализацией, стратификацией, социальной мобильностью посвящены работы знаменитых отечественных и зарубежных философов, социологов и педагогов (К.Д. Ушинского, И.А. Ильина, П.А. Сорокина, А.Г. Здравомыслова, П. Бурдье, М. Вебера, Э. Дюркгейма, Г. Спенсера и др.).

Термин «социальная стратификация» и «социальная мобильность» ввел в научный оборот знаменитый русско-американский социолог Питирим Сорокин (1889–1968 гг.). Согласно его исследованиям, стратификация – это упорядоченное распределение социальных слоев по какому-то одному или нескольким критериям (богатство, власть, престиж и т.д.).

Социальную мобильность ученый определяет как изменение индивидуального места в социальной структуре общества, перемещение на общественные позиции с более высоким (социальное восхождение) либо более низким (социальная деградация) уровнем дохода, престижа и степенью приобщения к власти [1].

Под социализацией понимается усвоение человеком определенной системы знаний, умений, норм поведения и духовных ценностей, позволяющих ему осуществлять деятельность в качестве полноправного члена общества. Это способы и средства приобщения человека к общественной жизни, предъявление определенных требований к его личным качествам, которые во многом формируются видом профессионального труда и уровнем профессионализма [1].

Основным механизмом социализации в юности является система образования.

В течение многих веков университеты выполняли просветительскую задачу распространения разумного, доброго, вечного, играя исключительно важную роль в жизни общества, признанную и поддерживаемую государственными структурами, имели независимость и особый статус.

Для студентов конца ХХ начала ХХI вв. образование перестало носить основополагающий, судьбоносный характер. Оно значительно утратило функцию своеобразного «лифта», способного поднять выпускника высшего учебного заведения из одного социального слоя в другой.

Динамика значимости образования направлена от абсолютной ценности знания и просветительской картины мира к знанию ограниченному, нацеленному на результат, приносящему немедленную экономическую выгоду.

Социальная мобильность в значительной степени обусловлена процессами глобализации, которые воздействует на изменение структуры высшего образования, способствуют возникновению новых образцов, норм, ориентиров и мотивации в развитии университетского образования, социализации.

Несмотря на указанные тенденции, социализация и социальная мобильность остаются важнейшими факторами, формирующими личность, определяющими ее социальный статус и профессионально-нравственный потенциал.

Особенно актуальным представляется вопрос формирования коммуникативной

компетентности. В данном случае коммуникацию следует понимать как процесс передачи информации, нацеленный на взаимопонимание, так как успех будущего специалиста во многом определяется степенью его коммуникативной компетентности, умением жить и общаться в коллективе.

Формирование личности связано с преодолением сложных противоречий, порождающих многочисленные конфликты, поэтому в ходе этого процесса возникает объективная необходимость регулировать взаимоотношения его участников [2, с. 55].

Подготовка профессионалов в современном обществе – это длительный процесс их обучения и воспитания в единстве теоретических и практических установок, профессиональных и моральных требований, постоянно усложняющийся в современном содержании [2, с. 154–155].

Решение проблем связанных с процессами социализации, стратификации, социальной мобильности связано, в первую очередь, с расширением коммуникативных практик.

Образовательный процесс сопровождается различного рода конфликтами, отсутствие компетентности в общении приводит к недоверию, к ситуациям с серьезными разногласиями и т.п. Согласно исследованиям Г.И. Козырева [3] в системе вузовского образования обычно преобладает три группы конфликтного типа:

1. «общество – вуз»;
2. «ректорат – профессорско-преподавательский состав»;
3. «студент – преподаватель», «преподаватель – преподаватель», «студент – студент».

Коммуникативные навыки, компетентность в общении способствует урегулированию сложных ситуаций, возникающих в системе взаимоотношения «вуз-общество».

Основные разногласия в системе высшего профессионального образования являются следствием развивающихся рыночных отношений и становлением информационного общества. Эти процессы приводят к изменению структуры и природы высшего образования. Развитие современного общества востребовало:

1. Работника нового типа – интеллектуального профессионала с высокой долей умственного труда в своей деятельности, творчески относящегося к решению стоящих перед ним задач, выполнению своих обязанностей.

По мнению Е.С. Протанской, «Информационное общество впервые в истории на первое место в общественной жизни выдвигает не отношения «человек-природа», а «человек-человек», в содержании которых знания и интеллект, включая их нравственную компоненту, приобретающую определяющее значение» [2].

2. Формирования нового типа преподавателя – специалиста в нескольких смежных областях, способного находить контакт с любой аудиторией, активно использующего различные информационно-технические средства.

Качественное высшее образование, основанное на фундаментальности и профессиональности профессорско-преподавательского состава, постепенно изменяется: выявляется необходимость в умении не только произвести новое знание, но и способности его реализовать на образовательном рынке. От администрации и профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения требуется умение и навыки менеджера, коммуникативная компетентность.

Компетентность в общении способствует разрешению и предотвращению конфликтных ситуаций в системе взаимоотношений «ректор – профессорско-преподавательский состав» «студент – преподаватель», «преподаватель – преподаватель», «студент – студент».

Общение в системе подготовки кадров следует рассматривать как основной способ приобщения к ценностям другого человека, формирования и развития мировоззрения личности.

Согласно исследованиям А.С. Кармина, существуют два аспекта культуры общения [5]:

- внешний, ритуальный, «этикетный»;
- внутренний, социально-психологический.

Система высшего образования способствует приобретению человеком социокультурного опыта в виде знаний, норм и форм взаимодействия, развитию его внутреннего мира, культуры безопасности.

Таким образом, в начале XXI века меняется взгляд на ценность университетского образования и процесс приобретения знания. Изменения происходят на различных уровнях структуры высшего образования. Это обуславливает необходимость обратиться к подробному рассмотрению вопроса коммуникации в высшем образовании: природе, возникновению, формированию и динамики распространения коммуникативных практик на различных уровнях в структуре высшего образования.

Успешному формированию в системе образования новых коммуникативных установок, способствует развитие взаимоуважения, навыков бесконфликтного поведения, культуры безопасности.

Термин «культура безопасности» возник в 80-х годах XX века, активное исследование этого явления началось в начале XXI века: вопросы культуры безопасности активно разрабатываются отечественными и зарубежными учеными (Ю.Л. Воробьев, Н.Н. Рыбалкин, П.Г. Белов).

Хорошо известны коммуникативная и интегративная и защитная функции культуры, согласно которым культура формирует условия и средства человеческого общения, являясь его условием и результатом, объединяет народы, социальные группы, государства.

В работе Ю.Л. Воробьева «Культура безопасности и жизнедеятельности: системообразующий фактор снижения риска чрезвычайных ситуаций в современной России» [6] рассмотрены различные понятия культуры. Наиболее приемлемым автор выделяет определение культуры как «состояния» социальной среды человека, отвечающего за его безопасность. «Безопасность» определяется им, как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз» [7], как состояние защищенности объекта защиты, при котором значения всех рисков не превышают их допустимых значений, предполагая как индивидуальные, так и социальные риски.

Культура безопасности – состояние общественной организации человека, обеспечивающее определенный уровень его безопасности в процессе жизнедеятельности [6].

Развитие коммуникативных практик и исследования в области культуры безопасности в системе высшего образования поможет усилить сплоченность общества перед природными, техногенными и иными опасностями, повысить уровень духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи.

Исследование истинных социальных причин конфликта позволяет культивировать в обществе новое отношение к конфликту, раскрыть его позитивные возможности, способы предотвращения и устранения, так как конфликт – это не только сложный компонент человеческого общения, но и важное общественное явление.

Для успешного формирования, коммуникативной компетентности, культуры безопасности, необходимыми являются глубокие знания и понимания сущности конфликта, развитие диалога и свобода.

Диалог, как неотъемлемая часть социальной и индивидуальной жизни человека, приобретает особое значение в связи с рассмотрением проблемы коммуникативности. Встреча с иной точкой зрения в межличностном общении в какой-то степени способствует ее личностному росту.

Первооткрывателем диалогического подхода к личности считают М.М. Бахтина [8].

Диалог рассматривается как естественная форма межличностных отношений, неотъемлемый фактор человеческого общежития, проявляющийся в соблюдении определенных принципов. Цель диалога – понимание другого и самого себя без предубеждений.

Диалог – это особый уровень общения, на котором достигается известная свобода от

стереотипов при оценке «другого»; это особый вид общения, для которого характерно отношение к «другому» как равнодостаточной личности и стремление к достижению взаимопонимания» [9, с. 5].

Методы разрешения конфликтов на современном этапе развития общества в основном силовые, но сегодня не обойтись без глубинного анализа причин ментальной несовместимости социума. Значение ментальности в рамках исследования коммуникативности выделяют современные западные и отечественные ученые (С. Хантингтон, Б.С. Гершунский, В.А. Тишков, А.В. Перцев и др.), подчеркивая, что именно на основе исследования ментальности можно найти эффективные средства предупреждения конфронтационных ситуаций [10, с. 3].

Исследования в культурной антропологии, философии, этнопсихологии, социологии и педагогики показывают, что успешное формирование культуры безопасности находится в прямой зависимости от формирования способности к пониманию уникальности разнообразия культур. «...Культурная самобытность любого народа неотделима от культурной самобытности других народов, все большее значение в наши дни приобретают способности к пониманию чужой культуры, признание чужой культурной самобытности, умение строить диалогические отношения и идти на разумный компромисс» [11, с. 295].

Следовательно, процессы социализации, стратификации, социальной мобильности обусловлены социокультурной действительностью. Она определяет новые цели образования – формирование человека конфликтологической культуры [12], обладающего навыками конструктивного общения, бесконфликтного поведения и культурой безопасности.

Литература

1. Обществознание / под. ред. Ю.Г. Волкова. М., 2005. С. 223.
 2. Профессиональная этика. СПб., 2006. 200 с.
 3. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию. М.: Владос. 2001. 176 с.
 4. Протанская Е.С. Профессиональная этика. М., 2001. 333 с.
 5. Кармин А.С. Культурология. СПб., 2009. С. 679.
 6. Воробьев Ю.Л. Культура безопасности и жизнедеятельности: системообразующий фактор снижения риска чрезвычайных ситуаций в современной России // Право и безопасность, 2006. № 3–4.
 7. Гражданская защита. Понятийно-терминологический словарь / под ред. Ю.Л. Воробьева. М.: Одлайст, 2001. 240 с.
 8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Состав. С.Г. Бочаров. М.: Искусство, 1986. 445 с.
 9. Валитова Р.Р. Толерантность как этическая проблема: автореф. ... канд. пед. наук. М., 1997. 23 с.
 10. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответы на вопросы XIX века // Педагогика, 2001. № 10, С. 9–13.
 11. Толерантность и интолерантность в современном обществе: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И.Л. Первовой. СПб.: Изд-во. СПб. Университета, 2008. 410 с.
 12. Мельничук А.В. Педагогические основы управления конфликтами в культурном образовательном пространстве университета: автореф. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2004. С. 5.
-
-
-

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ

К 105-летию Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОЖАРНОГО ПРОФИЛЯ В РОССИИ В XX ВЕКЕ И НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

**С.Л. Кузницына, кандидат педагогических наук.
Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России**

С позиций ретроспективного подхода представлен анализ основных форм, способов, методологических принципов организации воспитательной работы и морально-психологической подготовки как важнейших составляющих профессионального образования специалистов пожарного профиля.

Ключевые слова: морально-психологическая готовность, чрезвычайная ситуация, воспитательная среда, военно-патриотическое воспитание, духовная мобилизация, эмоционально-волевая устойчивость

To ward 105th anniversary of Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

THE MORAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA IN XXth CENTURY AND AT THE PRESENT DAY

S.K. Kuznitsyna. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

The analysis of the basic forms, ways and methodic principles of the educational working and moral-psychological training as the most important parts of the professional fire-prevention education.is retrospectively presented.

Key words: moral-psychological preparedness, emergenciy, educational milieu, patriotic education, mental mobilisation, emotional and volitional stability

Общеизвестно, что одной из составляющих педагогического процесса в учебном заведении является воспитательная работа. Она включает в себя организацию

воспитательной среды и управление разнообразными внеурочными видами деятельности обучающихся.

В отношении *Курсов пожарных техников* (1906–1918 гг.) мы можем констатировать, что никаких развернутых сведений, ни даже упоминаний о том, что такая работа вообще проводилась и была тем или иным способом специально организована, в просмотренной и проанализированной нами литературе не содержится. Причины этого могут быть, скорее всего, двоякого рода. Во-первых, в условиях самодержавного правления (авторитарного, как выразились бы сегодня) выделение идеологическо-воспитательной работы в отдельную ветвь образовательного процесса, по-видимому, вообще не подразумевалось, что вполне соответствовало духу времени. В современной литературе самого широкого спектра именно XX век (в его дальнейшем развитии) принято характеризовать как «век идеологии», как эпоху, когда власть предпочла многократно опосредованное, дифференцированное обращение к сознанию и совести отдельного человека с целью их унификации и тотального подчинения особым образом мотивированной «общей» воле. В XIX же веке, наследником которого и являлись Курсы пожарных техников, подобных целей пытались достичь гораздо менее совершенными технологиями непосредственного принуждения. И главную роль здесь играли предписывающие и охранительные инстанции, для которых проблема совести, а следовательно, и воспитания действительно ограничивалась лишь взысканием по формальным требованиям.

Во-вторых (и эта причина носит гораздо более прагматический характер), такая работа специально не проводилась в учебном заведении именно ввиду краткого срока обучения (два года). Отсутствие первостепенной надобности в ней не позволяло расходовать драгоценное время на воспитание духовных и моральных способностей курсистов, от которых и так всегда можно было потребовать исполнения их формальных обязанностей, к чему призывали их долг, профессиональная подготовленность и профессиональный выбор.

В соответствии с педагогической концепцией 20-х годов прошлого столетия, декларировавшей тезис о наличии неразрывной связи между образованием и воспитанием как двумя сторонами единого педагогического процесса, важным направлением педагогической деятельности в *Ленинградском пожарном техникуме* (1924–1941 гг.) была политico-воспитательная работа, осуществлявшаяся как в процессе обучения (через учебные дисциплины), так и во внеурочное время. Главное ее содержание составляли марксистско-ленинские идеи коммунистического воспитания.

Следует отметить, что советская профессионально-техническая школа в целом с момента ее возникновения в выработке новых принципов обучения и воспитания кадров руководствовалась марксистско-ленинскими идеями коммунистического воспитания, постепенного приближения к идеалу всестороннего развития личности. Она стремилась готовить таких специалистов, которые бы в совершенстве владели профессией, имели широкий общий и технический кругозор, необходимый для сознательного отношения к труду и творческого усовершенствования производства, а также получили бы разностороннее общественно-политическое воспитание, обеспечивающее трудовую и гражданскую активность.

Коммунистическое воспитание учащихся техникума осуществлялось, прежде всего, через учебные дисциплины [1, л. 18]. На занятиях по специальным предметам, а также во время производственного обучения воспитывались любовь к труду как одна из важнейших черт коммунистической морали, любовь к своей профессии, сознательность, дисциплинированность, коммунистическое отношение к общественной собственности и т.п. В процессе преподавания обществоведческих дисциплин главный акцент делался на формировании у учащихся основ диалектико-материалистического мировоззрения, на воспитании таких качеств, как патриотизм, преданность делу коммунистической партии и т.д. Регулярно проводились также социалистические соревнования, ударничество, конкурсы на звание лучшего пожарного, комсомольские субботники и т.п. [2, л. 30–31].

В *Ленинградском пожарно-техническом училище* (1946–1986 гг.) воспитательная

работа включала в себя военно-патриотический аспект, изучение традиций (страны, рода войск, конкретного подразделения – пожарной части) и сознательное следование им, знакомство с примерами профессионального героизма и соразмерение своих собственных душевных качеств с образцовыми.

Воспитательная работа в училище была направлена также на воспитание у курсантов любви к выбранной профессии, которая выступает решающим стимулом для успешной учебной деятельности учащихся, побуждает в них желание глубже и полнее овладеть своей будущей специальностью. При этом использовались самые разные формы работы. Например, стажировка в пожарных частях представляла курсантам большие возможности для приобретения необходимых профессиональных умений и навыков. А ведь от того, насколько успешно они овладевали этими навыками, во многом зависело их отношение к выбранной профессии.

Работа по воспитанию у курсантов любви к профессии проводилась и через научно-техническое творчество учащихся. Они активно участвовали в создании учебно-материальной базы училища, работали в кружках технического творчества. В ЛПТУ стало хорошей традицией проведение совместных теоретических конференций с участием практических работников пожарной охраны и курсантов; читались лекции, организовывались беседы, экскурсии, тематические вечера, встречи, конкурсы, смотры и др. [3, с. 12].

Одним из важнейших направлений педагогической деятельности в учебных заведениях пожарного профиля была и есть (в настоящее время в *Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России*) морально-психологическая подготовка будущих специалистов.

Такое внимание к духовной, волевой стороне пожарного ремесла и самого облика пожарного, мы полагаем, можно объяснить двумя взаимосвязанными причинами.

Первая состоит в том, что осуществлять свою профессиональную деятельность, применять на практике полученные в процессе обучения знания и навыки пожарному приходится в *экстремальных* условиях, требующих от него не только базовой образованности и отличной тренированности, но и совершенно особой духовной и психологической закалки. Выбирая для себя этот род деятельности, человек должен сознавать, что одна из существенных особенностей его будущей профессии выражается в *готовности пожертвовать собственной жизнью ради спасения жизни других людей*. И речь идет не просто о безрассудной способности очертя голову броситься в пламя, а о том, чтобы, сохранив трезвый рассудок в чрезвычайных обстоятельствах, оптимально рассчитать свои силы, спланировать свои действия и с максимальной эффективностью применить на деле свои навыки ради того, чтобы реализовать свое профессиональное предназначение – спасти человеческие жизни.

Такая готовность к незамедлительной и максимально точно просчитанной идеи самопожертвования предполагает воспитание в пожарном особого духовного и психологического настроя, который позволил бы ему в нужный момент, в момент опасности мобилизовать все прочие свои способности и умения для решения профессиональных задач. Ведь для того, чтобы такая мобилизация была возможна, пожарный должен и в повседневной жизни отличаться способностью постоянно воспроизводить в себе определенные волевые и нравственные качества, а именно те, которые служат фундаментальной личностной основой, на которой реализуются все специальные качества и профессиональные навыки пожарного.

В связи с вышесказанным легко будет объяснить, почему важнейшей отличительной чертой подготовки пожарных специалистов в высших и средних учебных заведениях является ее *военизованный характер*.

Характер профессиональных действий пожарного, в значительной степени определяемых конкретной (экстремальной) ситуацией, предполагает постоянное поддержание особой готовности, способности реагировать и принимать решения, наиболее

эффективно реализовать приобретенные знания и навыки. Поэтому и формировать такую готовность целесообразнее в условиях, «приближенных к боевым», по «военизованным» программам, включающим усиленную тренировку, регулярные учения, уставную субординацию и дисциплину, а также воспитание ответственности, отваги и той особой духовной мобилизации, которая всегда отличала представителей экстремальных профессий: военного, милиционера, пожарного, спасателя.

Практика деятельности подразделений Федеральной противопожарной службы (ФПС) на современном этапе показывает, что проблема формирования морально-психологической готовности личного состава к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций сохраняет свою актуальность как из-за периодического проявления стихийных сил природы, техногенных катастроф, так и из-за других экстремальных ситуаций, которые возникают при тушении пожара [4, с. 52]. Решая профессиональные задачи, сотрудники МЧС находятся в ситуации риска, которая меняется с частотой, непривычной для нормальных условий жизни, и требует при принятии решений особых знаний, дисциплины, авторитарности и понимания того, что все действия должны быть направлены на стабилизацию ситуации и выживание общества и государства в целом. Это обстоятельство вызывает необходимость формирования у сотрудников пожарно-спасательной службы высокой психологической готовности к адекватным профессиональным действиям в сложных и опасных ситуациях.

Одним из главных методологических принципов морально-психологической подготовки является систематическое, скоординированное, одновременное формирование необходимых качеств:

- гражданской ответственности;
- патриотизма;
- эмоционально-волевой устойчивости;
- понимания и соблюдения этических норм поведения и деятельности, т.е. этических ценностей;
- профессиональных знаний, умений и навыков.

Ее сущность состоит в том, чтобы обеспечить определенное «привыкание» психики человека к опасности, условиям, вызывающим страх, а также дать рекомендации, как лучше вести себя в таких условиях.

Для обеспечения должной психологической подготовки курсантов в *Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России* преподаватели кафедры психологии риска в чрезвычайных ситуациях разрабатывают новые подходы и организационные формы, которые имеют системный, комплексный характер. На кафедре проводятся психологическая диагностика с целью профессионального отбора кандидатов на учебу, тренинги, применяются методы психологической коррекции, осуществляется обучение курсантов способам психологической саморегуляции и коррекции [5, с. 178–181].

В связи с вышесказанным следует сделать вывод о том, что морально-психологическая подготовка в сочетании с оперативно-тактическим мастерством, натренированностью в действиях и способностью к творческой реализации соответствующих оперативных планов, оптимальных решений составляет важнейшую часть профессиональной подготовки курсантов Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России.

Литература

1. ЦГА СПб, ф. 7444, оп. 1, д. 37, л. 18.
2. ЦГА СПб, д. 124, л. 30–31.
3. Из опыта учебно-воспитательной работы в специальных средних учебных заведениях МВД СССР: сб. ст. М., 1976. С. 12.
4. Моторин В.Б. Риск в профессиональной деятельности: основные факторы и особенности проявления. СПб., 2002.
5. Иванова С.П., Кузьменкова Л.В. К вопросу о формировании развитой системы психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников МЧС России // Вестник Санкт-Петербургского института ГПС МЧС России. 2006. № 1–2. С. 178–181.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ

И.В. Федоткина, кандидат психологических наук.

Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова, Санкт-Петербург.

И.А. Цвятогор, кандидат биологических наук.

Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН, Санкт-Петербург.

Д.Н. Церфус, кандидат медицинских наук.

Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России

Проанализированы этапы профессиональной адаптации курсантов и их характерные особенности. Проведена оценка адаптационных способностей курсантов по совокупности психологических и электрофизиологических показателей и сопоставления физиологических параметров с данными психологического обследования.

Ключевые слова: адаптация, психологическое сопровождение, психологическая помощь, копинг-стратегии, профессионально важные качества, учебно-профессиональная деятельность

PSYCHOPHYSIOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF CADETS OF HIGH SCHOOLS

I.V. Fedotkina. Army medical college of a name S.M. Kirova. St.-Petersburg.

I.A. Tsvyatogor. Institute of physiology of a name of academician I.P. Pavlova of the Russian Academy of Sciences. St.-Petersburg.

D.N. Tserfus. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

In article stages of professional adaptation of cadets and their prominent features are analysed. The complex estimation of adaptable abilities of cadets on set of psychological and electrophysiological indicators and comparison of physiological parameters to the data of psychological inspection is spent.

Key words: Adaptation, psychological support, the psychological help, coping-strategy, professionally important qualities, uchebno-professional work

Из множества проблем образования в настоящее время особо выделяется комплекс вопросов, связанных с трудностями адаптации курсантов первого года обучения из-за необходимости выработки новых приемов и навыков учебно-профессиональной деятельности. По литературным данным высокий уровень социально-психологической адаптации присущ только 14 % первокурсников, в то время как низкий уровень адаптации наблюдается у 32 % курсантов [1]. Среди большого количества публикаций, посвященных различным аспектам адаптации сотрудников МЧС России и других силовых ведомств, особое место занимают работы по оценке здоровья курсантов [2].

Однако, сами по себе важные, но разрозненные выводы многочисленных исследований, на наш взгляд, не вскрывают комплексность проблемы физического, психического и социально-психологического благополучия индивидуума в образовательной среде. Актуализация возможностей самой личности в образовательном процессе зависит от совокупности психологических и физиологических резервов организма. Своевременная комплексная диагностика, коррекция и профилактика дезадаптационных расстройств является основным условием сохранения здоровья и развития личности будущего специалиста, повышения безопасности и комфортности образовательной среды.

Обучение в вузе относится к особым видам учебно-профессиональной деятельности, нередко приближающимся к экстремальным условиям. В связи с этим в вузах МЧС России и других силовых ведомств, накоплен значительный практический опыт оказания психологической помощи в ходе профессионального психологического сопровождения курсантов. Вместе с тем, среди специалистов по профессиональному психологическому отбору не существует единой точки зрения на проблемы профессиональной адаптации в период обучения и способы их решения. Существует множество подходов к определению целей, организации, мероприятиям, выбору методов и методик диагностики, коррекции и психологической помощи курсантам. Однако о том, что в настоящее время профессиональное психологическое сопровождение курсантов не отвечает всем актуальным проблемам профессиональной подготовки специалистов, свидетельствует недостаточно высокий уровень развития профессионально важных качеств, нервно-психической устойчивости, и снижение в процессе обучения ряда психических характеристик, обеспечивающих надежность профессиональной деятельности.

Нами ранее, на основании результатов изучения динамики психологических, социально-психологических характеристик и психофизиологических показателей, были определены этапы профессиональной адаптации курсантов:

- этап адаптации к условиям обучения в вузе;
- этап формирования профессионально важных качеств и кризиса профессиональной направленности;
- этап заключительного профессионального самоопределения.

Характерные особенности этапа адаптации к образовательной среде (1–2 годы обучения) зависели от индивидуальных адаптационных стратегий, используемых курсантами:

- а) «сверхмобилизация», сопровождающаяся перенапряжением и истощением физиологических резервов организма и личностных психологических ресурсов – данная стратегия использовалась наиболее успешными в учебно-служебной деятельности курсантами;
- б) «минимизация деятельности», направленная на сохранение гомеостаза организма и личностной структуры – стратегия использовалась наименее успешными обучающимися;
- в) психологическая защита в форме регрессии эмоционально-волевой сферы личности, ведущая к формированию девиантного поведения [3].

В этот же период у части курсантов выявлены негативные когнитивные установки и эмоциональные состояния. На первом курсе 24 % всех обследованных считали, что совершили поступки, заслуживающие наказания, у 17,3 % были выявлены обвинения в свой адрес, их эмоциональное состояние в 21,3 % случаев было пониженным, 26,6 % курсантов отмечали повышенную раздражительность. Физиологические расстройства проявлялись в повышенной утомляемости у 9,3 % и бессоннице – у 8 % всех обследованных. На втором курсе выявлены те же признаки затруднений профессиональной адаптации: 26,4 % курсантов переживали моральный диссонанс – «ощущение наказания», 13,2 % самообвинения, 10,9 % испытывали печаль и 10,9 % – расстройства сна.

В гражданских вузах, как правило, мероприятия профессионального психологического сопровождения не проводятся. Если же в вузе организована работа по оказанию психологической помощи учащимся, направленная на развитие интереса к интеллектуальной деятельности, сплочение учебных групп, создание здорового социально-психологического климата в учебном заведении, то социально-психологическая адаптация проходит более успешно, снижается общее количество отчисленных студентов. По мнению Г.Ю. Авдиенко (2009 г.) по результатам изучения процессов адаптации в отношении студентов гражданских вузов, проводимые мероприятия профессионального психологического сопровождения, приводят к улучшению личностных адаптационных характеристик и показателей социально-психологической комфортности студентов [4].

Цель настоящего исследования заключалась в проведении комплексной оценки адаптационных способностей курсантов по совокупности психологических и электрофизиологических показателей и сопоставлении физиологических параметров с данными психологического обследования. Проведено однократное электроэнцефалографическое и психодиагностическое обследование 52 здоровых добровольцев – курсантов 1–2 курсов вуза в возрасте 19–22 лет.

Психодиагностическое исследование включало в себя методики оценки адаптационных ресурсов личности: многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», опросник «Социально-психологическая комфортность образовательной среды» [4], опросник «Копинг-стратегии» [5], опросник «Аддиктивная склонность» [6].

Для анализа физиологических способностей к адаптации использовалась электроэнцефалография, которая предоставляет данные об уровне биоэлектрической активности головного мозга и является ведущим объективным методом для оценки функционирования центральной нервной системы. Этот метод сочетает в себе достаточную информативность с полной безвредностью, безболезненностью и неинвазивностью процедуры исследования. Характерной особенностью электроэнцефалографии является ее относительная неспецифичность по отношению к нозологическим формам патологии и высокая чувствительность к выявлению реакций организма на разнообразные внутренние и внешние воздействия.

Стандартная процедура регистрации электроэнцефалограммы (ЭЭГ) в состоянии спокойного бодрствования и при функциональных нагрузках проводилась при помощи компьютерного энцефалографа фирмы «Мишар» (г. Санкт-Петербург). В качестве нагрузок использовались ритмическая фотостимуляция (РФС) и гипервентиляция.

При визуальном анализе определялись индекс и амплитуда альфа-ритма. По литературным данным, чем больше значения этих показателей, тем выше адаптационный резерв индивидуума [7]. По методике Святогор [8] количественно (в баллах) оценивались показатели: степень неустойчивости нейродинамических процессов и степень усвоения РФС. С помощью разработанного Святогор и Гусевой способа выявления нарушения гемоликвородинамики головного мозга по ЭЭГ [9] (Приоритетная справка № 2010120815 от 24 мая 2010 г.) определялся (в баллах) показатель степени выраженности косвенных признаков нарушения гемоликвородинамики. Применение такого сугубо клинического метода для оценки функционального состояния достаточно здорового контингента лиц на первый взгляд неоправданно. Однако следует учитывать увеличение распространенности дисфункций и заболеваний опорно-двигательного аппарата у молодых людей в последние десятилетия. Патологические изменения в шейном отделе позвоночника, вследствие сколиоза, остеохондроза или травм позвоночника, часто приводят к стенозу позвоночных артерий или затруднению оттока ликвора через венозную сеть, что нарушает ауторегуляцию мозгового кровообращения и может сопровождаться гипертензионным синдромом. При этом наиболее частыми и первоначально возникающими признаками являются жалобы пациентов на головную боль [10]. Количественное увеличение значений исследуемых показателей: степень неустойчивости нейродинамических процессов, степень усвоения РФС и степень выраженности косвенных признаков нарушения гемоликвородинамики свидетельствует о нарастании дисфункции центральных регуляторных механизмов, что рассматривалось как признак наличия дезадаптационных нарушений.

Проанализированы данные математико-статистического анализа с помощью метода ранговых корреляций Спирмена по тем показателям психодиагностических методик, которые имели достоверные ($p < 0,05$) корреляционные взаимосвязи с изученными электроэнцефалографическими показателями.

По опроснику «Социально-психологическая комфортность образовательной среды» была выявлена обратная ($r = -0,3$) взаимосвязь между интегральной оценкой субъективной комфортности в образовательной среде вуза и степенью выраженности косвенных признаков нарушения гемоликвородинамики. Иными словами, чем более были выражены у

респондента косвенные признаки нарушения гемоликвородинамики, тем менее комфортно он воспринимал как социальное окружение, так и себя в учебном процессе.

По опроснику «Аддиктивная склонность» были получены прямые корреляционные связи суммарного показателя выраженности аддиктивной склонности со степенью неустойчивости нейродинамических процессов и степенью отчетливости усвоения РФС ($r = 0,4$ и $0,3$ соответственно). Таким образом установлено, что риск возникновения аддиктивного поведения был выше у курсантов с более выраженным признаками напряжения регуляторных систем ЦНС и повышением процессов возбуждения. Как правило, курсанты и студенты младших курсов при интенсивных интеллектуальных и физических нагрузках имеют высокую вероятность развития аддиктивного поведения.

Установлена обратная корреляционная взаимосвязь ($r = -0,3$) показателя эффективности индивидуальных копинг-стратегий со степенью выраженности косвенных признаков гемоликвородинамики. Чем больше в адаптивном поведении испытуемого было приемов «ухода от реальности», считающихся большинством исследователей наименее эффективной стратегией преодоления стрессовых ситуаций, тем выше была степень выраженности косвенных признаков гемоликвородинамики. Прием «когнитивная переработка ситуации» при стрессе чаще выбирали курсанты с повышением процессов возбуждения (диагностируемого по увеличению степени усвоения РФС) и пониженным индексом альфа-ритма. Таким образом, в исследовании установлено, что плохая переносимость стресса связана со сниженным индексом альфа-ритма, выраженной неустойчивостью косвенных признаков гемоликвородинамики, повышенной неустойчивостью нейродинамических процессов.

В целом, результаты как психологического, так и электроэнцефалографического обследований выявили среди курсантов 1–2 курсов лиц с истощением функциональных резервов организма и снижением личностных адаптационных ресурсов. По данным психодиагностического обследования 55 % первокурсников (29 человек) и 48 % второкурсников (11 человек) оценивали уровень своей социально-психологической комфортности в образовательном пространстве вуза как средний, 26 % второкурсников (6 человек) – как низкий и очень низкий (1–3 стена). По данным ЭЭГ для 5 человек (их доля составляет 0,096) необходима консультация невролога. Обследуемые с одновременным наличием и психологических и физиологических признаков дезадаптационных нарушений были выделены в группу наибольшего риска возникновения адаптационного срыва. Результаты исследования свидетельствуют об актуальности разработки мер, направленных на оказание комплексной медико-психологической (психофизиологической) помощи курсантам.

Литература

1. Немчин Т.А. Медико-психологическое обеспечение учебного процесса в вузе // Психологопедагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. Л.-М., 1988. С. 71–78.
2. Бортновский В.Н. К оценке уровня здоровья и социальной адаптации студентов медиков // Проблемы оценки и прогнозирования здоровья военнослужащих в условиях современной российской реформы. СПб., 1995. С. 7–10.
3. Федоткина И.В. Психологическая диагностика адаптационных возможностей военнослужащих на начальном этапе военно-профессиональной деятельности // Актуальные проблемы защиты и безопасности: материалы конф. 3–6 апр. 2007. СПб. // Прилож. к журналу «Известия Российской академии ракетных и артиллерийских наук». 2007. Т.6. С. 179–184.
4. Авдиенко Г.Ю. Влияние условий образовательной среды на эффективность интеллектуальной деятельности обучаемых // Современные проблемы психологии развития и образования человека: сб. материалов Всерос. с международ. участием конф. СПб., 2009. Т. 2. С. 8–13.
5. Авдиенко Г.Ю. Тест определения социально-психологической комфортности среды

образовательного учреждения // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. Серия «Психология». 2007. № 1(3). С. 38–57.

6. Федоткина И.В. Особенности личности и совладающего поведения в юношеском возрасте // Актуальные проблемы защиты и безопасности: Труды IX Всероссийской науч.-практ. конф. СПб. // Медико-биологические проблемы. 2006. Т. 6. С. 281–287.

7. Юсупов В.В. Психологическая диагностика зависимого поведения. Риск развития, методы раннего выявления. СПб.: Речь. 2007. 128 с.

8. Святогор И.А. Оценка нейрофизиологических механизмов дезадаптационных расстройств по паттернам ЭЭГ // Журнал высшей нервной деятельности. 2005. Т. 55. № 2. С. 164–179.

9. Святогор И.А. Электроэнцефалографические корреляты нарушения гемоликвородинамики головного мозга // Количествоенная ЭЭГ и нейротерапия: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. СПб., 2009. С. 47–48.

10. Яковлев Н.А. Шейный остеохондроз: основные неврологические проявления. М., 1997. 416 с.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ УСПЕШНОСТИ И ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ МЧС РОССИИ

**Д.С. Безносов, кандидат психологических наук, доцент;
В.А. Бойкова. Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России**

Проанализированы работы выдающихся ученых в области психологии по влиянию адаптации на процесс подготовки курсантов в вузах МЧС. Разобран понятийный аппарат по данной теме.

Ключевые слова: успешность, эффективность, продуктивность, успеваемость

PREDICTION OF SUCCESS AND A POSITIVE ADJUSTMENT OF STUDENTS IN THE PREPARATION OF HIGH SCHOOL RUSSIAN EMERGENCIES MINISTRY

D.C. Besnosov; V.A. Boikova. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

Analyzed the work of prominent scientists in the field of psychology on the topic raised. Analyzed the conceptual apparatus of the theme of the article.

Key words: success, efficiency, productivity, excellence

Проблемы высшей школы отражают экономическое и социальное состояние общества, а потому их решение тесно связано с реформированием различных областей нашей жизни. Реформа системы высшего образования предполагает активный поиск путей решения постоянно изменяющихся запросов общества. Одним из условий разрешения противоречий высшей школы является исследование проблемы учебной успешности. Значимость исследования проблемы учебной успешности курсантов определяется возросшими требованиями к современным выпускникам технических вузов. Развитие рыночной экономики, новейших технологий обусловили необходимость повышения качества образования. Специалист с высшим образованием должен не только обладать высокой квалификацией, но и быть профессионально мобильным, способным успешно реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях, творчески

активным, свободно ориентирующимся в мировом информационном пространстве. В настоящее время в связи с расширяющимися процессами взаимодействия между специалистами разных стран мирового сообщества становится необходимым владение иностранным языком. В современной педагогике накоплен значительный объем материала по проблеме учебной успеваемости и неуспеваемости, который требует осмыслиения, обобщения и систематизации в связи с необходимостью модернизации высшего технического образования. Несмотря на большое количество работ, посвященных проблемам повышения качества подготовки специалистов на современном этапе реформирования высшей школы, проблема исследования факторов, влияющих на учебную успешность курсантов технического вуза, не нашла достаточного отражения в педагогической литературе.

В литературе для анализа учебной деятельности существует несколько понятий: «успешность», «эффективность», «продуктивность», «успеваемость» и др. Вообще «успех» определяется толковым словарем как результат деятельности, получивший высокую внешнюю оценку, социальное одобрение. В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна учение рассматривается как приобретение знаний, умений, навыков; в противовес развитию, под которым подразумевается приобретение способностей и новых качеств. В этом случае под успешностью обучения будет пониматься то, насколько эффективно, быстро учащиеся приобретают новые умения, знания, навыки, насколько эффективно они могут их применять.

Впервые понятие учебной успешности было введено Б.Г. Ананьевым. Оно учитывает темпы, напряженность, индивидуальное своеобразие (стиль) учебной работы, степень прилежания и усилий, которые прилагает обучаемый, чтобы прийти к определенным достижениям. В данном отношении «понятия академическая успеваемость и учебная успеваемость соотносимы с понятием результативности и эффективности» [1].

Академическая успеваемость – это результат учебной деятельности, при этом важно учитывать и саму деятельность, которой она обеспечивается. То есть успешность учебной деятельности – это система знаний и умений, качественные особенности усвоения учащимся содержания обучения [2]. Успеваемость понимается как «соответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования. Критерии успешности учебной деятельности – быстрота и точность выполнения заданий. Оба эти критерия находят свое отражение в академической успеваемости. Продуктивность деятельности – это качество, темп работы, ее объем в единицу времени, отсутствие напряжения и утомления в течение длительного периода, удовлетворенность результатом деятельности» [3].

В.А. Якунин выделяет следующие содержательные критерии оценки эффективности обучения: общая и профессиональная компетентность, профессиональная направленность, мотивация, активность, самостоятельность, творчество, самоуправление. А показателем результативности или продуктивности выступают полнота и степень приближения к заданным нормам. Помимо академической успеваемости (объем и качество усвоенных знаний и сформированных умений и навыков) критерием успешности учебной деятельности считается и уровень учебных достижений, качество и способы умственной учебной работы (активность, напряженность, длительность, систематичность, приемы работы). Также отмечается, что «отметка, как показатель успеваемости ... фиксирует результат» [4].

В системогенетической концепции профессиональной деятельности эффективность деятельности определяется через результативные показатели: «производительность, качество, надежность», а в учебной деятельности эффективность «определяется характером взаимосвязей структурных компонентов психологической структуры учебной деятельности, которые функционируют как единое целое» [5].

Понятия «эффективность» и «продуктивность» являются более узкими по сравнению с термином «успешность». Они отражают либо результативную сторону деятельности, либо структурную (внутреннюю), а термин «успешность» предполагает результативный и структурный показатель деятельности. В связи с этим наиболее полно успешность учебной

деятельности курсантов выражается двумя показателями: результативным (академическая успеваемость) и структурным (сформированность психологической структуры учебной деятельности).

В высшее образование приходят люди с разным уровнем социального и интеллектуального развития, что оказывает влияние на степень продуктивности адаптации, а адаптация на положительное развитие успешности в системе высшего профессионального образования.

Успешность в системе высшего образования МЧС России это не только высокий средний балл, это еще хорошая физическая подготовка, это должное исполнение служебных обязанностей, это оценка курсанта коллективом и начальством. Кроме того, адаптационный ресурс у каждого человека раскрыт по-разному, что оказывается на прогрессирование успешности в высшем профессиональном образовании.

Подготовка высококвалифицированных сотрудников МЧС России это многоступенчатый процесс, реализующийся профессорско-преподавательским коллективом, воспитателями, психологами, руководством курса и самими студентами, курсантами, слушателями. А высшее образование в системе МЧС России несет дополнительные психофизиологические нагрузки, которые накладывают на курсанта устав и служебные обязанности. Образование в вузах МЧС России имеет государственное финансирование, именно поэтому вопрос о прогнозирование успешности подготовки специалиста становится актуальным.

Способность к адаптации является важнейшим условием для сохранения психического и соматического здоровья, для развития и совершенствования личности. Особенна важна нормальная адаптация при переходе человека из одной социальной ситуации развития в другую.

Поступление вчерашнего школьника в университет является одним из важнейших переломных моментов в его жизни. Именно оттого, насколько быстро пойдут адаптационные процессы, зависит не только его успехи в овладении знаниями и умениями, но и его социально-психологическое, психическое и соматическое благополучие.

Адаптация к условиям служебной и учебной деятельности молодых людей, поступивших на учебу в образовательное учреждение системы МЧС России, является важнейшим этапом в ходе их профессиональной подготовки и личностного развития. Курсантам МЧС России в течение максимально короткого периода времени необходимо принять определенную, новую для них социальную роль – курсанта вуза МЧС России. Принятие такой социальной роли не может произойти спонтанно, необходима напряженная внутренняя работа.

Уникальность данного возрастного периода состоит в переходности между детством и взрослостью. В психологическом плане данный этап в развитии является критическим, поскольку вхождение в новую социальную ситуацию развития приводит к трансформации прежних форм взаимодействия с окружающим миром, делает необходимым появление новой структуры личности. Поэтому перед практическим психологом встает задача детального рассмотрения вопроса прогнозирования.

Учебная успеваемость и адаптация бывших школьников, нынешних первокурсников, является динамически сложным многоплановым процессом, включающим в себя адаптацию, как к новым формам обучения, так и к новой социальной среде – учебной группе. По сути, речь идет о двух важных аспектах (факторах) адаптации студента-первокурсника.

Первый из них – адаптация к учебной деятельности (в данном случае речь идет о смене основных форм и методов обучения, усложнении содержания учебных предметов и др.).

Второй фактор – это адаптация к новой социальной среде – учебной группе. Успешная адаптация в учебной группе выступает как необходимое условие продуктивной социальной активности, профессионального самоопределения личности, развития индивидуальности. Для адаптации к новой социальной среде важно умение быстро находить свое место в совместной деятельности, свою роль в новом коллективе, выработать образцы

мышления и поведения, отражающие систему ценностей и норм вновь формирующегося коллектива, развивать умения и навыки межличностного общения в этом коллективе. Адаптация к новым условиям обучения – сложный, многофакторный процесс, включения студентов в новую образовательно-воспитательную систему, в новую систему требований и контроля, в новый коллектив, а для многих и в новые условия жизнедеятельности. Вчерашний школьник сталкивается с непривычными условиями организации учебно-воспитательного процесса, с новыми формами и методами учебной деятельности, с новыми учебными предметами.

Прогнозирование в системе психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса, есть предсказание будущих тенденций развития учебных успехов курсантов. Использование накопленных статистических данных, полученных опытным путем в работе с предыдущими потоками (наборами предыдущих лет), помогут составить первичные предположения краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные перспективы.

Прогноз представляет собой вероятностную оценку будущих результатов и путей развития, а также ресурсов и организационных мероприятий, необходимых для его осуществления в учебно-воспитательной сфере. В процессе разработки прогнозов психологического сопровождения необходимо соблюдать следующие принципы:

- 1) принцип системности, который требует рассматривать объект прогнозирования и прогнозный фон как систему взаимосвязей и соотношений;
- 2) принцип оптимальности, предусматривающий разработку точных и достоверных прогнозов при минимальных затратах;
- 3) принцип аналогичности, предполагающий использовать в качестве источника опережающей информации о развитии анализируемого объекта знания о траектории развития сходных объектов;
- 4) принцип комплексности, обеспечивающий всестороннее описание объекта прогнозирования;
- 5) принцип специфичности, предполагающий обязательный учет отличительных, характерных особенностей и признаков, присущих только анализируемому объекту.

Прогнозирование в системе психологического сопровождения следует рассматривать как предсказание будущих изменений в интеллектуальных, личностных, учебно-профессиональных развитиях в перспективе. Цель прогнозирования – наилучшим образом использовать накопленные знания о динамике изменений успешности подготовки курсантов для выбора приоритетных направлений его профессионального развития.

Прогнозирование (долгосрочное, среднесрочное и краткосрочное) определяет возможные тенденции развития системы психологического сопровождения под воздействием внешних и внутренних факторов. Оценивает траектории и динамику учебной успеваемости курсантов, какие факторы оказывают влияние на улучшение или ухудшение успешности в учебе, а также пути коррекционного воздействия, для выработки оптимальных разрешений проблемных ситуаций.

В современных условиях, когда усилились несоответствия между уровнем задач, очерчиваемых проектами в образовании, и недостаточной готовностью психологов к их решению, психологическое прогнозирование превращается в необходимую и важнейшую профессиональную функцию психолога, которая предопределяет успех его деятельности. Целостная концепция психологического прогнозирования, субъектом которого является психолог, в системе непрерывного психологического сопровождения и образования дает возможность полноценной реализации данной функции психологами.

Выявление сущности психологического прогнозирования, а также возможностей, которые открывает система непрерывного психологического сопровождения и образования для реализации прогнозирования, позволяет определить его структуру, содержательно-смысловое наполнение. Ядро психологического прогнозирования и отбора составляет комплекс закономерностей и принципов психологического прогнозирования в системе непрерывного психологического сопровождения и образования. Оно является основой,

содержательно-смысловым наполнением системы психологического прогнозирования и моделей ее реализации в разных компонентах системы непрерывного психологического образования.

Полноценное и эффективное развитие и реализация системы психологического профессионального прогнозирования будет обеспечено тогда, когда психолог выявит совпадение результатов своей деятельности с поставленными целями. Согласованная работа профессорско-преподавательского состава, отдела психологического обеспечения, воспитательного отдела, грамотно проведенная пропагандистская работа с курсантами позволит приблизить работу к идеальному результату, которым является подготовленный, хорошо адаптированный специалист своего профиля.

Литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.
 2. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению: монография. Ярославль: Аверс Пресс, 2004. 338 с.
 3. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982. М.: Логос, 2007. 192 с.
 4. Нижегородцева Н.В. Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография / под ред. А.В. Карпова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. 420 с.
 5. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособ. 2-е изд. СПб.: 2000. 348 с.
-
-

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЫСОКИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

ФОРМИРОВАНИЕ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ В КУРСЕ ВЫСШЕЙ АЛГЕБРЫ

Т.А. Селеменева, кандидат педагогических наук, доцент.

Академический институт гуманитарного образования, Санкт-Петербург.

Е.С. Калинина, кандидат педагогических наук.

Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России

Рассмотрена проблема целенаправленного формирования умственных действий в условиях вузовского обучения. В качестве научной основы оптимизации учебной деятельности курсантов выбрана теория поэтапного формирования умственных действий и понятий. На примере изучения курса высшей алгебры раскрыты возможности формирования умственных действий, что способствует развитию математического мышления.

Ключевые слова: умственные действия, учебная деятельность, ориентировочная основа действия, теория поэтапного формирования умственных действий

FORMATION OF MENTAL ACTIONS IN THE COURSE OF HIGHER ALGEBRA

T.A. Selemeneva. Academic Institute of Humanities Education, Saint-Petersburg.

E.S. Kalinina. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

We consider the problem of purposeful formation mental actions in the context of university education. As the scientific basis for optimizing the learning activities cadets. Chosen theory of phase formation mental actions and concepts. For example the course of Higher Algebra disclosed the possibility of forming mental activities that promotes mathematical thinking.

Key words: mental actions, training activity, estimated based on the action, theory gradual formation of mental actions

Учебная деятельность курсантов в условиях вузовского обучения характеризуется значительным увеличением объема знаний, а также усложнением ее содержания. Процесс усвоения новых знаний, включение их в ранее построенную систему вызывает у обучаемых существенные затруднения [1]. Это, прежде всего, относится к учебным дисциплинам математического цикла, обладающих высокой степенью абстрактности изучаемых понятий и спецификой используемых моделей.

Возникающие в ходе учебной деятельности проблемы связаны не только с объективной сложностью содержания изучаемых математических дисциплин. Усвоение нового понятия, решение задачи, независимо от рассматриваемой предметной области,

требует выполнения определенной «цепочки» действий, составляющих прием умственной деятельности. Однако в процессе вузовского обучения умственные действия обучаемых целенаправленно не формируются, при этом выпадают важнейшие звенья общих и специальных приемов, необходимых для дальнейшего изучения учебного курса и развития математического мышления.

Согласно положению о принципиальной общности строения внутренней и внешней деятельности человека, умственное развитие, как и усвоение знаний и умений, происходит путем интериоризации, то есть поэтапным переходом внешней (материальной) деятельности во внутренний умственный план. Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентировочной (управляющей), исполнительной (рабочей), контрольно-ориентированной [2].

Каждое действие характеризуется определенными параметрами: формой совершения, мерой обобщенности, мерой развернутости, мерой самостоятельности, мерой освоения и другими. При этом качество приобретаемых знаний и умений, формируемых понятий, развитие умственных способностей зависит от правильности создания ориентировочной основы деятельности, которая представляет собой текстуально или графически оформленную модель изучаемого действия, а также систему условий его успешного выполнения.

В основе целенаправленного формирования умственных действий лежит теория поэтапного формирования умственных действий и понятий [3], наиболее существенный вклад в разработку которой внесли известные отечественные ученые А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Н.Ф. Талызина.

Полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными, а четыре последующих – основными этапами [4].

При реализации первого этапа – мотивационного – следует учитывать, что понятие мотивации включает в себя все виды побуждений, то есть мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, идеалы, непосредственно детерминирующие человеческую деятельность. В структуре мотивации могут быть выделены четыре наиболее существенных компонента:

- удовольствие от самой деятельности;
- значимость для личности непосредственного результата деятельности;
- мотивирующая сила вознаграждения за деятельность;
- принуждающее давление на личность.

В реальном учебном процессе важно учитывать, что мотивы могут быть как внешними, так и внутренними. К внешним мотивам относятся наказание и поощрение, угроза и требование, давление группы, ожидание будущего поощрения и ряд других. Все они являются внешними по отношению к непосредственной цели учения. Знания и умения в этом случае служат лишь средством достижения других основных целей, в частности, избегания неприятностей, достижения общественных или личных успехов, выгоды, карьерного роста, удовлетворения честолюбия. Сама цель, которой является учение, в такой ситуации может быть безразличной или даже отталкивающей, а учение носит часто вынужденный характер.

К внутренним мотивам относят такие, которые побуждают человека к учению как самоцели. В этом направлении преподаватель может использовать интерес курсантов к самим знаниям, их любознательность, стремление повысить образовательный и культурный уровень, потребность в новой информации и активной познавательной деятельности. Познавательная мотивация выступает не столько проявлением устойчивой личностной черты, сколько отражением заданных условий деятельности. Это открывает пути для ее формирования посредством специально организованных дидактических воздействий.

Широкие возможности для развития познавательной мотивации предоставляет курс высшей алгебры. Так, при изучении элементов матричного анализа важно показать

целесообразность применения матриц, матричной формы записи систем уравнений и задания операторов преобразований. Разностороннее использование матриц при построении математических моделей реальных процессов и объектов мотивируется тем, что запись данных в табличной форме значительно упрощает процесс их введения в базу данных компьютера. При этом выполняемые расчеты легко и компактно формализуются с помощью математических операций с табличными данными (матрицами), а получаемые результаты представляются наглядно.

Для демонстрации целесообразности использования матричного представления информации, можно рассмотреть задачу, в которой известны затраты трех видов ресурсов P_1 , P_2 , P_3 на производство единицы продукции двух видов Π_1 и Π_2 . При определении стоимости ресурсов для производства единицы каждого вида продукции и общей стоимости продукции составляется матрица A затрат ресурсов, а также матрица B стоимости единицы каждого ресурса. Чтобы определить стоимость ресурсов для продукции конкретного вида, надо матрицу A удельных затрат ресурсов умножить на матрицу-столбец B цен. Элементами матрицы-столбца AB являются стоимости ресурсов для единицы каждого из двух видов продукции. При этом важно заметить, что порядок сомножителей в произведении матриц определяется возможностью перемножения двух матриц и конкретным смыслом их произведения.

Возникновение познавательной мотивации во многом обусловлено типом взаимодействия и общения преподавателя и курсантов, а также курсантов между собой. Развитие познавательной мотивации зависит от педагогического мастерства преподавателя, от его умения правильно организовать деятельность курсантов, побуждать их к развитию познавательной мотивации. Правильное понимание мотивации служит необходимой предпосылкой продуктивной работы преподавателя [5].

Опытный преподаватель целенаправленно развивает и углубляет познавательный интерес курсантов к изучаемому предмету. При формировании специфической мотивации, которая проявляется в решении мыслительных задач, рекомендуется исходить из той простой истины, что знания, подлежащие усвоению, не могут быть переданы в готовом виде, путем простого сообщения или показа. Они могут быть усвоены только в результате выполнения определенных действий.

Следует подчеркнуть, что лучше всего, если мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, в развитии которого можно выделить три основных ступени:

- возникновение ситуативного познавательного интереса в условиях новизны и неопределенности;
- формирование устойчивого интереса к определенному предметному содержанию деятельности;
- включение познавательных интересов в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов.

Второй этап формирования умственных действий – ориентировочный – включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, и обычно предполагает составление некоторой схемы ориентировочной основы будущего действия. Главным результатом на этом этапе является понимание, глубина и объем которого зависят от типа ориентировки или типа учения.

Следует учитывать, что качество действия в наибольшей степени зависит от способа построения ориентировочного этапа, то есть от типа ориентировочной основы действия или типа учения.

Типология ориентировочной основы действия зависит от трех критерииев, к которым относятся:

- 1) степень полноты отражения объективных условий, необходимых для успешного выполнения действия, которая в каждой конкретной ситуации может быть полной, неполной или избыточной;

- 2) мера обобщенности ориентировочной основы действия (обобщенная – конкретная);
- 3) способ получения ориентировочной основы, которая может быть построена самостоятельно или получена в готовом виде от преподавателя.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что из теоретически возможных восьми типов ориентировочной основы действия в настоящее время наиболее изучены три из них, которые обычно называются типами учения [6].

Первый тип характеризуется неполной ориентировочной основой, ее конкретностью (низкой обобщенностью), самостоятельным ее построением путем проб и ошибок. При такой ориентировочной основе процесс формирования действия идет медленно, с большим количеством ошибок. Выполнение действия ухудшается даже при незначительном изменении внешних условий. Например, при решении линейных систем уравнений сначала рассматриваются только случаи, когда неоднородная система имеет единственное решение, поэтому действия, связанные с анализом системы уравнений (совместная, несовместная, неопределенная) не включаются в ориентировочную основу. Выпадение из приема умственной деятельности небольшого звена приводит к затруднениям при решении несовместных и неопределенных систем линейных уравнений.

Во втором типе учения ориентировочная основа является полной. В ней находят свое отражение все условия, необходимые для успешного выполнения действия, но эти условия даются обучающимся в готовом виде (а не выделяются самостоятельно) и в конкретной форме (на примере одного частного случая). Действие в этом варианте формируется быстро и безошибочно. Сформированное действие достаточно устойчиво, но плохо переносится в новые, измененные условия. Так, при переходе к решению однородных систем линейных уравнений обучаемые не осознают, что случай единственного решения теперь не имеет места, поскольку однородная система всегда совместна.

Для третьего типа учения должна быть построена полная ориентировочная основа. При этом она дается в обобщенном виде и характерна для целого класса явлений. Составляется ориентировочная основа учащимся самостоятельно в каждом конкретном случае с помощью общего метода, который ему предлагается преподавателем. Полученное на основе этого типа учения действие характеризуется не только быстротой и безошибочностью, но также большой устойчивостью и широтой переноса в новые условия.

Четвертый тип учения также характеризуется полнотой и обобщенностью построения ориентировочной основы. В этом случае курсант должен самостоятельно открыть общий метод построения ориентировочной основы, что представляет подлинно творческое действие, доступное лишь при определенных условиях и не всем обучающимся.

На третьем этапе – этапе формирования действия в материализованном (или материальном) виде – обучающий усваивает содержание действия, а преподаватель осуществляет объективный контроль правильности выполнения каждой операции, входящей в состав действия. Действие уже выполняется, но пока во внешней форме с развертыванием всех входящих в него операций. В этом случае реализуются и ориентировочная, и исполнительная, и контрольная части действия, причем ориентировочная часть получает свое дальнейшее уточнение и совершенствование – она преобразуется в наглядный образ действия.

Это позволяет обеспечить усвоение действия всеми курсантами. Так, при изучении систем линейных однородных уравнений, подлежат целенаправленному формированию, в частности, следующие действия:

- разделять переменные заданной системы на основные и не основные (свободные);
- находить некоторые возможные решения системы, имеющей хотя бы одну группу основных переменных;
- различать среди всех возможных решений допустимые и недопустимые;
- выделять базисные решения системы;
- определять среди базисных решений системы допустимые, недопустимые, вырожденные.

Указанные выше действия основываются на понятии основных переменных системы, которое вводится для определения совместности или несовместности системы и использования теоремы Крамера.

На этом этапе также должна происходить подготовка к переводу действия на следующий этап, отличающийся от данного, прежде всего, формой действия. Для этого материализованная форма действия с самого начала сочетается с вербальной: обучаемые комментируют все практические выполняемые действия.

Четвертый этап – этап формирования действия как внешнеречевого – предполагает представление всех элементов действия в форме устной или письменной речи. Это обеспечивает значительное возрастание степени обобщенности действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием.

Так, анализ решения системы уравнений сначала сопровождается подробным комментарием к выполняемым действиям. Преподаватель демонстрирует курсантам подробный образец выполняемых действий, затем обучаемым предлагается выполнить аналогичное задание, подробно комментируя каждое совершающееся действие. Важно, чтобы все входящие в действие операции не только приобрели вербальную форму, но и были усвоены в ней. Перенесение действия в вербальный план означает не только умение разъяснить то, как надо действовать, но и умение выполнять действие в речевой форме. Кроме того, внешнеречевая (устная или письменная) форма действия сохраняет возможности преподавателя осуществлять контроль действий и их оперативную корректировку посредством диалога.

Следующий этап отличается от предыдущего этапа большей скоростью выполнения и сокращенностью выполняемых действий. На первых порах действие по остальным характеристикам (развернутости, сознательности, обобщенности) не отличается от предыдущего этапа, однако, приняв умственную (мыслительную) форму, выполняемое действие очень быстро начинает сокращаться и автоматизироваться. С этого момента процесс формирования действия переходит на заключительный этап.

При успешной реализации этапа умственного (внешнеречевого) действия происходит максимальное его сокращение. Выполняемое действие автоматизируется, становится самостоятельным и полностью освоенным.

Обобщая данные, полученные при работе со студентами или лицами с высшим образованием [7], можно выделить следующие особенности использования метода планомерного формирования знаний и умений при работе с курсантами:

1. Некоторые из этапов формирования умственных действий и понятий, в частности, материализованный и громкоречевой, могут быть предельно сокращены, а работа на них существенно редуцирована.

Возможности для этого открывает наличие уже готовых крупных блоков из отдельных элементов действий или целых действий, которые прошли поэтапную отработку в ходе стихийного или направленного формирования действия и могут обеспечить быстрый перевод относительного нового действия с одного уровня на другой. Однако при формировании принципиально новых действий или навыков, пропуск этапов может негативно сказаться на таких параметрах действия, как его обобщенность, освоенность и прочность.

2. На первом этапе при формировании мотивации действия первостепенное значение приобретает актуализация профессиональных интересов курсантов, включение формулируемой задачи в контекст будущей профессиональной деятельности.

3. Усиливается значение самых высоких типов построения ориентировочной основы действия, когда курсанты самостоятельно открывают принцип осуществления ориентировки.

Исключительно важной частью работы преподавателя в условиях применения метода целенаправленного формирования умственных действий и понятий в вузовском обучении становится содержательный анализ материала с целью выделения таких

инвариантов в конкретной предметной области, которые позволяют значительно уменьшить объем подлежащей усвоению информации. Хотя разработаны некоторые алгоритмы и принципы выделения таких инвариантов, проделать эту работу может только специалист, очень хорошо знающий предметную область, а также владеющий основами психолого-педагогических знаний и обладающий опытом подобной работы.

Психолого-педагогический анализ знаний с точки зрения их обязательного и первоочередного усвоения предполагает выделение предметных (специальных), логических и психологических составляющих, или инвариантов.

К предметным инвариантам относятся собственно закономерности, факты и методы конкретной (частной) науки. Вторую группу инвариантов составляют логические операции и приемы логического мышления, которые, как правило, жестко не привязаны к данной предметной области и могут быть сходны при решении, например, алгебраической, геометрической, физической или филологической задачи. К психологическим составляющим относится умение планировать свою деятельность, контролировать ее ход, вносить при необходимости в нее корректизы и оценивать конечный результат с точки зрения его соответствия поставленной задаче.

Как показывают исследования, в высшей школе основное внимание уделяется именно предметным знаниям, в то время как причины ошибок при решении учебных и профессиональных задач очень часто лежат в области недостаточной логической подготовки, а также объясняются неумением планировать и контролировать свою деятельность. Это связано с тем, что указанные аспекты в качестве особой учебной задачи обычно специально не выделяются. По этой причине соответствующие знания и умения у курсантов складываются стихийно и по всем параметрам имеют низкие характеристики.

В реальном учебном процессе необходимо поставить и реализовать задачу обучения самим приемам умственной деятельности (или умственным действиям). Только в этом случае процесс учения может быть охарактеризован как процесс одновременного накопления знаний и овладения приемами оперирования ими.

Овладение приемами происходит в процессе реализации следующих этапов:

- 1) ознакомление с приемами умственной деятельности;
- 2) упражнение – применение соответствующих приемов умственной деятельности на различном материале;
- 3) перенос – использование приемов при решении новых задач.

Таким образом, путь формирования приемов умственной деятельности примерно таков: усвоение содержания приема – самостоятельное его применение – перенос на новые ситуации.

Использование теории и практики целенаправленного формирования умственных действий и понятий имеет большие перспективы именно в плане совершенствования методов обучения, повышения эффективности «перекачки» знаний за счет эффективной организации и регламентации активности обучаемого.

Рассмотренный выше подход способствует формированию «дисциплинированного» или, по выражению П.Я. Гальперина, «систематического» мышления, что для курсантов, будущая профессиональная деятельность которых связана с чрезвычайными ситуациями, имеет особое значение.

Литература

1. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. М.: Смысл, 2005.
2. Подольский А.И. Становление познавательного действия: Научная абстракция и реальность. М.: Педагогика, 1993.
3. Загвязинский В.И. Теории обучения. Современная интерпретация. М.: Педагогика, 2002.
4. Гальперин П.Я. Психологическое строение учебной деятельности // Журнал практического психолога, 2002. № 4–5.

5. Хуторский А.В. Современная дидактика вузов. СПб.: Питер, 2001.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Изд-кий центр «Академия», 2003.
7. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студента. М.: Педагогика, 1997.

ВОЗДЕЙСТВИЕ ФАКТОРОВ ВНЕШНЕЙ СРЕДЫ НА ОРГАНИЗМ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ

**С.С. Аганов, доктор педагогических наук, профессор.
Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России**

Рассматриваются проблемы воздействия различных факторов внешней среды на организм, деятельность человека и влияние физической культуры на формирование профессионала.

Ключевые слова: внешние факторы, адаптация, физическая культура, работоспособность, профилактика, устойчивость, организм человека, физическая тренировка

INFLUENCE OF FACTORS OF ENVIRONMENT ON AN ORGANISM AND ACTIVITY OF THE PERSON IN THE COURSE OF TRAINING AND PHYSICAL TRAINING DEVELOPMENT IN HIGH SCHOOL

S.S. Aganov. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

Problems of influence of various factors of environment on an organism, activity of the person and influence of physical training on this process are considered.

Key words: external factors, adaptation, physical training, working capacity, preventive maintenance, stability, a human body, physical training

При рассмотрении и решении задачи развития физической культуры обучающихся в вузе ГПС МЧС России следует кроме внутренних факторов (моральных, психологических, физиологических), учитывать также влияние разнообразных факторов внешней среды: социальных факторов (макро и микросреды); результатов бытовой, хозяйственной, производственной и творческой деятельности человека; природных факторов (температура окружающей среды, барометрическое давление, влажность и состав воздуха, солнечный свет, задымленность, радиация); биологических факторов растительного и животного окружения.

Из внешней среды в организм поступают вещества, необходимые для его жизнедеятельности и развития, а также действуют раздражители (полезные и вредные), влияющие на состояние внутренней среды. Организм путем взаимодействия функциональных систем реагирует на многообразные воздействия внешней среды.

Деятельность всех органов и их систем в целостном организме характеризуется определенными показателями, имеющими те или иные диапазоны колебаний. Одни константы стабильны и довольно жесткие (например, pH крови 7,36–7,40, температура тела – в пределах 35–42 °C), другие и в норме отличаются значительными колебаниями (например, ударный объем сердца – количество крови, выбрасываемой за одно сокращение – 50–200 см³). Низкие позвоночные, у которых регуляция показателей, характеризующих состояние внутренней среды, несовершенна, более зависимы от факторов окружающей среды. Например, лягушка, не обладая механизмом, регулирующим постоянство температуры тела,

дублирует температуру внешней среды настолько, что зимой все жизненные процессы у нее затормаживаются, а летом, оказавшись вдалеке от воды, она высыхает и гибнет. В процессе филогенетического развития у высших животных, в том числе и у человека, сформировалась сравнительно стабильная внутренняя среда, позволяющая обеспечить относительную независимость от внешней среды.

Внешние факторы, влияющие на организм человека, имеют явно выраженный экологический аспект. Экология рассматривает взаимоотношения организмов друг с другом и с неживыми компонентами природы Земли (ее биосфера). Экология человека изучает закономерности взаимодействия человека с природой, проблемы сохранения и укрепления здоровья. Человек зависит от условий среды обитания точно так же, как природа зависит от человека. Между тем влияние производственной деятельности на окружающую природу (загрязнение атмосферы, почвы, водоемов отходами производства, вырубка лесов, пожары, повышенная радиация в результате аварий и нарушений технологий) ставит под угрозу существование самого человека. В крупных городах значительно ухудшается естественная среда обитания, нарушаются ритм жизни, психоэмоциональная ситуация труда, быта, отдыха, меняется климат. В городах интенсивность солнечной радиации на 15–20 % ниже, чем в прилегающей местности, а среднегодовая температура выше на 1–2 °C, менее значительны суточные и сезонные колебания, ниже атмосферное давление, более загрязнен воздух. Все эти изменения оказывают крайне неблагоприятное воздействие на физическое и психическое здоровье человека. Специалисты считают, что около 80 % болезней современного человека являются следствием ухудшения экологической ситуации на планете. Экологическое состояние внешней среды оказывает влияние на процессы развития физической культуры обучающихся в вузе, их здоровье, физическое и психическое состояние, организацию и проведение занятий по физической подготовке.

В процессе учебы, службы, профессиональной деятельности постоянно возникают ситуации, когда человек, будучи подготовлен к существованию в одних условиях, должен приспособить себя к деятельности в других условиях (адаптироваться). Проблема адаптации связана с тем, что физиологические и биологические процессы функционирования организма связаны с психологическими и социальными проблемами развития человека и общества. В исследованиях Ганса Селье показано, что адаптация развивается под действием гуморальных механизмов.

В настоящее время существуют более широкие представления и экспериментальные данные о механизмах адаптации, в том числе и о роли в этом процессе нервной системы. Действие факторов, вызывающих развитие адаптационных механизмов организма, является комплексным. Все живые организмы в ходе эволюции приспособились к земным условиям существования: барометрическому давлению и гравитации, уровню космических и тепловых излучений, газовому составу воздуха, окружающей атмосфере. Животный мир адаптировался и к смене сезонов – времен года, которые включают изменения освещенности, температуры, влажности, радиации и т.д. Смена дня и ночи определенным образом связана с перестройкой организма и изменениями биологических ритмов деятельности его функциональных систем.

Человеку приходится перемещаться, оказываться в различных условиях, в условиях жары или холода, в обычных или сложных, а порой и экстремальных ситуациях. При этом человек вынужден считаться с особенностями питания, обеспечения водой, воздухом, обеспечения других своих потребностей, различными условиями индивидуального комфорта и цивилизации. Все это связано с развитием дополнительных механизмов адаптации, которые достаточно специфичны. В зависимости от силы воздействия раздражителей окружающей среды, условий и функционального состояния организма адаптивные факторы могут вызывать как благоприятные, так и неблагоприятные реакции организма.

Выделяют несколько фаз адаптации: начальная, переходная, устойчивая и повторная адаптация.

Под готовностью к адаптации понимается такое морфофункциональное состояние организма, которое обеспечивает ему успешное приспособление к новым условиям существования. Для готовности организма к адаптации и эффективности в ее осуществлении значительную роль играют факторы, укрепляющие общее состояние организма, стимулирующие его неспецифическую резистентность (устойчивость): рациональное питание, обоснованный режим, адаптирующие медикаментозные средства, физическая тренировка, закаливание.

Из многообразия факторов развития адаптации особое место отводится физической тренировке. Еще Л.А. Орбели, известный русский физиолог, в развитие учения об упражняемости Ж. Ламарка, Ч. Дарвина и других исследователей XIX в., отмечал, что физическая тренированность, развивая механизм координации в нервной системе, обуславливает повышение обучаемости, тренируемости нервной системы и организма в целом.

В деятельности сотрудников ГПС МЧС России нередки ситуации, когда приходится работать, выполнять свои обязанности в замкнутых пространствах, в том числе в условиях гипоксии – недостаточного количества кислорода в окружающем воздухе. Это приводит к значительному снижению работоспособности. Физическая тренировка, особенно на выносливость, значительно повышает уровень работоспособности человека в условиях снижения содержания кислорода в окружающем воздухе. Это достигается посредством приспособительных механизмов, возникающих в процессе физической тренировки. К ним относятся: увеличение количества эритроцитов в крови; повышение функциональных возможностей дыхательной и сердечно-сосудистой систем, образование запасов кислорода в мышечных волокнах и др.

Также будущий сотрудник ГПС МЧС России в процессе развития физической культуры должен быть подготовлен к деятельности в условиях изменения микроклимата, резко меняющихся погодных условий, при которых в организме человека заметно изменяются процессы жизнедеятельности.

Похолодание сильно влияет на обмен веществ и энергии. Наблюдается снижение содержания в крови углеводов, а содержание липидов (группа жиров и жироподобных веществ различного химического строения), наоборот, повышается. В холодную погоду именно липиды становятся основным энергетическим материалом. Снижается также содержание в крови водорастворимых витаминов С, В1, В2. Для успешного приспособления к пониженной температуре атмосферного воздуха калорийность пищи при снижении среднемесячной температуры на 10 °С должна повышаться на 5 %. Употребление большого количества углеводов нецелесообразно. Питание должно быть белково-липидным с повышенным содержанием в пище жирорастворимых витаминов А, Е, К.

При жарком климате предъявляются большие требования к механизмам теплоотдачи. Основная реакция на высокую температуру – расширение кожных кровеносных сосудов, что сопровождается увеличением минутного объема крови, учащением сердцебиения, падением артериального давления.

Теплоотдача с поверхности кожи возможна лишь тогда, когда температура внутри организма выше, чем в окружающем воздухе. Если температура воздуха выше температуры тела, то активизируется потоотделение, а вместе с ним отдача тепла в окружающую среду при испарении пота.

Реакции организма человека на изменение температуры внешней среды приводят к нарушению теплового баланса, к снижению способности к умственной и физической работе в течение периода адаптации. Физическая тренировка и закаливание повышают устойчивость организма человека к резко меняющимся погодным условиям, к изменению микроклимата, значительно сокращают период адаптации и способствуют более быстрому восстановлению умственной и физической работоспособности.

Физическая подготовленность приобретает большое значение при необходимости адаптироваться к вибрации и укачиванию, которые могут существенно снижать производительность труда и даже приводить к полной потере работоспособности.

При воздействии вибрации может развиваться так называемая вибрационная болезнь, когда снижается острота зрения; тактильная, тепловая и болевая чувствительность; поражаются кровеносные сосуды; происходят нежелательные изменения в суставах и т.д.

Средствами профилактики возможных последствий вибрации являются, прежде всего, регулярные занятия физическими упражнениями, укрепляющими мышечную систему и весь опорно-двигательный аппарат, а также упорядоченный режим работы, учебы, отдыха, производственная гимнастика, кроме того, полезны массаж и самомассаж.

Способность организма противостоять укачиванию связана с развитием вестибулярной устойчивости. К физическим упражнениям для тренировки вестибулярного аппарата и устойчивости на высоте и узкой опоре относятся: упражнения в равновесии, акробатические упражнения, упражнения с вращением тела в различных плоскостях, упражнения на специальных тренажерах.

В настоящее время в результате развития атомной энергетики интенсивность радиационного излучения по сравнению с естественным фоном значительно повышена. В связи с этим весьма важен вопрос о повышении стойкости организма человека к действию проникающей радиации. Опыты на животных, в частности на крысах, показали, что дозы облучения, близкие к смертельным, по-разному влияют на тренированных и нетренированных животных: в 2–3 раза чаще выживали крысы, которые до облучения получали регулярные физические нагрузки.

Применительно к людям наблюдения дали следующие результаты:

1) у физически тренированных врачей-рентгенологов, например, после нескольких лет работы картина крови ухудшается меньше, чем у нетренированных;

2) такое же явление наблюдается при исследовании людей, работающих в производстве радия;

3) после взрыва атомных бомб в Хиросиме и Нагасаки у находящихся на одинаковом расстоянии от эпицентра физически тренированных людей степень поражения была меньше, чем у нетренированных.

Можно сделать вывод, что при не смертельных дозах лучевое поражение физически тренированных людей будет относительно более легким, выздоровление пойдет быстрее, работоспособность восстановится раньше.

Таким образом, на учебную и профессиональную деятельность человека, его здоровье и состояние оказывают влияние многочисленные и разнообразные факторы внешней среды, действующие в большинстве случаев в комплексе.

Проведенные исследования и практика физической культуры показывают, что систематическая тренировка, развитие физической культуры формирует физиологические и психологические механизмы, расширяющие возможности организма, его адаптацию, готовность к эффективным действиям как в простой, так и в сложной, вплоть до экстремальной, обстановке, обеспечивает запуск и действие приспособительных физиологических процессов.

Литература

1. Выдрин В.М. Сущность спорта, как вида физической культуры // Теория и методика физической подготовки. СПб., 1994. С. 127–135.
2. Аулик Р.А. Определение физической работоспособности в клинике и спорте. М.: Медицина, 1987.
3. Чоговадзе А.В., Круглый М.М. Врачебный контроль в физическом воспитании и спорте. М.: Медицина, 1977.
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. М., 1991. С. 492–509.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ

**Н.Г. Винокурова, доктор педагогических наук, профессор;
Н.В. Белозерова. Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России**

Определяется содержание понятий «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» в системе высшего профессионального образования. Рассмотрена структура языковой коммуникативной компетенции. Анализируется компетентностно-ориентированная система обучения иностранным языкам с учетом требований профессиональной деятельности специалистов МЧС России: ее цели, комплекс подходов, методов, приемов, особенности образовательной среды и деятельности педагога, прогнозируемые результаты ее применения в образовательном процессе.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, подход, субъектный опыт, деятельность, коммуникация

IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN LANGUAGE TEACHING FOR PROFESSIONAL PURPOSES OF THE SPECIALISTS OF EMERCOM OF RUSSIA

N.G. Vinokurova; N.V. Belozerova. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

The article is focused on determining the following notions: competence, competency, competence approach in the sphere of higher education. The author examines the structure of the language competency and analyzes the characteristics of the competence-oriented system of language teaching taking into account professional duties of the specialists of EMERCOM of Russia: its purposes, a complex of approaches and methods, characteristics of educational environment and the role of the teacher.

Key words: competence, competency, approach, person's experience, activity, communication

Ведущим приоритетом образовательной политики в Российской Федерации является обеспечение высокого качества образования. В современных социально-экономических условиях к будущим специалистам предъявляются высокие требования: фундаментальность профессиональной подготовки, высокая квалификация в условиях непрерывно меняющегося законодательства и экономической ситуации, профессиональная мобильность, навыки активной творческой деятельности. Растет необходимость в профессионально компетентных, образованных специалистах с достаточным уровнем теоретической и практической подготовки, творчески относящихся к делу. Современный этап развития образования в России имеет следующие характеристики:

- переход от объяснительно-иллюстративного метода к проблемному;
- демократизация;
- гуманизация;
- информатизация;
- индивидуализация;
- дифференциация;
- формирование навыков самообразования и готовности к постоянному повышению квалификации;
- развитие творческих способностей.

Становится очевидным переосмысление и качественное изменение модели будущего специалиста, то есть переход от суммы необходимых знаний, умений и навыков к комплексу личностных характеристик и способностей определить круг профессиональных и

жизненных задач и решать их. Понятие «компетентность» выступает в качестве узлового, центрального. Оно объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования, требует обновления содержания, нацеленного на практический результат, и обладает интегративной природой (вбирает в себя умения и знания, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности). Компетентность – уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств, компетенций), позволяющее решать проблемы и задачи профессиональной деятельности с использованием знаний, жизненного опыта, ценностей. Компетентность – интегральный результат сформированности определенных компетенций. Это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций. Выделяются следующие признаки компетентности:

- компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными знаниями и умениями в конкретных областях;
- компетентность проявляется в умении осуществлять выбор возможных способов деятельности, исходя из адекватной оценки конкретной ситуации.

Следует различать два понятия: компетентность и компетенции. Компетентность рассматривается как личностная категория, а компетенции, изначально сводимые к простым практическим навыкам, сформированным в результате «автоматизации знаний», являются единицами учебной программы и образуют элементы компетентности. Компетенции сегодня используются для характеристики потенциальных возможностей специалиста, чтобы получить работу на рынке труда. В современном мире они включают «грамотный» уровень владения языком, компьютерную грамотность, владение способами решения проблем, гибкое и инновационное мышление, склонность и способность к непрерывному образованию. Компетенция понимается как способность индивидаправляться с самыми различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения конкретной работы [1]. При этом должны взаимодействовать когнитивные и аффективные навыки, наряду с мотивацией, эмоциональными аспектами и соответствующими ценностными установками. Взаимодействие этого множества частных аспектов приводит нас к комплексному пониманию компетенции, которое проявляется в контексте условий и требований как внешних, так и внутренних.

Система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности названы современными ключевыми компетенциями. Компетенция выступает в качестве ключевой, если она имеет следующие характеристики:

- многофункциональность: компетенция относится к ключевым, если овладение ею позволяет решать различные проблемы в повседневной и профессиональной жизни;
- междисциплинарность: ключевые компетенции применимы в различных сферах профессиональной деятельности;
- многомерность: ключевые компетенции сочетают разные умственные и психические процессы и интеллектуальные умения (абстрактное мышление, рефлексию, критическое мышление, самооценку и т.д.).

Европейскими экспертами предлагается использовать понятия общих и специальных компетенций [2]. К общим компетенциям относятся:

- инструментальные (общенаучные), включающие базовые общие знания в области математики и естественных наук, гуманитарных и социально-экономических наук; базовые компьютерные и лингвистические науки; умение извлекать и анализировать информацию из различных источников; способность понимать и использовать новые идеи; способность организовать и спланировать работу и пр.;
- межличностные (социально-личностные), включающие способность к критике, терпимость, умение работать в коллективе, общая культура, приверженность к этическим ценностям;
- системные (в том числе – организационно-управленческие), включающие способность применять полученные знания на практике; способность к адаптации к новым

ситуациям; знание организационно-правовых основ своей деятельности, способность организовать работу и др.

К специальным (профессиональным) компетенциям причисляют:

- базовые общепрофессиональные знания, умения в избранной сфере деятельности;
- профессионально профилированные (специализированные) знания в соответствии с конкретной профилизацией или специализацией выпускника.

Компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования, затрагивающие преподавание, содержание, оценивание, образовательные технологии, связи высшего образования с другими уровнями профессионального образования, применение Европейской структуры квалификаций высшего образования.

В концепции подготовки специалистов МЧС дисциплина «иностранный язык» является обязательным компонентом, призванным подготовить учащихся к работе с информацией на иностранном языке, международным контактам, активному использованию иностранного языка в будущей профессиональной деятельности с целью повышения квалификации. Дисциплина «иностранный язык» имеет и важную гуманитарную направленность, обеспечивая мировоззренческую и общекультурную подготовку. Целью изучения иностранного языка в высшей школе является формирование многомерной картины мира при одновременном овладении ключевыми компетенциями: ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, социально-трудовой, компетенцией личностного самосовершенствования.

В контексте общеевропейских компетенций владения иностранным языком языковая коммуникативная компетенция входит в структуру ключевых компетенций специалиста и состоит, в свою очередь, из языкового, лингвистического, социолингвистического, дискурсивного, стратегического, социокультурного, прагматического, социального и профессионального компонентов. Языковая коммуникативная компетенция – это способность осуществлять общение посредством языка, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения. Лингвистическая компетенция предполагает владение так называемым лингвистическим кодом, а именно, знание определенных лексических единиц и грамматических правил, позволяющих обучаемым манипулировать ими на уровне слов и предложений. Социолингвистическая компетенция подразумевает способность участников общения использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией. Дискурсивная и стратегическая компетенции предполагают способность адресата связно и логически изложить свою позицию, то есть продуцировать не отдельное предложение, а целостное и емкое произведение письменно-речевого дискурса. Социокультурная компетенция основана на способности партнеров по коммуникации к ведению диалога культур, что, в свою очередь, предполагает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. Прагматическая компетенция предполагает способность использования языковых средств в определенных функциональных целях (реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов) в соответствии со схемами профессионального взаимодействия. Социальная компетенция выявляет желание взаимодействовать с другими людьми, стремление к сотрудничеству. Профессиональный компонент показывает уровень фоновых знаний специалиста.

Актуальность языковых компетенций обусловлена теми же функциями, которые выполняют ключевые профессиональные компетенции в жизнедеятельности каждого человека. Это формирование у человека способности обучаться и самообучаться; обеспечение выпускникам, будущим работникам большей гибкости во взаимоотношениях с работодателями; закрепление презентативности, а, следовательно, нарастающей успешности в конкурентной среде обитания.

В рамках компетентностного и межкультурного подходов основной задачей языкового образования является положительное развитие личности в результате приобретения нового языкового и культурного опыта. Различные компоненты владения

языком могут интегрироваться по-разному, отвечая требованиям будущей профессиональной деятельности. Преподавание и изучение языков должно быть основано на потребностях, мотивации, личных особенностях и возможностях учащихся. В данной ситуации необходимо учитывать специфику профессиональной деятельности будущих специалистов МЧС. Известно, что профессиональная деятельность сотрудников пожарно-спасательных служб сопряжена с непрерывным нервно-психологическим напряжением, высоким темпом работы, дефицитом времени, необходимостью быстро ориентироваться в ситуации и принимать решения, поддерживать концентрацию внимания.

Кроме того, на современном этапе специалисты МЧС должны быть готовы к выполнению своих функций в ситуациях межкультурного общения, к международному сотрудничеству. Принимая во внимание эти особенности профессиональной деятельности специалистов МЧС, можно сделать вывод, что традиционные методы обучения не всегда эффективны. Необходим поиск методов, технологий, способных повысить уровень развития волевых качеств, саморегуляции, самостоятельного критического мышления, рефлексии, познавательной самостоятельности, способствующих успешному профессиональному становлению на протяжении всей жизни. С целью формирования необходимых личностных, интеллектуальных, психологических качеств и совершенствования языковой коммуникативной компетенции, используются следующие подходы: личностно-ориентированный, деятельностный, социально-культурный, коммуникативно-когнитивный.

Личностно-ориентированный подход предполагает осуществление образовательного процесса в следующих направлениях [3]:

- формирование у курсантов адекватного представления о себе, своих реальных и потенциальных возможностях и способностях;
- раскрытие индивидуальных способностей;
- представление каждого учащегося в качестве самостоятельного и активного субъекта собственной образовательной деятельности;
- создание условий для формирования и развития необходимых профессиональных качеств личности;
- обучение навыкам самодиагностики;
- обращение к субъектному опыту учащихся.

В рамках данного подхода рекомендуется создавать индивидуальные образовательные траектории (разноуровневые группы), использовать те приемы и методы обучения, которые побуждали бы учащихся к активной познавательной деятельности (обсуждение, дискуссия, деловая игра, инсценировка, соревнование), применять элементы проблемного обучения (семинары, «мозговой штурм», подготовка докладов и презентаций), придать обучению поисково-исследовательский характер (организовывать конференции, исследовательские группы). При этом возможно применять различные формы работы: индивидуальную, парную, групповую, фронтальную. При использовании личностно-ориентированного подхода возрастает роль педагога, который должен построить занятие, опираясь на индивидуальные особенности учащихся, их субъектный опыт. Практическое занятие по иностранному языку должно обеспечить развитие личности учащегося и дать ему возможность реализовать себя в учебном процессе. В рамках данного подхода особые требования предъявляются к образовательной среде в целом и психологическому климату на занятии. Образовательная среда предполагает создание системы условий, педагогического взаимодействия, обеспечивающего актуализацию личностного потенциала. Она обладает рядом функций [4]:

- адаптивная (необходим учет интересов, потребностей, способностей личности);
- функция самореализации;
- креативная (развитие творческого потенциала).

В ходе практического занятия педагог должен стремиться создать педагогическую ситуацию, которая заставляла бы учащегося проявлять себя как личность, ситуацию востребованности личностного опыта, так называемую «ситуацию успеха» [5]. Таким

образом, личностно-ориентированный подход становится в рамках компетентностно-ориентированной системы обучения не только инструментом активизации личностных функций, но и условием профессионального самоопределения и успешности будущих специалистов.

Деятельностный подход, реализующийся в компетентностной системе обучения, предполагает овладение иностранным языком как средством, инструментом, необходимым для выполнения профессиональной деятельности. В данной ситуации знание приобретает ценность, когда имеет определенную функцию в структуре деятельности человека. Главный принцип организации знания – принцип функциональной целостности, то есть знание утверждается в рамках определенной деятельности, организующей знание. Учащиеся рассматриваются как субъекты социальной деятельности, решая конкретные задачи. В рамках деятельностного подхода под решением задачи понимаются действия, производимые одним человеком или группой людей, каждый из которых использует конкретные компетенции для достижения определенного результата. Деятельностный подход позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик учащегося как субъекта социальной деятельности (когнитивных, эмоциональных, волевых). При этом моделируются различные виды деятельности (познавательная, коммуникативная, игровая, исследовательская, профессиональная и т.д.). В ходе практического занятия анализируются различные способы деятельности, происходит овладение рациональными способами учебной деятельности. Учащиеся, четко представляя цель учебной деятельности, должны определить, как ее достичь. В рамках данного подхода особенно ценной становится проектная технология, позволяющая вовлечь учащихся в создание образовательного продукта, развить их информационную культуру (умение работать с различными источниками информации, самостоятельно находить нужную информацию), коммуникативную и социальную компетенции (умение сотрудничать), творческие способности, умение самостоятельно планировать и организовать свою деятельность в зависимости от поставленной цели.

Социокультурный подход, утверждаемый в рамках компетентностной системы обучения иностранному языку, предполагает приобретение учащимися определенного культурного опыта, который особенно ценен в ходе выполнения профессиональных функций в ситуациях межкультурного общения. Известно, что язык является не только основой культуры, но и средством ее понимания. Культурная компетенция представляет собой совокупность культур, доступных для данного человека. Эти культуры не просто существуют – они сравниваются, активно взаимодействуют, образуя интегрированную поликультурную компетенцию. Социокультурный подход предполагает не только знакомство с иноязычной культурой в ходе практического занятия, но и обращение к собственной культуре, развитие умения анализировать, сопоставлять свою и иноязычную культуру.

Коммуникативно-когнитивный подход утверждает в качестве приоритета осознание целей и способов овладения и использования иностранного языка в практической деятельности. Для успешного овладения иностранным языком необходимо обеспечить интегрированное освоение всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Важно создать условия для взаимодействия, сотрудничества обучаемых с помощью иностранного языка, используя различные формы организации учебной деятельности: групповые, коллективные. На практических занятиях следует использовать ситуативное обучение: стремиться моделировать ситуации реального общения. Используя данный подход, педагог становится организатором, координатором, направляющим учебную деятельность, обеспечивающим взаимодействие учащихся, поддерживающим благоприятный психологический климат.

Таким образом, в ходе реализации компетентностно-ориентированного обучения можно выделить следующие особенности учебно-воспитательного процесса на занятиях по иностранному языку:

- проблемная структура учебной информации;
- вариативность в подходе к возможностям учащихся;
- дифференцированное управление учебной деятельностью;
- демократические формы организации учебного процесса;
- моделирование ситуаций реального общения;
- развитие культурного опыта учащихся;
- использование в учебной практике различных источников информации (в том числе и электронных);
 - использование различных форм организации учебной деятельности, способствующих развитию умения учащихся сотрудничать;
 - обращение к субъектному опыту учащихся и обогащение его в ходе практического занятия.

В ходе реализации компетентностно-ориентированной системы обучения иностранным языкам необходимо учесть следующие требования:

- эффективное проектирование и планирование – определение целей и задач обучения, подбор содержания, методов, средств, способствующих достижению этих целей;
- системность – выявление структуры процесса освоения дисциплины «иностранный язык», различных этапов и связи между ними, а также учет межпредметных связей;
- вариативность – возможность выбора учащимися различных траекторий обучения;
- использование системы подходов: личностно-ориентированного, деятельного, коммуникативно-когнитивного, социокультурного;
- реализация системы информационной поддержки – обеспечить учащихся различными источниками информации: различные УМК, справочная литература, разные виды словарей, Internet и т.д.
- создание для учащихся совокупности личностно и социально значимых перспектив собственного развития, социализации, успешности – обеспечение участия учащихся в различных мероприятиях, конференциях, исследовательских группах, сообществах.

Используя компетентностно-ориентированную систему обучения иностранным языкам, возможно прогнозировать следующие результаты:

- индивидуальный прогресс личностного развития;
- формирование и совершенствование ключевых компетенций;
- совершенствование языковой коммуникативной компетенции.

Литература

1. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании: сб. научн. тр. М., 2008. 17 с.
2. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001. 23 с.
3. Гонтарь В.Н., Червова А.А. Личностно-ориентированное обучение в условиях вуза МВД РФ. Нижний Новгород, 2004. 15 с.
4. Зацепина О.В. Лекции по курсу личностно-ориентированные технологии обучения в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2006. 73 с.
5. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 77 с.

ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ВУЗАХ МЧС РОССИИ

О.П. Воробейчикова, кандидат педагогических наук.

Е.В. Плотникова. Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России

Рассматривается сущность и цели процесса обучения в вузах МЧС России, определяется структура педагогического процесса, раскрываются основные концепции и теории обучения. Одним из важнейших подходов к организации учебно-педагогической деятельности является использование инновационных способов организации учебного процесса и форм педагогического контроля.

Ключевые слова: ассоциативно-рефлекторная концепция обучения, теория поэтапного формирования умственных действий, проблемного, программированного и модульного обучения

EDUCATION AS MEANS OF ORGANIZATION OF PEDAGOGIC PROCESS IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF EMERCOM OF RUSSIA

O.P. Vorobeychikova; E.V. Plotnikova. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

The essence aims of educational process at the educational establishments of EMERCOM of Russia are discussed, structure of pedagogic process is defined, major concepts of education theory are revealed. One of the main approaches to organization of education f pedagogic activity is use of innovation means of organization of educational process and forms of pedagogic control.

Key words: association – reflexion concept of education, theory of evolving of mental activity, problem, programmed and module edueation

Высокая социальная значимость деятельности государственной противопожарной службы МЧС России предъявляет повышенные требования к уровню профессиональной компетентности выпускников вузов МЧС России, развитию профессионально важных качеств, психологической готовности к службе.

Главная задача вуза МЧС России состоит в обеспечении высокого качества и постоянного совершенствования подготовки кадров. Решение этой задачи достигается, прежде всего, научно-обоснованным содержанием учебно-воспитательного процесса, соответствующей методикой его проведения и максимальным приближением к реальным условиям практической деятельности выпускников в подразделениях ГПС МЧС России.

Курсант как будущий специалист должен глубоко понимать специфику своей работы, ее трудности и сложности, уметь анализировать обстановку и принимать решения. Поэтому актуальным для преподавателя является повышение качества обучения, формирование самостоятельности, активности и творческого мышления курсантов. Это достигается высоким профессионализмом преподавателя, определяемым его научно-практической, психолого-педагогической и философско-культурной подготовкой. Его должны отличать способность управлять собой, коммуникабельность, владение риторикой, компетентность, любознательность, знание предмета, толерантное отношение к курсанту, способность к саморазвитию и оптимизм. В отношениях преподавателя и курсантов важно тонко выбрать психологический оптимум, позволяющий создать рабочую творческую атмосферу. Подготовить курсантов к активной работе и восприятию учебной информации.

Обучение – самый важный и надежный способ получения систематического образования.

Содержание обучения курсантов и слушателей вузов МЧС определено требованиями государства, предъявляемыми к подготовке офицерских кадров. В связи с этим процесс обучения ставит следующие задачи: обеспечить обучающихся системой разносторонних специальных знаний, выработать необходимые значимые профессиональные навыки и умения, сформировать высокие нравственные качества, развить интеллектуальные и физические способности, психологически подготовить их к будущей деятельности по прямому предназначению. В этом проявляется многофункциональность учебного процесса в вузе МЧС.

Педагогический процесс – это целостный учебно-воспитательный процесс единства и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности.

Процесс (от лат. processus – продвижение):

- 1) последовательная смена состояния, ход развития чего-либо;
- 2) совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата.

По своей структуре процесс обучения представляет собой взаимосвязанную деятельность педагога и обучающихся, то есть *двуихсторонний неразрывный процесс преподавания и учения*.

В рамках преподавания педагог, излагая в систематизированном виде учебный материал и показывая наиболее целесообразные приемы практической работы, психологически готовит курсантов и слушателей к восприятию изучаемого материала, развивает у них познавательный и профессиональный интерес к предмету, совершенствует способности и умение самостоятельно приобретать знания, овладевать профессиональным мастерством, анализирует их работу и контролирует качество усвоения знаний, навыков и умений. При решении этого комплекса взаимосвязанных задач преподаватель выступает, прежде всего, в качестве организатора учебно-познавательной деятельности обучающихся. В то же время он реализует воспитательные и развивающие функции обучения, направленные на овладение курсантами и слушателями элементами культуры умственного и физического труда; развитие интеллектуальных и физических качеств; формирование основ мировоззрения и поведения в обществе.

Обучающийся в процессе учения активно овладевает обобщенными способами учебных действий и саморазвития, решает поставленные педагогом учебные задачи на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самооценку и самоконтроль. Таким образом, учение представляет собой деятельность курсанта (слушателя) по присвоению общественно-исторического опыта и формированию на этой основе индивидуального опыта путем осуществления совокупности учебно-познавательных действий.

О том, как рационально распределить обязанности между педагогом и обучающимися, очень мудро и поучительно говорил А. Дистервег. Он считал, что плохой учитель преподносит истину, а хороший – учит ее находить.

Стержнем обучения является учебно-познавательная деятельность курсантов и слушателей – отражение в их сознании изучаемого материала, творческое его осмысление и практическое использование приобретенных знаний для решения и учебных, и профессиональных задач.

Сущность процесса обучения состоит в том, что это целенаправленный, систематический, организованный процесс обеспечения курсантов и слушателей знаниями, навыками и умениями, совершаемый педагогом при их сознательном и активном участии.

Обучение следует понимать не как процесс «передачи» готовых знаний от педагога к обучающемуся, а как широкое взаимодействие между ними с целью развития личности курсанта (слушателя) посредством организации усвоения им научных знаний и способов деятельности.

Необходимость комплексной реализации всех компонентов содержания обучения и направленность дидактического процесса на всестороннее творческое саморазвитие

личности обучающегося обуславливают следующие функции обучения: образовательную (вооружение курсантов и слушателей системой специальных знаний, навыков и умений); воспитательную (формирование качеств личности будущего специалиста) и развивающую (развитие интеллектуальных и физических сил обучающихся). Все названные функции взаимосвязаны и взаимообусловлены. Образовательная функция среди них является базовой.

Многоплановая природа учебного процесса и его ярко выраженный социально-педагогический характер определяются действием закономерностей трех уровней: социального, собственно педагогического и индивидуального. Социальный уровень – это наиболее общие законы и закономерности общественного развития, определяющие цели, содержание, организацию и технологию обучения в вузе. Педагогические закономерности отражают структуру обучения как двусторонний активный процесс совместной деятельности преподавателя и обучающихся по овладению последними соответствующими знаниями, навыками и умениями, формированию у них профессионально значимых качеств. На индивидуальном уровне проявляются закономерности развития курсанта (слушателя), который предстает как целостный феномен: индивид, личность, субъект учебного труда, индивидуальность.

Классическая структура педагогического процесса состоит из шести компонентов: цель – принципы – содержание – методы – средства – формы [1].

Педагогическая цель – это предвидение педагогом и обучающимся результатов их взаимодействия в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем отбираются и соотносятся между собой все остальные компоненты педагогического процесса.



Понятие «цель» неразрывно связано с понятием «задача». Задача – порция, часть цели.

Педагогическая задача – это результат осознания педагогом цели обучения или воспитания, а также условий и способов ее реализации на практике.

Педагогическая задача возникает всегда, когда нужно подготовить переход человека от «незнания» к состоянию «знания», от «непонимания» к «пониманию», от «неумения» к «умению», от беспомощности к самостоятельности.

Чтобы педагогический процесс «заработал», необходим такой компонент как управление.

Педагогическое управление есть процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели.

Процесс управления состоит из следующих компонентов:

– постановка цели;

- информационное обеспечение (диагностирование особенности обучающихся);
- формулировка задач в зависимости от целей и особенностей;
- проектирование, планирование деятельности по достижению цели (планирование содержания, методов, средств, форм);
- реализация проекта;
- контроль хода выполнения задач;
- корректировка;
- подведение итогов.

Деятельность курсантов и слушателей в процессе обучения носит учебно-познавательный характер, поэтому эффективность обучения во многом и в целом определяется умением педагога организовать этот процесс в соответствии с основными закономерностями деятельности его субъектов. Для таких целей в педагогике высшей школы разрабатываются разнообразные концепции (теории) обучения, учитывающие особенности организации взаимодействия преподавателя и обучающихся в различных условиях осуществления учебного процесса в вузе.

Концепция (теория) обучения понимается как совокупность обобщенных положений или система взглядов на сущность, содержание, методику и организацию учебного процесса, а также особенности деятельности педагога и обучающихся в ходе его реализации.

В практике профессиональной подготовки сотрудников МЧС России активно используются разные концепции и теории обучения, но наибольшее применение находят хорошо зарекомендовавшие себя ассоциативно-рефлекторная концепция обучения, теория поэтапного формирования умственных действий, проблемного, программированного и модульного обучения. Раскроем их сущность и содержание применительно к особенностям организации учебного процесса в высших учебных заведениях МЧС [2].

Наиболее распространенной среди названных является ассоциативно-рефлекторная концепция обучения. Она опирается на основные закономерности условно-рефлекторной деятельности коры головного мозга человека, которые наиболее полное освещение нашли в работах известных отечественных ученых И.М. Сеченова и И.П. Павлова. Согласно их теории о физиологии высшей нервной деятельности, в коре головного мозга человека постоянно идет образование множества новых условно-рефлекторных связей (ассоциаций) между самыми разнообразными системами раздражителей и реакций. В соответствии с данной теорией процесс обучения представляется как совокупность раздражителей (преднамеренных педагогических воздействий) и реакций (познавательных действий обучающихся), поэтому усвоение знаний, формирование навыков, умений и личностных качеств является ничем иным, как процессом образования в сознании человека разнообразных систем ассоциаций, разных по степени сложности.

Эти положения и были взяты за основу ассоциативно-рефлекторной концепции обучения, в разработке которой приняли активное участие видные отечественные ученые и педагоги С.Л. Рубинштейн, Ю.А. Самарин, Ю.К. Бабанский и др.

Названная концепция обучения предполагает определенную логику (структуру, этапы) процесса познания:

- 1) восприятие учебного материала и осознание познавательных задач;
- 2) осмысление изучаемого материала, доведенное до понимания его внутренних связей и отношений;
- 3) запоминание учебного материала;
- 4) применение закрепившихся знаний на практике.

Центральным звеном процесса обучения выступает осмысление изучаемого как активная аналитико-синтетическая деятельность курсантов и слушателей в ходе решения теоретических и практических учебных задач. Несмотря на то, что основу данной концепции составляет раскрытие содержания и последовательности действий обучающихся, в ней разработаны и некоторые требования к деятельности педагога.

На этапе восприятия учебного материала преподавателю важно следить, чтобы оно основывалось на понимании курсантами и слушателями сущности и содержания изучаемого, то есть было осмысленным, активным. Необходимо помочь обучающимся убедиться в практической значимости теоретических знаний для их будущей профессиональной деятельности, вызвать интерес к ним. Часто это достигается представлением учебного материала в проблемном виде, с применением средств наглядности.

На этапе осмыслиения учебного материала необходимо побуждать курсантов и слушателей выделять в нем существенное, главное, устанавливать причинно-следственные связи, сравнивать и сопоставлять изучаемые факты и события и включать их в уже имеющуюся систему знаний. Полезно, когда все эти умственные действия педагог выполняет совместно с обучающимися, демонстрируя тем самым различные приемы творческой интеллектуальной деятельности.

На этапе запоминания изучаемого материала важно дать обучающимся хотя бы простую установку не только на запоминание, но и понимание. Это существенно повышает продуктивность усвоения знаний и развивает логическую память.

На этапе применения знаний на практике у обучающихся формируются навыки и умения, требуемые психологические качества. Роль педагога заключается в том, чтобы помочь курсантам и слушателям осознать смысл и содержание разучиваемых действий, побуждать обучающихся выполнять их с полным напряжением умственных и физических сил. Иногда в таких случаях некоторые курсанты и слушатели затрудняются использовать имеющиеся знания для решения практических учебных и профессиональных задач, поэтому преподавателю важно на занятиях формировать у них умения применять теоретические знания на практике, показывать приемы сочетания умственных, сенсорных и моторных действий. Это убеждает обучающихся в необходимости использования теоретических знаний для эффективной практической деятельности, поддерживает интерес к теории и желание самостоятельно пополнять свои знания.

Продуктивному обучению в свете данной концепции способствует выполнение ряда педагогических условий. К ним относятся формирование активного отношения курсантов и слушателей к учебе, ясное и последовательное изложение учебного материала, активизация познавательной деятельности обучающихся, демонстрация различных приемов умственных действий и их закрепление с помощью упражнений.

Таковы основные положения ассоциативно-рефлекторной концепции обучения. Ее главным достоинством является возможность усвоения курсантами и слушателями большого объема теоретических знаний, которые должны стать базовыми для решения практических задач. Как недостаток следует отметить, что подготовленный в рамках этой концепции специалист много знает, но мало умеет.

В русле ассоциативно-рефлекторной концепции разработаны основы проблемного обучения. Они представляют собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих возможность творческого участия курсантов и слушателей в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления и познавательных интересов личности. Фундаментальные работы Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшина, М.И. Махмутова и других ученых, посвященные теории и практике проблемного обучения, появились в конце 60 – начале 70 гг.

Центральными категориями проблемного обучения являются проблемная ситуация, проблема и проблемная задача.

Проблемная ситуация представляет собой познавательную трудность, для преодоления которой курсанты и слушатели должны приобрести новые знания или приложить интеллектуальные усилия. Проблемная ситуация, осознанная и принятая обучающимися к решению, перерастает в *проблему*. Проблема с указанием параметров и условий решения представляет собой проблемную задачу. Которая отличается от проблемы тем, что в ней заведомо ограничено поле поиска решения.

Совокупность таких целенаправленно сконструированных задач и призвана обеспечить основные функции проблемного обучения: творческое овладение учебным материалом и усвоение опыта творческой деятельности.

Проблемное обучение предполагает строго продуманную систему проблемных ситуаций, проблем и задач, соответствующих познавательным возможностям курсантов и слушателей.

С этой целью предусматриваются различные уровни проблемности:

– первый уровень характеризуется тем, что преподаватель сам анализирует проблемную ситуацию, выявляет проблему, формулирует задачу и направляет курсантов и слушателей на самостоятельный поиск путей решения;

– при втором уровне педагог вместе с обучающимися анализирует ситуацию и подводит их к проблеме, а они самостоятельно формулируют проблемную задачу и решают ее;

– третий уровень (самый высокий), это когда до обучающихся доводится проблемная ситуация, а ее анализ, выявление проблемы, формулировка задачи и выбор оптимального решения курсантами и слушателями осуществляются самостоятельно.

Основной целью проблемного обучения является активизация познавательной активности курсантов и слушателей. Создание проблемной ситуации в этом случае выступает в качестве способа достижения названной цели. В результате в ходе познавательной деятельности курсант (слушатель) наталкивается, часто совсем неожиданно, на что-то непонятное и неизвестное. В таком случае процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации (возникшей трудности), из которого рождается формулирование учебной проблемы (задачи), подлежащей разрешению. Осознание проблемы означает, что удалось предварительно отделить известное от неизвестного. Установление связей, отношений между ними позволяет искать и находить пути решения учебной проблемы.

Важным признаком создания проблемной ситуации в обучении является возникновение трудности, преодолеть которую курсант (слушатель) может лишь собственной мыслительной деятельностью (активностью). При этом проблемная ситуация должна быть значимой для обучающегося и по возможности связанной с его интересами, предшествующим опытом и будущей профессиональной деятельностью.

Типы проблемных ситуаций, часто возникающих в процессе обучения, наиболее полно выделил Т.В. Кудрявцев:

– проблемная ситуация создается, когда обнаруживается несоответствие между имеющейся у обучающегося системой знаний и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);

– проблемные ситуации возникают при необходимости многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственной необходимой системы, использование которой и может обеспечить правильное решение предложенной учебной проблемы;

– проблемные ситуации перед курсантами и слушателями возникают при столкновении с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике;

– проблемная ситуация возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения учебной проблемы и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достичнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования его решения;

– проблемная ситуация возникает, если существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочитать в них динамические процессы [3].

Педагогическими условиями успешности проблемного обучения являются создание познавательных трудностей, соответствующих интеллектуальным способностям курсантов и

слушателей; обеспечение их совокупностью знаний по предметному содержанию проблемной ситуации; формирование у обучающихся операционных умений в решении проблемных задач.

Все это составляет основные положения проблемного обучения, главное достоинство которого – развитие творческих потенций курсантов и слушателей, проявляющихся в умениях мыслить логически, научно, диалектически, способствующих переходу знаний в убеждения, формированию интереса к научному знанию, появлению чувства удовлетворения и уверенности в своих силах и способностях.

В начале 50-х годов известными отечественными учеными П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной и другими была разработана теория поэтапного формирования умственных действий. Ее авторы установили, что знания, навыки и умения не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне деятельности (действий) человека.

В ходе практической деятельности у человека формируется ориентировочная основа как система представлений о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия. То есть для безошибочного выполнения какого-либо действия человек должен знать, что при этом произойдет и на каких аспектах происходящего следует сосредоточить внимание, чтобы не выпустить желаемые изменения из-под контроля. Эти положения и легли в основу теории обучения как поэтапного формирования умственных действий. Согласно теории, обучение строится в соответствии с ориентировочной основой выполнения действия (ООД), которое должно быть усвоено обучающимся. При этом цикл усвоения состоит из нескольких этапов:

- на первом этапе курсанты и слушатели предварительно знакомятся с действием (по инструкции, описанию, визуально), в результате в их сознании формируется ориентировочная основа его выполнения. Это своего рода система указаний, как выполнить разучиваемое действие;

- на втором этапе курсанты и слушатели выполняют реальные действия на тренажерах, макетах или другой учебной технике. Это этап материализованного действия, когда задания выполняются во внешней материальной развернутой форме. Обучающиеся в это время осуществляют контроль выполнения каждой входящей в действие операции;

- на третьем этапе – внешнеречевом – курсанты и слушатели проговаривают вслух те действия, которые осваиваются. При этом происходит их дальнейшее обобщение, сокращение и автоматизация. Поэтому необходимость в ООД (инструкции) отпадает, так как ее роль выполняет внешняя речь обучающегося;

- на четвертом этапе действие проговаривается про себя. Доказано, что в процессе внутренней речи обобщение и свертывание действия идет наиболее интенсивно;

- процесс усвоения завершается пятым этапом (умственным), то есть переходом действия во внутренний план, при котором характерны сокращение и автоматизация действия до такой степени, что курсант (слушатель) способен мысленно воспроизвести его в свернутом виде, точнее, в речи про себя.

Управление процессом обучения, согласно данной теории, происходит путем смены вышеназванных этапов и осуществления различных видов контроля со стороны преподавателя. Центральным звеном организации обучения в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий является разработка схем ориентировочных основ их выполнения.

Основными педагогическими условиями продуктивного обучения согласно этой теории являются разработка подробных методик обучения, недопущение методических ошибок, строгий контроль педагогов за действиями курсантов и слушателей, удержание их от следования путем «проб и ошибок».

Сильной стороной теории является сокращение времени формирования навыков и умений за счет показа обучающимся образцового выполнения разучиваемых действий; достижение высокой автоматизации выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией; обеспечение доступного контроля качества выполнения как действия в целом, так и его

отдельных операций; возможность оперативной коррекции методик обучения с целью их оптимизации. Слабой – существенное ограничение возможностей усвоения теоретических знаний; сложность разработки методического обеспечения (подробные ориентировки с указанием строгой последовательности выполняемых операций); формирование у курсантов и слушателей стереотипных мыслительных и моторных действий в ущерб развитию их творческого потенциала.

В 60-е годы XX столетия трудами Б.Ф. Скиннера, Н.А. Краудера, Л.Н. Ланды и других было положено начало активной разработке концепции программированного обучения. Это обучение, в процессе которого осуществляется индивидуальное усвоение курсантами и слушателями программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (обучающая машина, ЭВМ или программируемый учебник). Сущность программированного обучения заключается в разделении учебного материала на определенные взаимосвязанные «дозы» и их последовательное предъявление курсантам и слушателям. Переход к изучению последующих доз материала осуществляется только после усвоения предыдущих. При этом каждому обучающемуся предоставляется возможность осуществления обучения в соответствии с его индивидуальными способностями (темпером обучения, уровень обученности и др.).

Основное средство реализации программированного обучения – специально разработанная обучающая программа. Она состоит из последовательных шагов, каждый из которых представляет собой микроэтап овладения курсантами и слушателями определенной единицы знаний или действий. Каждый шаг программы обычно включает три кадра: информационный, в котором даются необходимые сведения об изученном знании или действии; контрольный в форме задания для самостоятельного выполнения; управляющий, в котором обучающийся проверяет свое решение задания и на основе результатов проверки получает указание о переходе к следующему шагу. Таким образом, предусматривается логически и психологически обоснованная, сравнительно жесткая последовательность действий курсантов и слушателей. В зависимости от характера шагов программы могут быть линейными, разветвленными и смешанными.

Достоинство программированного обучения – индивидуализация учебного процесса; сочетание индивидуальных и коллективных форм деятельности курсантов и слушателей; большая их самостоятельность и активность наличие продуктивной обратной связи между преподавателем и обучающимися. В настоящее время в русле этой теории идет активная разработка информационных технологий обучения с применением ЭВМ.

Концепция модульного обучения (Т.И. Шамова, П. Юцявичене и др.), нашедшая широкое применение в высшей школе, основана на парадигме, суть которой состоит в том, что курсант (слушатель) должен учиться сам, а педагог обязан осуществлять управление его учением: мотивировать, организовывать, координировать, консультировать и контролировать.

По мнению Е.Н. Шиянова и И.Б. Котовой, модульное обучение интегрирует в себе многие прогрессивные идеи, востребованные из других педагогических концепций и теорий [4]. Так, в частности, из концепции программированного обучения модульное обучение заимствует идеи активности обучающегося, реализуемой в процессе четких действий, осуществляемых в определенной логике; постоянного подкрепления своих действий на основе самоконтроля; индивидуализированного темпа учебно-познавательной деятельности. Из теории поэтапного формирования умственных действий используется идея ориентировочной основы деятельности. Кибернетический подход к организации учебного процесса обогатил модульное обучение идеей гибкого управления деятельностью курсантов и слушателей, а психологическая теория – идеей рефлексии обучающихся. Основы теории и практики дифференциации, оптимизации, проблемности обучения также нашли свое отражение в принципах и правилах построения модульного обучения, отборе методов и форм его осуществления в высшей школе.

Сущность данного обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно (или с определенной помощью) достигает дидактических целей в процессе освоения модуля. Под учебным модулем в этом случае понимается система высокого уровня целостности, представляющая собой целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им курсанта (слушателя). В модуль входят целевой план действий, банк информации, методическое руководство для обучающегося по достижению дидактических целей. Таким образом, модуль – это своего рода программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности и темпу его освоения курсантами и слушателями.

Содержание учебной дисциплины в условиях модульного обучения представлено в законченных самостоятельных информационных блоках. Усвоение каждого из них осуществляется в соответствии с дидактической целью, которая содержит в себе указание не только на требуемый объем изучаемой информации, но и на уровень ее усвоения. Каждый обучающийся получает от педагога в письменной форме методические рекомендации, как наиболее целесообразно изучать учебный материал, где взять необходимые источники, его содержащие.

В условиях реализации модульного обучения изменяются формы взаимодействия педагога с курсантами и слушателями. Оно происходит через освоение очередных модулей и носит явно выраженный субъектный характер. Обучающийся самостоятельно учится планированию своей учебно-познавательной деятельности, ее организации, а также производит самоконтроль и самооценку достигнутых результатов. Это дает ему возможность осознать себя в учебном процессе, самому определить уровень освоения знаний и видов деятельности, увидеть имеющиеся пробелы. Педагог со своей стороны осуществляет управление познавательной деятельностью курсанта (слушателя) как через модули, так и непосредственно, организуя ее контроль и коррекцию. Учитывая, что модули, как правило, представляются в печатной форме, для педагога легко решаются проблемы индивидуализации обучения (индивидуальные консультации, дозированная индивидуальная помощь и др.).

Наряду с этим использование модульного обучения в высшей школе предполагает знание педагогом целого ряда правил, обеспечивающих управление познавательной деятельностью курсантов и слушателей:

- перед каждым модулем целесообразно проводить входной контроль знаний и умений обучающихся, чтобы иметь информацию об уровне их готовности к изучению следующего модуля;
- в случае необходимости организовывать соответствующую коррекцию знаний и умений курсантов и слушателей;
- обязательно предусматривать текущий и промежуточный контроль в конце изучения каждого учебного элемента в виде самоконтроля, контроля со стороны преподавателя, сверки с образцом и т.д.;
- после завершения работы с модулем обязательно осуществлять итоговый (выходной) контроль.

Цель текущего и промежуточного контроля – выявление пробелов в усвоении и их своевременное устранение, а итоговый (выходной) контроль показывает общий уровень освоения модуля. При коррекции в модуле должна быть предусмотрена возможность для повторного освоения его содержания.

Наряду с описанным существует и другой подход к организации модульного обучения, например, как деление содержания учебной дисциплины на модули в соответствии с общностью целей и задач, решаемых педагогом в учебном процессе. Для этого ряд тем или даже разделов объединяется в отдельный модуль, позволяющий преподавателю, во-первых, представить отобранное содержание дисциплины в виде

самостоятельной дидактической системы, предусматривающей использование для ее изучения конкретных форм, методов, средств обучения и контроля; во-вторых, отслеживать порядок освоения курсантами и слушателями цельных самостоятельных блоков учебных единиц.

Для обеспечения высокого качества и постоянного совершенствования подготовки кадров в вузах МЧС России необходимо оптимизировать учебный процесс на основе личностно ориентированной модели педагогического взаимодействия. В ней преподаватель и курсант (слушатель) сотрудничают как равноправные партнеры общения. Задачами становятся создание условий психолого-педагогического сопровождения обучающихся в рамках взаимного уважения автономии каждого из субъектов общения, образование единого психологического пространства для успешного достижения конечного результата обучения. При личностно ориентированном обучении происходят совместная с преподавателем выработка и постановка целей и задач, определяющие стратегию и тактику как совместной с преподавателем работы, так и самообучения курсанта (слушателя). Такой подход к организации учебно-педагогической деятельности может быть осуществлен только при условии использования инновационных способов организации учебного процесса и форм педагогического контроля.

Литература

1. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Изд-кий центр «Академия», 2002. 576 с.
2. Педагогика: педагогические теории, системы и технологии: учеб. для студ. выс. и спр. пед. учеб. завед. / под ред. С.А. Смирнова. 4-е изд., испр. М.: Изд-кий центр «Академия», 2001. 512 с.
3. Кудрявцев Т.В. Психология творческого мышления. М., 1975.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. / под ред. Е.С. Полат. М.: Изд-кий центр «Академия», 2001. 272 с.

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ МЧС РОССИИ

**Е.Е. Горшкова. Главное управление МЧС России по Ленинградской области.
А.А. Грешиных, доктор педагогических наук, профессор.
Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России**

Представлено обоснование теории и технологии адаптивного обучения в ходе переподготовки и повышения квалификации сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России на примере изучения вопросов единого надзора в области пожарной безопасности, гражданской обороны и защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций.

Ключевые слова: адаптивное обучения, технологии обучения, профессиональная переподготовка и повышение квалификации, сотрудники Государственной противопожарной службы МЧС России

THEORY AND TECHNOLOGY OF ADAPTIVE LEARNING IN THE PROCESS OF TRAINING AND TRAINING OF STAFF OF THE STATE FIRE SERVICE EMERGENCY RUSSIA

E.E. Gorshkova. The main department of EMERCOM of Russia of Leningradskaya region.
A.A. Greshnykh. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia.

The paper presents a study of the theory and technology of adaptive learning during the training and retraining of employees of the State Fire Service Emergency Russia as an example the study of issues of a single oversight in the area of fire safety, civil defense and protection of population and territories from emergency situations.

Key words: adaptive learning, learning technologies, professional training and continuing education, members of the State Fire Service Emergency in Russia

В современной педагогике наблюдается увеличение количества исследований проблем профессионального образования, подготовки сотрудников МЧС России и непосредственно Государственной противопожарной службы МЧС России, что несомненно обусловлено как в целом развитием системы отечественного профессионального образования, так и необходимостью решения все более усложняющихся задач обеспечения пожарной безопасности и защиты населения и территорий от угроз и рисков чрезвычайных ситуаций [1].

Вопросы совершенствования подготовки сотрудников ГПС МЧС России достаточно глубоко рассмотрены В.С. Артамоновым, Ю.Г. Баскиным, А.Л. Воробьевым, В.П. Давыдовым, А.А. Грешных, О.Ю. Ефремовым, В.Г. Зазыкиным, В.П. Казначеевым, С.В. Литвиненко, В.Ю. Рыбниковым, Л.С. Узуном, Н.И. Уткиным, С.К. Шойгу, В.А. Щеголевым и др. [1–5].

Однако, как показал проведенный анализ, в настоящее время требует своего научного и технологического решения проблема переподготовки и повышения квалификации сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России в связи с введением единого надзора в области пожарной безопасности, гражданской обороны и защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций.

Произошедшее в последнее время в связи с введением единого надзора увеличение объема служебных функций, осуществляемых должностными лицами органов контроля и надзора структурных подразделений МЧС России, повышение требований к инспекторскому составу требуют соответствующего уровня теоретической, методической и практической подготовки, а также профессионального мастерства.

В этой ситуации представляется, что наиболее эффективной технологией обучения для оперативной подготовки указанных сотрудников может выступить адаптивное обучение в системе дополнительного профессионального образования вузов МЧС России.

Проблематика переподготовки и повышение квалификации в отечественной педагогике достаточно изучена такими учеными, как С.Г. Вершловский, В.И. Кричевский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.Н. Максимова, А.Е. Марон, В.Г. Онушкин, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая и др. Переподготовка специалистов рассматривается как освоение новой профессии на основе совокупности знаний, умений и навыков по смежной специальности. В этом смысле переподготовка решает ряд функций специализированного обучения и направлена на формирование готовности к выполнению новых профессиональных задач. Потребность переподготовки связана с необходимостью оперативного обеспечения кадрами по дефицитным специальностям, а также перемещением по должности.

В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев рассматривают повышение квалификации как учебную деятельность, направленную на формирование готовности работника к выполнению более сложных трудовых функций. Повышение квалификации предусматривает освоение новых общетеоретических и специально-технологических знаний, расширение спектра умений и навыков, углубление связи между наукой и технологией [6].

В новых условиях с учетом введения единого надзора остро возникла необходимость новых научно-методических разработок для системы дополнительного профессионального образования МЧС России, обновление содержания, форм, методов и средств обучения сотрудников МЧС России для решения всего спектра поставленных задач.

Профессиональное и личностное развитие взрослого человека происходит не только в условиях специально организованного обучения, но и в условиях жизнедеятельности в широком понимании. Разрешение указанных проблем возможно на основе создания для обучающихся условий осознанного выбора и освоения образовательных программ и адаптации личности к новой профессиональной деятельности (новым ее функциям).

В современной педагогике адаптация рассматривается как процесс приспособления социально-образовательной среды к личности обучающегося и активное включение субъекта учебной деятельности в проектирование и разработку адаптивной образовательной среды, выработку индивидуального образовательного маршрута [7].

Основным условием успешного адаптивного обучения является адаптирующая деятельность преподавателя и адаптивная деятельность обучающихся, реализуемая с помощью адаптивных технологий.

Для эффективной подготовки сотрудника МЧС России и в частности специалиста в области единого надзора как профессионала, готового к изменению содержания профессиональной деятельности, необходима вариативность образовательных программ профессиональной подготовки (переподготовки и повышения квалификации) и учет индивидуальных качеств личности обучающихся.

В этой связи можно выделить ряд задач:

- необходимо готовить сотрудника МЧС России, способного не только воспроизводить готовые алгоритмы в своей профессиональной деятельности, но и использовать их творчески, создавать собственные, способствующие решению возникающих задач;
- необходимо профессиональное развитие личности сотрудника, способного самостоятельно решать нестандартные профессиональные проблемы, владеющего навыками и умениями общения с коллегами и людьми,ключенными в сферу его деятельности.

Таким образом, система дополнительного профессионального образования специалистов в области единого надзора должна быть открытой, гибкой, позволяющей проявить и использовать индивидуальные возможности каждого, готовить специалистов, способных самостоятельно и ответственно принимать нестандартные решения по различным профессиональным проблемам. Это особенно важно с учётом высокой степени неопределенности, к сожалению пока присутствующей в деятельности должностных лиц МЧС России, выполняющих обязанности в области единого надзора как новой сфере деятельности и в силу своей новизны недостаточно отрегулированной и алгоритмизированной.

Целесообразность применения технологий адаптивного обучения для подготовки указанных специалистов очевидна и определяется следующими факторами:

- человеку как субъекту обучения свойственно адаптивное поведение по своей сути от природы;
- адаптивное поведение системы любой природы, в том числе и системы обучения, характеризуется альтернативностью, что обеспечивает эффективную организацию познавательной деятельности обучающихся в ходе учебного процесса;
- информация о процессе и предмете профессиональной подготовки специалистов МЧС России в области единого надзора и внешняя среда (среда обучения), отличается высоким уровнем неопределенности, что приводит к разнообразию управляющих и учебных воздействий и взаимодействий, как следствие, к возникновению множества индивидуальных маршрутов обучения.

Проведенный анализ работ [4; 6–9] свидетельствует, что адаптивные технологии, в частности, технологии на основе применения адаптивных автоматизированных обучающих систем, имеют свои специфические особенности, так как ориентированы на личностные характеристики обучающихся и реализацию положений индивидуализации и дифференциации обучения.

Индивидуализировать процесс подготовки специалистов в области единого надзора – это значит так организовать его, применить такие средства, обучения которые при разных учебных возможностях сотрудников МЧС России обеспечат максимальную продуктивность переподготовки по указанному профилю в кратчайшие сроки [3]. Для достижения индивидуализации обучения у каждого обучаемого в процессе учения должна быть возможность выбора. В этой ситуации он сможет превратиться из объекта в субъект подготовки.

Следовательно, технология адаптивного обучения как инструментарий переподготовки и повышения квалификации сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России в области единого надзора должна включать в себя следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты:

- психолого-педагогические положения о феномене адаптации;
- дидактические принципы, реализация которых позволяет достичь цели подготовки специалиста МЧС России в области единого надзора;
- психолого-педагогические основы, обеспечивающие построение модели компетентности специалистов МЧС России в области единого надзора, позволяющей наиболее полно изучать их индивидуальные и групповые особенности, а также особенности профессиональной деятельности и должностного предназначения;
- систему средств адаптивного обучения, представляющую собой взаимосвязанную совокупность адаптивных дидактических средств и форм организации подготовки (переподготовки и повышения квалификации).

Следует отметить, что в значительной степени успешность как профессиональной, так и учебной деятельности каждого человека обусловлена умениями адаптивного взаимодействия с другими людьми, адаптивного преобразования информации и ее реализации с учетом предметной цели деятельности.

Как указывается в работах С.Г. Вершловского, В.Г. Онушкина, В.И. Подобеда и др. [6; 9], одной из отличительных особенностей личностного развития в процессе переподготовки и повышения квалификации является направленность познавательной активности и учебной деятельности на осмысление и разрешение проблем в различных областях практической жизни. Особую актуальность в адаптивной познавательной деятельности взрослого человека приобретают выбор областей знаний, сфер деятельности, источников информации с учетом личных и служебных образовательных потребностей.

Особенность процесса переподготовки и повышения квалификации на адаптивной основе состоит в понимании смыслов обучения не только как адаптивных и подготавливающих к новой профессиональной деятельности в будущем, но и как преобразующих личность и ее способности в самом процессе учения. Качество продвижений слушателей и их профессиональное развитие при этом диагностируется с помощью системы деятельностно-ориентированного контроля выполнения учебной работы по каждому разделу учебной программы.

Важнейшая особенность процесса переподготовки и повышения квалификации на адаптивной основе – это практико-ориентированный характер учебных курсов. Без проработки конкретных профессиональных ситуаций новые знания не достигнут своей цели. Поэтому при разработке образовательно-профессиональных и специальных программ приоритетом является включение деятельностной составляющей и ее наполнение содержанием профессиональной деятельности специалиста МЧС России в области единого надзора. Такой подход позволяет рассматривать адаптивное обучение в системе

переподготовки и повышения квалификации не только как форму получения новых знаний и совершенствования профессиональных умений и навыков, но и как средство овладения методологией профессиональной деятельности.

Подчеркнем, что основная проблема адаптивного обучения в ходе переподготовки и повышения квалификации состоит не в том, чтобы в процессе преподавания передать сотруднику МЧС как можно больше информации, а в том, чтобы подготовить его к непрерывному самообучению, развить в нем творческое профессиональное мышление и культуру профессиональной деятельности. При этом для преподавателя важно организовывать отношения сотрудничества с обучающимися, раскрыть их потенциальные возможности. В рамках реализации адаптивных технологий обучения в процессе переподготовки и повышения квалификации сотрудников МЧС России принципиально меняется роль и позиция преподавателя в этом процессе. В современных условиях преподаватель уже не может быть единственным источником информации, передающим свои знания слушателям. Его роль заключается в том, чтобы помочь обучающимся получить знания из других источников, научить их творчески мыслить, отбирать и логически распознавать рациональное в новом и развивать его. То есть преподаватель, по сути, управляет процессом формирования знаний, навыков, умений, и в целом способности и готовности сотрудников к новым содержанию и функциям профессиональной деятельности. Активная роль в учебном процессе принадлежит как преподавателю, так и самим обучающимся.

Таким образом, адаптивные технологии как важнейший компонент адаптивного обучения в процессе переподготовки и повышения квалификации сотрудников ГПС МЧС России в области единого надзора, представляют собой взаимообусловленные действия преподавателей и обучающихся в адаптивных самоорганизующихся системах, направленных на формирование компетенций и на эффективную подготовку специалиста МЧС России к новому виду (содержанию) профессиональной деятельности в области единого надзора. Используемые при этом методы, средства и формы обучения ориентированы на активизацию механизмов профессионального развития специалиста МЧС России с целью эффективной адаптации к динамично меняющимся условиям и задачам профессиональной деятельности в области пожарной безопасности, гражданской обороны и защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций.

Литература

1. Артамонов В.С., Моторин В.Б., Ткачев П.А. и др. Организация работы с кадрами Государственной противопожарной службы. СПб., 2002.
2. История пожарной охраны России: уч. пособ. в схемах и табл. / В.С. Артамонов, Е.Б. Алексеик, Н.Н. Щаблов, В.О. Солнцев. СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2007.
3. Баскин Ю.Г. Социально-психологическое обеспечение руководства учебными коллективами высших военно-учебных заведений: монография. СПб.: Санкт-Петербургский институт ГПС МЧС России, 2003. 169 с.
4. Винокурова Н.Г. Совершенствование преподавания общенаучных дисциплин в вузах: монография. СПб., 1995.
5. Военная педагогика / под ред. О.Ю. Ефремова. СПб.: Питер, 2008.
6. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб., Воронеж, 1995. 232 с.
7. Богорев В.В. Психолого-педагогические основы системы адаптивного обучения // Наука и школа. 2001. № 2. С. 12–15.
8. Марон А.Е., Монахова Л.Ю. Исследование адаптивных систем образования взрослых / Теория и практика модернизации отечественного образования РАО. Академические чтения. СПб., 2002. С. 177–181.
9. Подобед В.И. Теоретико-методологические основы системного управления образованием взрослых. Курс лекций. СПб., 2001. 47 с.

АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ, ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ВУЗАХ МЧС

**В.Л. Зверев, кандидат исторических наук, доцент;
Н.А. Федорова. Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России,**

Произведён анализ существующих педагогических технологий. Приведены определения и основные различия педагогических технологий.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, анализ педагогических технологий

ANALYSIS OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND THEIR APPLICATION IN UNIVERSITIES THE RUSSIAN FEDERATION MINISTRY FOR CIVIL DEFENSE AND DISASTER RELIEF

V.L. Zverev; N.A. Fedorova. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

Analyzes the current educational technologies. Shows their determination. Shows the basis of differences of pedagogical technologies. Is a list of authors involved in the development and improvement of educational technologies in Russia in the Russian Federation Ministry for Civil Defense and Disaster Relief, as well as abroad.

Key words: technology, educational technology, analysis of educational technologies

К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Кошкарелли. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражена в научных трудах П.Я. Гальперина, М.Т. Лобжа, Н.Ф. Талызиной, А.Г. Ривина, Л.Н. Ланда, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдниева, И.П. Раченко, Л.Я. Зориной, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др.

В педагогической литературе представлены несколько классификаций педагогических технологий – В.Г. Гульчевской, В.Т. Фоменко, Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко. В наиболее обобщенном виде все известные в педагогической науке и практике технологии систематизировал Г.К. Селевко.

Педагогические технологии могут быть представлены как технологии обучения (дидактические технологии) и технологии воспитания [1].

Существует множество определений сущности педагогических технологий: технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, в искусстве; совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства.

Технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов).

Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств. Она есть инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков).

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и преподавателя (В.М. Монахов).

Педагогическая технология – системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

Педагогическая технология – содержательное обобщение, вбирающее в себя смыслы всех определений всех предыдущих авторов (Г.К. Селевко).

Педагогические технологии могут различаться по разным основаниям:

- по источнику возникновения (на основе педагогического опыта или научной концепции);
- по целям и задачам (формирование знаний, воспитание личностных качеств, развитие индивидуальности);
- по возможностям педагогических средств (какие средства воздействия дают лучшие результаты);
- по функциям преподавателя, которые он осуществляет с помощью технологии (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями).

Педагогическая технология рассматривается как основной способ повышения эффективности учебного процесса. Она представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, поскольку, по определению ЮНЕСКО, педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [2]. Разработка педагогической технологии – это только фрагменты новой педагогической системы «обучающий – обучающийся». Новая концепция высшего образования предусматривает изменение образования по трем направлениям:

- 1) чему учить – содержание;
- 2) в какой последовательности учить – структура;
- 3) каким способом учить – технология.

Изменение содержания образования должно сводиться к повышению роли фундаментальных дисциплин и гуманитаризации технического образования. Изменения в структурной части означает переход на многоуровневую систему подготовки специалистов, где уровень (или ступень) образования означает разную глубину профессиональной компетентности специалиста, объем его квалификации.

По уровню применения выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

По философской основе: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения, и другие разновидности.

По ведущему фактору психического развития: биогенные, социогенные, психогенные идеалистские технологии. Сегодня общепринято, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным.

По научной концепции усвоения опыта выделяются: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие. Можно упомянуть еще малораспространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестивные.

По ориентации на личностные структуры:

- информационные технологии (формирование школьных знаний, умений, навыков по предметам);

- операционные (формирование способов умственных действий);
- эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений);
- технологии саморазвития (формирование самоуправляющих механизмов личности);
- эвристические (развитие творческих способностей);
- приходные (формирование действительно-практической сферы).

По характеру содержания и структуры называются технологии: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии.

В монотехнологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей идее, концепции, в комплексных – комбинируется из элементов различных монотехнологий. Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов, активизаторов, называют проникающими.

По типу организации и управления познавательной деятельностью В.П. Беспалько была предложена следующая классификация педагогических систем (технологий). В зависимости от взаимодействия преподавателя с учеником «управление» может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным) и, наконец, ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств) [3]. Сочетание этих признаков определяет следующие виды:

1. Классическое лекционное обучение (управление – разомкнутое, рассеянное, ручное).
2. Обучение с помощью аудиовизуальных технических средств (разомкнутое, рассеянное, автоматизированное).
3. Система «консультант» (разомкнутое, направленное, ручное).
4. Обучение с помощью учебной книги (разомкнутое, направленное, автоматизированное) – самостоятельная работа.
5. Система «малых групп» (циклическое, рассеянное, ручное) – групповые, дифференцированные способы обучения.
6. Компьютерное обучение (циклическое, рассеянное, автоматизированное).
7. Система «репетитор» (циклическое, направленное, ручное) ~ индивидуальное обучение.
8. «Программное обучение» (циклическое, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа.

В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем, самыми распространенными из которых являются:

- традиционная классическая классно-урочная система Я.А. Коменского, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография);
- современное традиционное обучение, использующее дидахографию в сочетании с техническими средствами;
- групповые и дифференцированные способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора;
- программируемое обучение, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.

Способ, метод, средство обучения определяют названия многих существующих технологий: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные,

программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие и др.

По категории обучающихся наиболее важными и оригинальными являются:

- массовая (традиционная) школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика;
- технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования и др.);
- технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т. п.);
- различные виктимологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика);
- технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы.

И, наконец, названия большого класса современных технологий определяются содержанием тех модернизаций и модификаций, которым в них подвергается существующая традиционная система.

Монодидактические технологии применяются очень редко. Обычно учебный процесс строится так, что конструируется некоторая полидидактическая технология, которая объединяет, интегрирует ряд элементов различных монотехнологий на основе какой-либо приоритетной оригинальной авторской идеи. Существенно, что комбинированная дидактическая технология может обладать качествами, превосходящими качества каждой из входящих в нее технологий.

Обычно комбинированную технологию называют по той идее (монотехнологии), которая характеризует, основную модернизацию, вносит наибольший вклад в достижение целей обучения. По направлению модернизации традиционной системы можно выделить следующие группы технологий.

1. Технология, предполагающая построение учебного процесса на концептуальной основе. Концептуальная основа предполагает выделение:

- единой основы;
- сквозных идей курса;
- межпредметных идей.

К занятиям по специальным дисциплинам в вузах МЧС преподавателю целесообразно иметь гибкую модель предстоящего образовательного процесса, в которой предусматривается динамическая дозировка содержания с дифференциацией на более существенное и менее существенное с учётом индивидуальных особенностей обучаемых [4].

Крупноблочная технология (научная разработка Н. Эрдниева и В. Шаталова) предполагает ряд интересных в дидактическом отношении приемов; например, объединение нескольких правил, определений, характеристик в одном определении, одной характеристике, что увеличивает их информационную емкость.

2. Технология, предполагающая построение учебного процесса на опережающей основе, что особенно актуально в обучении будущих специалистов МЧС.

Классическая дидактика ориентирована на обучение от известного к неизвестному. Новая дидактика в образовательном процессе вузов МЧС, не отрицая пути движения от известного к неизвестному, в то же время обосновывает принцип перекрестной деятельности преподавателя, на линии которой располагаются опережающие задания, опережающие наблюдения и опережающие эксперименты как разновидности опережающих заданий, изложенных с элементами опережения. Перечисленное в совокупности называют опережением; оно способствует эффективной подготовке курсантов к восприятию нового материала, активизирует их познавательную деятельность, повышает мотивацию учения, выполняет другие педагогические функции.

3. Технология, предполагающая построение учебного процесса на проблемной основе, которая применяется при изучении ряда дисциплин в вузах МЧС.

Распространенные объяснительно-репродуктивные технологии не в состоянии обеспечить развитие и саморазвитие курсантов. Они могут дать приращение знаний, умений, навыков, но не приращение развития. Чтобы обеспечить развитие, необходимо ввести учебный процесс «в зону ближайшего развития» (Л. Выготский, Л. Занков). Этим и обладает проблемное обучение. Оно предполагает наличие особого, внутренне -противоречивого, проблемного содержания; но чтобы обучение приобрело проблемный характер, этого недостаточно.

Проблемы с объективной необходимостью должны возникнуть в сознании курсантов через проблемную ситуацию.

Проблемная технология предполагает раскрытие того способа, который приведет к проблемному знанию.

Обратим лишь внимание на то, что логическая структура проблемного занятия имеет не линейный характер (одно-, двух-, трехлинейный), а более сложный – спиралеобразный, «криволинейный» вид. Логика учебного процесса здесь проявляется очень зримо. Если в начале занятия, предположим, поставлена проблема, а последующий ход занятия будет направлен на разрешение проблемы, то преподавателю и курсантам периодически придется возвращаться к началу занятия, так как вначале была поставлена проблема.

4. Технология, предполагающая построение учебного материала на личностно-смысlovой и эмоционально-психологической основе.

Личностно-смысловая организация учебного процесса предполагает создание эмоционально-психологических установок. Прежде чем изучать, например, теоретический материал, преподаватель посредством ярких образов воздействует на эмоции учащихся, создавая у них отношение к тому, о чём пойдет речь. Учебный процесс оказывается личностно-ориентированным.

В педагогический инструментарий этой технологии входит создание эмоционально-психологических установок посредством ярких образов. Технология предполагает создание эмоционально-психологического фона, на котором развертывается основное содержание занятия; в ряде точек она пересекается с известными методами: внушения, погружения, мозговой атаки. В качестве педагогического фактора используется высший класс эмоций – интеллектуальные и нравственные эмоции.

5. Технология, предполагающая построение учебного процесса на альтернативной основе.

Одно из правил этой технологии гласит: излагай несколько точек зрения, подходов, теорий как истинные (в то время как истинной среди них является лишь одна точка зрения, теория, один подход).

6. Технология, предполагающая построение учебного процесса на ситуативной, прежде всего на игровой основе.

Наблюдается слишком большой разрыв между академической и практической деятельностью, имитирующей реальную действительность и тем самым помогающей вписать учебный процесс в контекст реальной жизнедеятельности детей.

7. Технология, предполагающая построение учебного процесса на диалоговой основе.

Диалогу, как известно, противостоит все еще имеющий широкое распространение преподавательский монолог. Ценность диалога в том, что вопрос преподавателя вызывает у учащихся не только и не столько ответ, сколько, в свою очередь, вопрос. Преподаватель и учащиеся выступают на равных. Смысл диалога, таким образом, в том, что субъект-субъектные отношения реализуются на занятии не только в знаниевой, но и в нравственно-этической сфере.

8. Технологии, построенные на алгоритмической основе (М. Ланда).
9. Технологии, построенные на программированной основе (В. Беспалько).

Весь этот спектр технологий может раскрываться опытным педагогом, потому что условия их применимости зависят от множества факторов; к тому же технологии между собой тесно взаимосвязаны. Для качественной сформированности профессиональной направленности будущих специалистов МЧС особое значение имеет использование нескольких педагогических технологий в комплексе всего образовательного процесса, которые отражают новые возможности курсантов, рост их личностного потенциала.

Литература

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
2. Образцов П.И., Косухин В.М. Дидактика высшей военной школы: учеб. пособ. Орел: Академия спецсвязи России, 2004. 317 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Просвещение, 1999.
4. Артамонов В.С. Индивидуальная подготовленность обучаемых в образовательном учреждении: контроль и управление: монография. СПб.: СПб институт МВД России, 1997. 140 с.

МЕТАПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Ф.А. Узунколев, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник. Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России

Исследуются возможности расширения специальной науки – метапедагогики, как системно дополняющей известные в настоящее время образовательные теории, хотя и имеющей многовековую историю, но как термин официально не закреплённый. Обосновывается, что данная теория позволит существенно и всесторонне решить актуальные проблемы обучения и воспитания, развития гармонической личности.

Ключевые слова: метапедагогика, воспитание, формирование нравственности, художественная литература, поэзия

METAPEDAGOGIKA VOCATIONAL EDUCATION AND PROBLEMS OF MORAL EDUCATION

F.A. Uzunkolev. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

The possibilities of expansion of the special sciences - metapedagogiki as systemic complement the currently known educational theories, although having a long history, but as the term is not officially fixed.

It is proven that this theory would substantially and comprehensively solve the urgent problems of education and training, development harmonic personality.

Key words: metapedagogika, education, formation of moralis, fiction, poetry

Теорию метапедагогики развивали и отстаивали учёные на протяжение ряда веков, начиная от Я.А. Каменского, Р. Роджерса, Б. Саймона, А.И. Суббето, З.И. Тюмасевой и др., однако сам этот термин не был общепринят на практике.

Доктор педагогических наук З.И. Тюмасева, доказывая необходимость этой специальной науки, обуславливает данный факт неспособностью существующих теорий и методов на современном этапе обеспечить эффективное решение целого ряда актуальных

проблем по обучению, воспитанию и целенаправленному развитию человека [1]. Подтверждением правоты профессора Тюмасевой является и то, что уже существуют такие явления, как метафизика, метахимия, метабиология, металогика и т.д., существенно раздвинувшие горизонты понимания определённой науки.

Не следует думать, что «метатеории» – это лишь проблема XX века. Например, понятие «метафизика» мы встречаем в научных трудах гениального учёного-мыслителя Аристотеля (384–322 гг. до н.э.), а также уalexандрийского библиотекаря Андроника Родосского (I в. до н.э.), который располагая произведения учёного в соответствии с их внутренней содержательной связью, дал им своё собственное название – «метафизика» («Метб тб physika»), что буквально означает «То, что следует за физикой». То есть, самое полное отображение этого явления: структуру научного направления, весь его организм, его действия и последствия.

Если даже в точных науках существует многогранная связь дисциплины с другими науками, с природой научного анализа, с окружающей действительностью, то педагогика без изучения человека и его взаимодействия с окружающим миром, с социальным окружением не может быть осознанной во всём её многообразии наукой, так как она являет собой развитие личности, воспитание, образование, профессиональное становление и т.д.

Ведь номинативное значение слова «мета...» в современном понимании означает «после», «пере-», «через», «за», «между». Поэтому З.И. Тюмасева и говорит о целесообразности рассмотрения этих толкований в контексте разработки метатеории образования. Для учёного это важно, так как:

1. Образование – во всём многообразии его структурно-функциональных и системных проявлений – не имеет достаточно полных и непротиворечивых предметных теоретических основ, а тем более – универсальной теории.

2. Различные предпосылки метатеории образования, как основы человеческой жизни (по В.И. Вернадскому), осмыслены в настоящее время с разной степенью общности и глубины, и эта неравномерность не способствует последовательной разработке этой метатеории [1]. Следовательно, не может на современном этапе дать целостную систему обучения, воспитания, всестороннего развития.

Теория и практика образования всегда тесно связаны как между собой, так и со смежными науками: культурология, экология образования (теория образовательной среды), системология, синергетика (теория структурно-функциональной взаимосвязи), валеология (теория оздоровления образования) и т.д. Они выполняют для образования важную методологическую роль.

В этой связи учёным необходимо обратиться к разрешению важных вопросов:

1. Как педагогические теории общенациональной системы образования соотносятся с практикой образования, в частности, образовательной программы для сотрудников ГПС МЧС России и зарубежных стран.

2. В чём должна заключаться (содержательно и методологически) аналитическая педагогика и метатеория образования, в которой бы были заложены основные методы и критерии профессионального образования и нравственного воспитания.

Метапедагогика профессионального образования, включающая и проблемы воспитания, например, сотрудников ГПС МЧС России и зарубежных стран, становится особенно важной в наши дни в связи с тем, что она должна быть постоянно ориентирована на людей разных этносов, культур, обществ. При этом необходимо учитывать и такие существенные проявления как социальные, культурные и другие особенности всех без исключения этносов, которые отличают его от традиционного образования, воспитания и основ человеческой жизни.

В настоящее время существует много различных теорий образования (например, дидактических, изучающих общую теорию образования и обучения, и недидактических). Поэтому метатеория образования уже сейчас способна в большей степени объединить и выработать общие критерии, некую систему, соединив её структурно-функциональные проявления.

При наличии многообразия педагогических теорий, их философского обоснования, на практике мы редко встречаем системный анализ. Вместо этого превалирует лишь некоторая совокупность педагогических явлений и процессов. По нашему мнению, нельзя прерывать связи передачи объёма знаний, умений и навыков (обучение) с формированием комплексных личностных качеств (воспитание), а также закрепления комплексных личностных качеств, которые определяют своеобразие человека.

Профессор З.И. Тюмасева считает, что «...радикальное обновление теории и практики российского образования ещё ждёт своего часа – в аспекте психологизации, валеологизации и экологизации его, о чём мечтал сам К.Д. Ушинский, говоривший в своё время о педагогической антропологии, педагогике как философской науке, безвредности образования, воспитывающем обучении и т.д. Нужно только продолжить ряд научных дисциплин, завершив его метатеорией образования, которая позволит рассматривать образование с позиций самых общих и современных научных знаний о человеке, находящемся в состоянии непрерывного обучения, воспитания и целенаправленного развития» [1].

Исследуя проблемы образования сотрудников ГПС МЧС России, нас в большей степени интересуют вопросы их воспитания на современном этапе, как наименее изученной области науки. И, прежде всего, это оттого, что профессиональное обучение, теория в одном случае – это естественное поле, на котором человек живёт, мыслит и совершенствуется как специалист в «мирных условиях». В другом случае, практика сотрудника ГПС МЧС России – это огромный психологический стресс, это феномен, который не до конца изучен даже психологией. И ещё: огнеборец, выезжая на пожар, словно ступает на поле битвы. И здесь уже задействованы не только профессиональные знания, но и рецепторы, с молниеносной быстротой чувствующие и воспринимающие внешнюю обстановку и внутреннее состояние. А это значит «себя преодолеть» и выиграть единоборство с огненной стихией. Как показывает практика, здесь одного профессионализма мало. Здесь нужен ещё и психологический мотив, который может стать его психологической поддержкой. А это вырабатывается, главным образом, воспитанием. Без этого сотрудник ГПС – это бездушный механизм, машина.

Нынешнее образование волнует многих. Однако те реформы и даже общеобразовательные стандарты, которые пытаются внедрить некоторые чиновники, и даже Министерство образования России, вызывают резкое неприятие не только учёных, но и подавляющее большинство населения России.

В СССР и России существовали ГОСТы, которые устанавливали общие требования к содержанию высшего образования. Они определяли по каждому направлению и каждой специальности изучаемые дисциплины для освоения каждым студентом. Были и блоки: общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины; математические и общие естественно-научные дисциплины; общие профессиональные дисциплины; специальные дисциплины. Это помогало, например, легче адаптироваться при переходе из одного вуза в другой, из одного местожительства в другой регион и т.д.

И вот, вместо того, чтобы задуматься о реформах (особенно в его воспитательной части), нам, пожалуй, снова предлагается очередная революция. Но сегодня не катаклизмы нам нужны, а реформа – для приспособления системы образования к изменяющемуся складу общественных отношений и научного развития. Чтобы она имела научный и моральный смысл, а также профессионально-нравственную ценность.

Всегда возникает вопрос, как и сколько учить? Это социальный заказ или его нет? К этому необходимо присовокупить и другой, не менее важный – из кого готовить и каких специалистов надо подготовить? Вот поэтому нужен глубокий научный анализ состояния учебного процесса: от учебных программ и их соответствия ГОСТу, до социально-экономического и нравственного состояния граждан. Следует вспомнить, что в своё время лозунг «Кадры решают всё!» был прогрессивной образовательной политикой государства.

Поэтому сейчас необходимо решить, что воспитание нравственной личности – это насущная задача высшей школы.

При международных, межнациональных контактах сотрудников ГПС МЧС России только системное совершенствование высшего профессионального образования, его гуманизация позволит нам вписаться в мировое культурно-образовательное пространство, получить правовые основания для вхождения в международные структуры и признания, например, российских дипломов. Это будет способствовать также организации педагогических и научных обменов.

В последние десятилетия, в связи с изменившимися социально-экономическими отношениями, потерей идеологических ориентиров и обострением индивидуальных проблем жизнедеятельности целых поколений, назрела необходимость осмыслиения и совершенствования процесса подготовки квалифицированных специалистов. Особенно сотрудников ГПС МЧС России.

Что касается системы подготовки квалифицированных специалистов Государственной противопожарной службы МЧС России, то она должна строиться на научно-обоснованных доказательствах. Это связано с определённой спецификой их деятельности, уровнем личностной зрелости и нравственной чистоты. Работники ГПС МЧС России должны обладать качествами, ограждающими их от негативного влияния окружающей среды. К тому же они должны постоянно противостоять возникающим стрессовым ситуациям. Эти и другие их отличия от рядовых граждан и предопределяют особую образовательную программу, направленную как на профессиональную подготовку, так и на развитие личностного потенциала, его способности к нравственному самосовершенствованию.

При таком подходе, именно сотрудники ГПС МЧС России, выдвигают парадигму, систему форм изменяющейся конструкции, что образовательный процесс, приобретение профессиональных знаний является значимым, но не решающим фактором в формировании, становлении работника. Не менее важно для спасателей – его нравственный внутренний стержень. Именно он в наибольшей степени помогает человеку подготовиться к профессиональной деятельности, изменить к лучшему саму структуру личности, готовой сконцентрироваться в моменты повышенной опасности, перегрузки, усталости и других неблагоприятных ситуаций.

Особенно важно для сотрудника ГПС МЧС России то, что профессиональное и личностное совершенствование ведёт к самоорганизации и партнёрскому сотрудничеству с людьми разных национальностей и культур, упрочению связей.

К сожалению, иногда по телевидению и даже в книгах встречаем досадные неточности. Возьмем в качестве иллюстраций пожарную тематику. Она представлена лексическими единицами в текстах по физике и химии горения, токсикологии, пожарной технике, пожарной безопасности, пожарной тактике, пожарной профилактике и т.д. Как результат поверхностного знания терминологии иногда мы читаем такие слова и словосочетания, как «несгораемое вещество» вместо «негорючее вещество» (вопреки ОСТ, который первый термин дает как недопустимый), «трудносгораемое» вместо «трудногорючее». Следует говорить «трудновоспламеняющееся вещество» (материал, смесь) вместо «самозатухающее».

В качестве объекта более подробного рассмотрения, возьмем текст, в котором, например, описывается устройство для размещения напорного рукава. Иногда оно звучит как «корзина для укладки рукавов», но согласно ГОСТу следует писать и говорить «рукавная кассета». Недопустимо писать «пожарный ствол» вместо «брандспойт», а «пожарная колонка» вместо «стендер». Таковы тонкости терминологии, очевидные из этих небольших примеров.

Чувство языка – особый дар. Им владеют далеко не все. Это касается, к сожалению, и переводчиков-профессионалов. Как, например, перевести немецкое «Brandmelder», если «Brand» – это «пожар», «горение», «обжиг», «обжигание», «продукт обжигания», (пальящий)

«жар», «зной» (переносный смысл: «пыл», «жар душевный»), «головня», «головня» (болезнь растений), «головешка», «топливо», «клеймо», «тавро», «подпалина», «обжог», «входное отверстие» (пулевой раны), «водка», «деньги», «глупая идея» (затея), «полдень».

«Melder» – «связной», «доносчик», «осведомитель», «посыльный», «сигнализирующий аппарат», «сигнальное устройство», «сигнализатор», «пожарный автомат» (подающий сигнал в случае пожара).

И вот из этого обилия слов необходимо выбрать единственно возможный вариант, который соответствует требованиям ГОСТа, а именно, – «пожарный извещатель». Даже словосочетание «пожарный сигнализатор», так напрашивающееся при дословном переводе, является недопустимым.

Слабое знание учебной дисциплины приводит к ляпусам, а зачастую и к дезинформации: например, употребление слова «пожарник» («погорелец» в старорусском) вместо «пожарный». А ведь было время, когда десятилетием вручали почётный знак «Отличный пожарник».

Да и теперь можно встретить, что в РГПУ им. А.А. Герцена на факультете технологии и предпринимательства в рамках учебной дисциплины «Охрана труда» проведена работа по созданию курса «Основы пожарной безопасности для учащихся 5-х и 8-х классов средней школы». Хорошее, кажется, направление. Но здесь более всего удивляет «Дневник юного пожарника» и вопросы: «О каких знаменитых пожарниках ты слышал? Чем они знамениты? [2].

Бывает, что и ученые пишут труды с «непонятными» названиями. Несколько лет назад вышла книга доктора исторических наук Т.М. Смирновой «Национальность – петербуржец». Но ведь уже школьнику должно быть известно, что нет такой национальности и быть не может. Национальность – нечто иное. Другой ученый, кандидат педагогических наук, в брошюре «Совершенствование культуры речи у курсантов и слушателей вузов МВД России» пишет: «Древние римляне говорили: «Поэты - рождаются, ораторы - делаются...». Но даже рецензенты не усмотрели в первом случае абсурдность тезиса, а во втором – удручающий стиль и искажение знаменитого изречения Цицерона: «Поэтом рождаются, а оратором становятся».

О каком профессионализме здесь может идти речь?! Поэтому, по нашему мнению теорию метапедагогики в системе профессионального образования сотрудников ГПС МЧС России необходимо внедрять, развивать и совершенствовать, так как проблема обучения и нравственного воспитания спасателей – этого сравнительно нового в мировой практике подразделения – нуждается в постоянном осмысливании и корректировке.

И всё же, если вопросы профессионального обучения вызывают лишь полемику, то вопросы воспитания уже сейчас крайне нуждаются в повседневном внимании. Раньше основным акцентом было патриотическое воспитание масс, но на определённом этапе эта система по существу претерпела крах. К сожалению, не нашла должного развития и система нравственного воспитания личности и гуманизации общества, что может серьёзно сказать и на моральном облике сотрудников ГПС МЧС России.

Ведь хорошо известно, что без знания истории Отечества, русского языка, русской литературы неминуемо последует безграмотность, невежество, деградация.

Актуальность введения на современном этапе метапедагогики обусловлена кризисными в некоторых регионах обстоятельствами организации цивилизованных социокультурных пространств, включающих в себя вопросы этнической педагогики, когда мировоззренческие взгляды одних индивидуумов отличаются от мнения представителей другой национальности и зачастую не приводят к взаимопониманию.

Вместе с тем, к сожалению, за последние годы не было ни одной важной государственной программы поддержки гуманитарного образования. Более того. Некоторые пытаются исключить из образовательного стандарта обязательные для изучения не только русскую литературу, но и основу этноса – язык, который формирует наше сознание и без которого России не существовать.

Возникает вопрос, почему русскому языку, составляющему основу этноса, в вузах

России отводится примерно 56 часов, а иностранному – 340 часов? И это далеко не риторический вопрос. Писатель К. Паустовский писал: «По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о его гражданской ценности. Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку. Человек, равнодушный к своему языку – дикарь».

В настоящее время специалисты Государственной противопожарной службы, как и сотрудники МЧС России в целом, объединяются со многими странами для решения спонтанно возникших, неотложных задач порой в самых трудных условиях. Когда от мобилизации силы духа и профессиональных качеств зависят многие жизни и бесценные богатства. Поэтому гуманизация общества, воспитание нравственности людей, наряду со специализацией, должны быть приоритетными, чтобы работать слаженно и добиваться успехов.

История этнической педагогики – это концентрация мысли и нравственных устоев нации, заключённых в научных трудах и художественных произведениях. Именно на примерах положительных героев люди воспитываются и возвышаются нравственно.

Гениальные классические произведения русской литературы веками воспитывали гармоническую, высоконравственную личность. А история, вобравшая многовековой опыт народа? И всё это забыть? Пушкин писал: «Кто забудет прошлое, тот подлец». История, русская литература, русский язык нам необходимы как Память, для изучения прошлого, осмысления настоящего, прогнозирования будущего.

Учитывая, что наиболее мощное воздействие на общественное сознание сотрудников МЧС оказывают классические художественные произведения, вопросы отбора и внедрения их в учебный процесс тоже должны иметь научно-методологическую основу. Следует заметить, что в России во все времена духовная составляющая была столь велика, как, пожалуй, нигде в мире. Нельзя забывать и то, что в России литература столетиями была и философией, и политикой, и исполнителем нравов, оставаясь высокохудожественным явлением.

Если нравственность – это не только духовные качества, которыми руководствуется человек, или этические нормы, но и правила поведения, определяемые этими качествами, то мы должны рассматривать вопросы гуманизации общества во взаимосвязи воспитательного и образовательного процесса.

Диалектический характер взаимосвязи культур разных народов и стран, с которыми взаимодействуют сотрудники ГПС МЧС России в своих крупномасштабных операциях, требуют методологического подхода при учёте всех факторов нашего исторического и культурного развития.

Появившаяся специальность «Спасатель» заключает в себе понятие «спаситель», «спасение» – избавление от опасности, несчастья. В христианстве, иудаизме – это божественный избавитель человечества от его грехов. В данном случае – избавление от несчастья, ненастья, трагедии. Поэтому гуманистическая составляющая для людей данной профессии очень важна. Даже в номинативном значении слова «спасатель», «пожарный», прежде всего, несет в себе помочь близким, деятельное сочувствие, величественное сострадание. Таких людей надо готовить долго и профессионально, воспитывая высокую нравственность.

Если для воспитания нравственности мы возьмём, например, поэзию, с её краткостью художественной формы, то мы обнаружим, что она ещё и обладает величайшей возможностью влияния на ум и чувства людей. Поэтому нам кажется, что назрела необходимость разработки новых критерии оценок при решении научных проблем, связанных с вопросами восприятия и взаимодействия классических произведений, способствующих воспитанию высокой нравственности. То есть с осмыслиением данной темы не только с узкопрофессиональных позиций, а в более широком плане – педагогическом, филологическом, этнокультурном, правовом и геополитическом.

Например, после разрыва дипломатических отношений СССР с Албанией не только о переводах и изданиях художественной литературы русских авторов в Албании и албанских – в России, но и о взаимном сотрудничестве десятилетиями даже не поднимался вопрос. А ведь до этого только в Ленинградском пожарно-техническом училище многие годы обучались албанские граждане. В училище, за 35 лет существования специального курса, прошли профессиональную подготовку работники пожарной охраны Демократической Республики Афганистан, Гвинеи-Бисау, народно-Демократической Республики Йемен и других государств.

Многие зарубежные выпускники, прошедшие обучение и воспитание в ЛПТУ, показали в своих странах высокие профессиональные качества, которые им привили, например, руководитель спецкурсов М.П. Баяжев, преподаватель С.Н. Мулин и др. Так, выпускники училища из Монгольской Народной Республики Ахамжав работал начальником отдела пожаротушения УПО МОБ, Ж. Жанчив – начальником УПО МОБ МНР; Ле Нам – заместителем начальника УПО СВД Социалистической Республики Вьетнам, Ли Мой – начальником пожарной охраны города Хошемина, Фам Киом – начальником пожарной охраны г. Хайфона, Нгуен Лам – начальником пожарно-технической школы в г. Ханое; Анхель Араго – начальником пожарной школы в г. Гаване, Хосе Мануэль Эстрадо – начальником отдела Главного управления пожарной охраны Кубы. Такие примеры можно приводить во множестве.

За годы существования СПБУ ГПС МЧС России подготовил более 1000 зарубежных специалистов. Так, в 2008 году по направлению Международной организации гражданской обороны в университете по программам повышения квалификации обучались сотрудники пожарно-спасательных служб Азербайджана, Бахрейна, Иордании, Молдавии и Монголии. Традиция сотрудничества с зарубежными странами продолжается и сегодня. Поэтому, на наш взгляд, метапедагогика позволит решить в более широком масштабе проблемы обучения, нравственного воспитания и гармонически развитой личности.

Сегодня мы можем утверждать:

1. Этнокультурная коммуникация, чётко разграничивая и вместе с тем объединяя и взаимообогащая национальную культуру, – явление как просветительское или педагогическое, так и геополитическое.

2. Художественные произведения классиков национальной литературы, как форма эволюции инонациональной культуры, активно воздействуют на общественное сознание, способствуют воспитанию и обучению.

3. Комплексный и системный подход к анализу и отбору художественных произведений должен быть основан на педагогическом, литературоведческом, лингвистическом и коммуникативном методах.

4. Укрепление нравственных основ общества средствами художественной литературы позволит объединить национальные интересы России с населяющими её народами, наполнит новыми мотивами и содержанием, направить людей на достижение стоящих перед ними целей и задач.

5. На современном этапе для укрепления нравственности необходима государственная образовательная политика, основанная на конституционных принципах Российской Федерации, которая позволит обеспечить высокий образовательный уровень. Главная же цель – выработать и реализовать комплексный подход к решению гуманизации образовательных и воспитательных программ.

Исследуя данную проблематику, автор делает следующие теоретические выводы:

1. Школа воспитания нравственности сотрудников ГПС МЧС России и зарубежных стран средствами классических произведений отечественной и зарубежной литературы имеет важное педагогическое значение и нуждается в научном освещении. Лучшим материалом для исследования этой проблемы могут служить, на наш взгляд, труды, посвященные вопросам педагогики, взаимодействия и взаимовлияния национальных

культур, вопросам организации пространства этнокультурной коммуникации, а также монографии, касающиеся проблем воспитания нравственности.

2. Практика изучения воздействия поэзии на формирование нравственности за свою многовековую историю накопила огромный опыт, и на современном этапе она благодаря информатизации общества более активно аккумулирует потенциал знаний таких наук как педагогика, культурология, geopolитика и т. д. Ведь «...поэт в России больше, чем поэт» (Е. Евтушенко). Поэтому, говоря об осмыслении художественной литературы, можно отметить, что и сами педагогика, литературоведение и языкознание расширяют свои границы. Например, появляются такие науки как этнолингвистика и др. Так, педагогика, филология охватывают теорию и практику функционирования и восприятия произведения, экономика затрагивает возможности издания и распространения литературы, юриспруденция вырабатывает законы по этнокультурному взаимодействию, geopolитика определяет перспективы развития этнокультурного сотрудничества. Последнее же в наибольшей степени влияет на коммуникативную ситуацию, следовательно, и на самовоспитание.

3. XXI век – век информатизации, значит и на иноязычные художественные произведения мы должны взглянуть сквозь призму коммуникативности, а это значит, рассматривая вопросы расширения пространства этнокультурного взаимодействия в контексте литературных произведений, мы должны исследовать социально-экономические, шире – geopolитические проблемы, влияющие на межнациональные взаимоотношения и нравственное воспитание:

- ситуативную направленность;
- педагогическую, лингвистическую и литературоведческую разрешённость проблемы;
- geopolитические взаимоотношения, введение в действие механизмов реализации законов, регулирующих базовые ценности;
- социально-экономические предпосылки, включая возможности использования Интернета и издательской деятельности.

4. Сложность решения проблемы заключается и в том, что теория педагогики или литературоведения по данным вопросам до сих пор сами не содержат четких научно-обоснованных ориентиров, хотя имеет древнюю историю, национальную базу и очерченный круг изучаемых проблем. Так, если педагогика за последнее время и претерпела трансформацию, то многие аспекты по проблемам воздействия поэтических образов на читателя, на наш взгляд, нуждаются в переосмыслинии: должным ли образом используются произведения писателей, в которых отображена история, культура, традиции или, например, – народная душа, стремящаяся к позитивным действиям.

5. Художественная литература развивается и функционирует с учетом социально-экономических и нравственно-правовых особенностей развития этноса. Отсутствие государственной комплексной программы совершенствования этнокультур сдерживает практику функционирования литературы, а, следовательно, сужает пространство этнокультурного взаимодействия, а также формы воспитания нравственности [3].

Утверждение метапедагогики может иметь и практическую значимость:

- определение места классической русской литературы в цивилизационном процессе воспитания нравственности;
- обоснование педагогической теории обучения специалистов ГПС МЧС России на примерах высоких гражданских идеалов. Повышение гуманизации профессиональной подготовки молодежи через патриотическое воспитание средствами классической художественной литературы;
- в современных условиях перестройки и пересмотра международных отношений и межнациональных контактов, научно разработанные материалы могут способствовать укреплению и развитию дружественных отношений между народами, а также воспитанию людей в духе интернационализма и национальной гордости за свою культуру.

Практические рекомендации:

1. Теория и методика образования сотрудников ГПС МЧС России должны быть направлены как на усвоение учебного материала и профессиональное становление, так и на развитие их гуманистических качеств.
 2. Включение в образовательный процесс художественных произведений, как и объём учебных часов по данным дисциплинам, должны регламентироваться государством и отвечать национальным интересам народа. Ибо излишняя европеизация или американизация ведет к ослаблению его национального своеобразия, утере самобытности.
 3. Увеличить объём часов в разделе общих гуманитарных дисциплин для изучения истории и культуры России, а также русского языка и культуры речи.
 4. Вернуть в образование воспитательную функцию. Остановить дегуманизацию современного общества. Гуманитарное образование должно быть ключевым, так как государство строится главным образом на системе общечеловеческих ценностей.
- Только в этом случае может быть гарантировано нормальное нравственное и духовное развитие не только сотрудников ГПС МЧС России, но и нации, её культуры и России в целом.

Литература

1. Тюмасева З.И. Метатеория образования как принципиальная идея и актуальная практика // Новое поколение: сб. научн. тр. № 5–6. / под ред Б.Ф. Кваши. СПб.: МАНЭБ, МИНПИ, 2006, С. 159–175.
 2. Васильев С.В. К вопросу пожарной безопасности в средней школе // Новое поколение. СПб., 2006. С.94.
 3. Узунколев Ф.А. А.Т. Твардовский в славянских странах. Переводы и восприятие. СПб.: Наука, 2006. 302 с.
-
-

ИСТОРИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

К 105-летию Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России

ЛЕНИНГРАДСКОЕ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ УЧИЛИЩЕ

**Н.Н. Щаблов, кандидат педагогических наук, доцент;
В.Н. Виноградов, кандидат технических наук, доцент.
Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России**

Предлагается продолжение исторического очерка, опубликованного в предыдущих номерах журнала по реорганизации, функциональному развитию и становлению образовательного учреждения Санкт-Петербурга, готовящего специалистов пожарной охраны в послевоенные годы.

Ключевые слова: учебные программы, стажировка курсантов, учебная пожарная команда, курсы усовершенствования начальствующего состава

To ward 105th anniversary of Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

LENINGRAD FIRE-TECHNICAL SCHOOL

It is proposed continuation of the historical essay, published in previous issues of the journal about the reorganization, the functional development and the establishment of educational institute of St. Petersburg, which trains fire department professionals in the postwar years.

Key words: educational programs, training students, school fire brigade, fire officer's advanced training courses

Приказом МВД СССР от 9 сентября 1946 г. № 00813, изданном во исполнение Постановления Совета министров СССР от 21 июня 1945 г. № 1308 – 535 с., школа была переименована в Пожарно-техническое училище, которое в июле 1947 г. было предано в ведение Управления военно-учебных заведений министерства. Возвращение к названию 1918 г. было символичным, как и в тот далекий период становления государственной системы подготовки специалистов пожарного дела, коллективу училища необходимо было приложить немало усилий для ее утверждения и совершенствования.

Первым начальником ЛПТУ был назначен Сергей Гордеевич Голубев. В 1947 г. его переводят в Москву на должность начальника кафедры тактики Высших пожарно-технических курсов. Опыт педагога, организатора пожарно-технического обучения, заместителя начальника Управления пожарной охраны Ленинграда в годы блокады, руководившего штабом пожаротушения самых крупных и трудных пожаров в блокадном городе, был необходим для организации работы ВПТК. Специалист в области пожаротушения С.Г. Голубев был автором 14 учебников, в том числе учебника «Пожарная тактика», по которому училось искусству укрощения огня не одно поколение курсантов.





Вместо С.Г. Голубева на должность начальника училища был назначен полковник П.Н. Чередниченко, (1947–1949 гг.) который внес существенный вклад в совершенствование процесса обучения и воспитания личного состава училища.

Опыт организационно-учебной и методической работы военно-учебных заведений НКВД СССР, накопленный за многие годы, положительно сказывался на работе училища. Ранее не известные в практике учреждений пожарно-технического профиля такие формы учебной работы, как методические сборы, педагогические советы, межпредметные совещания, открытые уроки, в сочетании с целенаправленными формами контроля и единой учебной документацией способствовали улучшению учебно-методической работы.

П.Н. Чередниченко одобрил и поддержал инициативу преподавателей ЛПТУ о специализации подготовки офицеров пожарной охраны. Еще в 1946 г. в соответствии с учебным планом были образованы занятия по отделениям, готовящих специалистов для обслуживания пожарной техники и связи в пожарных подразделениях (до 1950 г. – отделение связи, а с 1950 г. отделение техников-механиков); для работы в Госпожнадзоре; для строевых должностей (начальников караулов, помощников начальников частей и т.д.).

Вопросы воинского порядка и воспитания также приобрели первостепенное значение. Требования воинских Уставов стали постепенно внедряться и соблюдаться в повседневной жизни училища. В 1948 г. руководством УУЗ МВД СССР училищу было вручено Боевое Красное Знамя. В этом же году аттестованный личный состав училища был приведен к воинской присяге.

Училище в эти годы готовило пожарных техников общего профиля, техников пожарной связи, техников-автомехаников мастеров газодымозащитной службы.

Учебная пожарная команда имела новейшие образцы пожарной техники и за учебный год выезжала на пожары 365–425 раз. Систематически проводились разборы тушения наиболее крупных пожаров по материалам ГУПО, УПО (ОПО), а также регулярно демонстрировались учебные кинофильмы.

Для обеспечения лучшей подготовки преподавателей организуется и осуществляется постоянное изучение опыта оперативно-служебной деятельности органов и подразделений пожарной охраны.

При училище были организованы учебные мастерские, где во время занятий курсанты самостоятельно изготавливают большое количество учебно-наглядных пособий для лабораторий и кабинетов.

В связи с нехваткой специалистов пожарного дела в 1950 г. на базе училища был организован экстернат, который действовал до 1956 г. его окончили несколько сот человек, получив диплом установленного образца.



В 1949 г. полковника П.Н. Чередниченко отзывают в Москву, в связи с назначением на другую работу. Начальником училища был назначен кадровый офицер внутренних войск полковник П.А. Котелков. Он осуществлял руководство училищем до 1953 г.

В эти годы происходило дальнейшее налаживание учебного процесса и воинского порядка, укрепление материально-технической базы и совершенствование штатно-организационной структуры училища.

Особое внимание руководством училища уделялось военно-строевой и физической подготовки курсантов. Училище становится в подлинном смысле военным. Оно участвует в

праздничных военных парадах на Дворцовой площади и неизменно отмечается в числе лучших.

В 1952 г. была проведена реорганизация МВД . В сентябре приказом МВД СССР №895 от 9 сентября 1952 г. в пожарной охране были отменены воинские звания и вместо них введены специальные звания начальствующего состава.

В результате организационно-штатных изменений в училище были созданы предметные циклы, которые способствовали повышению качества подготовки пожарных техников.

Цикл общественных наук располагал хорошо оборудованным кабинетом для самостоятельной работы курсантов над первоисточниками учебной литературы и периодическими изданиями как по изучаемым дисциплинам (истории КПСС, политической экономии, политико-воспитательной работе), так и по вопросам международного и внутреннего положения страны. В кабинете проводятся консультации и даются библиографические справки.

Пожарно-профилактический цикл, возглавляемый Ф.Л. Логиновым, имел лаборатории электротехники, спецхимии, кабинеты пожарной профилактики и противопожарного водоснабжения. В лабораториях и кабинетах курсанты выполняли практические работы, самостоятельные задания и курсовые проекты.

Учебные кабинеты цикла имели макеты объектов и технологического оборудования. Практическое закрепление теоретических вопросов учебной программы проводились на промышленных и сельскохозяйственных объектах города и области.

Инженер А.В. Маслов, умело организовал работу пожарно-технического цикла, который располагал кабинетами пожарно-технического вооружения, материаловедения, пожарной связи и автodela, автонасосной лабораторией, углекислотно-зарядной станцией огнетушителей, классом технического черчения и учебно-производственными мастерскими (механическое, деревообделочное, вулканизационное, кузница и др.).

Оборудование кабинетов помогало преподавателям приблизить теоретическое обучение к практике и привить курсантам навыки в части оценки обстановки на пожарах при решении пожарно-тактических задач.

Для привития курсантам практических навыков широко использовался учебно-спортивный городок, где курсанты отрабатывали практические упражнения по пожарно-строевой подготовке.

С целью привития курсантам более глубоких практических навыков в училище проводились ученья и деловые игры .

Ежегодно проводилась стажировка курсантов 2 и 3 курсов в подразделениях пожарной охраны и инспекциях госпожнадзора УПО города Ленинграда. Курсанты второго курса стажировались в должности командира отделения и помощника инструктора профилактики, а курсанты третьего курса – в должности начальника караула и инспектора госпожнадзора. За период стажировки курсанты получали необходимые навыки в практической деятельности начальствующего состава пожарной охраны.

Для улучшения подготовки и переподготовки начальствующего состава пожарной охраны Управлением учебных заведений МВД СССР было принято решение о переводе отдельно работающих одиннадцати месячных курсов начальствующего состава ВПО, расположенных в здании на Фонтанке, 201, в штат училища. Приказом МВД СССР от 2 марта 1953 г. № 0204 с 1 октября на базе бывших курсов были сформированы Курсы усовершенствования среднего начальствующего состава ВПО МВД с одиннадцати месячным сроком обучения.

По приказу МВД СССР училище с 1953 г. начало подготовку пожарных специалистов для зарубежных стран. На спецкурсе с этого периода обучались преподаватели стран социалистического содружества: Болгарии, Афганистана, Йемена, Гвинеи-Биссау., Китая , Кубы , Монголии, Албании. О качестве подготовки кадров для зарубежных стран свидетельствует тот факт, что многие выпускники училища стали руководителями пожарной охраны своих государств.

В училище создаются все условия для всестороннего интеллектуального развития курсантов. С ними проводится большая культурно-массовая работа. Регулярно читаются лекции и доклады на политические, научные и т.д. темы. Устраиваются вечера отдыха, встречи с писателями, композиторами, передовиками производства, общественными деятелями. Организуется посещение музеев, театров, выставок. Активно работает художественная самодеятельность училища. Участники ее выступают с концертами на предприятиях города и в колхозах области.

Коллектив училища участвует в общественной жизни города. Многое сделали курсанты для благоустройства своего района, они участвовали в благоустройстве Парка Победы, в восстановительных работах в Пулковской обсерватории и т.д.

С момента организации училища среднее пожарно-техническое образование получили 2936 человек.

В конце 1953 г. начальник училища П.А. Котелков получил новое назначение. Он принял один из полков в составе внутренних войск МВД СССР, дислоцированный под Ленинградом, там он и завершил свою службу.



Начальником училища назначили выпускника Факультета инженеров противопожарной обороны полковника И.В. Пономарева (1953–1963 гг.). За время его работы была пересмотрена вся система подготовки кадров для пожарной охраны. По новому учебному плану предусматривалось изучение 23-х дисциплин, из которых 9 специальных: пожарная тактика, организация службы и подготовки, пожарно-строевая подготовка, пожарно-техническое вооружение, пожарная связь, пожарная профилактика, общая электротехника и пожарная профилактика в электроустановках, организация пожарно-профилактической работы, противопожарное водоснабжение. Значительное время отводилось практическому усвоению учебного материала на стажировках в подразделениях пожарной охраны.

Чтобы добиться своевременного внедрения в учебный процесс современных достижений науки и техники, передовых и прогрессивных форм технологии и строительства, опыта работы пожарной охраны, проводятся специальные конференции для командно-преподавательского и курсантского состава. На эти конференции привлекаются широко известные специалисты и руководители УПО Ленинграда и подразделений пожарной охраны.

Преподаватели училища присутствуют на учебно-методических сборах начсостава УПО-ОПО и преподавателей спецдисциплин школ сержантского состава, знакомятся с опытом их работы на местах и оказывают им практическую помощь в изучении пожарного дела.

Такая практическая подготовка преподавателей во всех отношениях себя оправдывала. Они накапливали опыт по практической работе пожарной охраны, обогащали свои знания новым практическим материалом, необходимым для обучения курсантов и слушателей. Особенно много полезного такой вид подготовки давал молодым преподавателям, не имевшим практического опыта работы.

В связи с возрастающей потребностью в специалистах пожарного дела, приказом МВД от 22 сентября 1960 г. № 211 при училище, спустя почти 20 лет, вновь было организовано заочное обучение.

Первый набор в количестве 140 человек был произведен в сентябре 1962 г. Во многом благодаря внедрению этой формы подготовки, в стране стала успешно решаться задача пополнения специалистами среднего звена подразделений пожарной охраны. За 20 лет училище заочно закончили 2500 человек. Именно при И.В. Пономареве были заложены основы перехода училища в разряд высшего учебного заведения. Требовательный руководитель, способный инженер и педагог, чуткий воспитатель, он завоевал уважение и

авторитет как у командно-преподавательского состава, так и у курсантов. В 1963 г. Иван Васильевич вышел на пенсию.



Дальнейшее поступательное движение в области совершенствования учебно-воспитательного процесса и развития материальной базы учебного заведения происходило под началом полковника внутренней службы Михаила Петровича Захарова, двадцать лет возглавлявшего Ленинградское пожарно-техническое училище (1963 – 1983 гг.).

Энергичный человек, опытный практический работник он много сделал для развития училища. В 70-е годы была произведена большая работа по реконструкции и строительству зданий училища. Силами личного состава было построено здание учебно-строительного комплекса, 5-ти этажное здание для размещения дивизионов спецкурса, различных служб училища., здание спортивного комплекса. Были реконструированы производственные мастерские. Здание

основного корпуса было надстроено на один этаж для размещения конференц-зала и учебных кабинетов. Вступил в строй стрелковый тир. Все помещения, учебные классы, лаборатории, были отремонтированы и оснащены современным техническим оборудованием. Все это не могло не сказаться положительно на качестве подготовки специалистов для пожарной охраны. Если И.В. Пономарев заложил основы перевода училища в высшее учебное заведение, то М.П. Захаров подвел его к этому рубежу.

В июне 1965 г., по инициативе М.П. Захарова начал работу при училище университет пожарно-технических знаний.

В июне 1967 г. в Ленинградской пожарной охране отмечалось торжественно событие: первый выпуск университета пожарно-технических знаний. Около 40 работников в течение двух лет без отрыва от основной работы усовершенствовали свои специальные знания.

В 1969 г. состоялся второй выпуск в количестве 68 человек. В основном это были практические работники, давно окончившие учебные заведения: начальники отрядов, пожарных частей, начальники пожарной охраны крупных заводов, председатели районных пожарных обществ и преподаватели училища.

М.П. Захаров, как опытный практический работник, понимал необходимость и первостепенность развития навыков у курсантов работы в реальных условиях пожара. В кратчайшие сроки были переработаны учебные программы специальных дисциплин с уклоном на практическую выучку молодых специалистов; этой форме обучения отводилось до 45 % всего времени.

В УПЧ боевые пожарные автомобили различных марок, находившиеся в расчете и резерве, составляли восемь единиц. Для проведения практических занятий имелось пять пожарных автоцистерн и автонасосов. Помимо этого, УПЧ располагала современной по тем временам автоматической механической лестницей и специальными машинами: пожарной связи, оперативно-штабной, медицинской, рукавной и др.

Большое внимание в училище уделяется работе по развитию научно-технического творчества. В основном эта работа осуществлялась в научно-технических кружках. Кружковцы из года в год участвовали в городских и общественных выставках и смотрах технического творчества учащихся высших и средних учебных заведений.

Творческая работа курсантов становится составной частью учебного процесса. Она позволяет закрепить и углубить теоретические знания, увязать их с практикой работы пожарной охраны, способствует выработке у курсантов инициативы, стремления к поиску нового, рационализаторству и изобретательству.

В эти годы совершенствуется музей училища, где демонстрируются экспонаты, свидетельствующие о героическом прошлом личного состава училища, наглядно показывается история развития образовательной системы в стране.

Как один из элементов профессиональной подготовки курсантов, в училище

традиционно считалась спортивная подготовка. В 70-е годы пожарно-прикладным спортом стали заниматься практически все курсанты. Только за этот период было подготовлено 82 кандидата и мастера спорта СССР по пожарно-прикладному спорту, сотни разрядников.

В восьмидесятые годы училище вступало с современной учебно-материальной базой, четко налаженным учебно-воспитательным процессом, грамотными специалистами преподавателями. В училище плодотворно функционировали семь учебных циклов: тактический; профилактический; технический; организации деятельности пожарной охраны; специальных дисциплин; гуманитарных дисциплин и военной подготовки.

В 1983 году М.П. Захаров передает руководство училищем высококлассному организатору службы и подготовки в Ленинградском гарнизоне, выпускнику училища, В.И. Безрукову, который продолжил начинания своего предшественника.

В 1986 году училище отмечало свой последний в истории юбилей. Постановлением Совета Министров СССР №689-201 от 12 июня оно было преобразовано в Ленинградскую Высшую Пожарно-техническую школу МВД СССР.

За 80-летнюю работу учебным заведением начиная от Курсов пожарных техников – Пожарного техникума – Пожарно-технического училища – было подготовлено свыше 25 тысяч специалистов пожарного дела. Среди них крупные руководители пожарной охраны, педагоги, ученые.

Таким образом, ленинградская школа подготовки пожарных техников по праву вступила в новую fazu развития, преобразуясь в высшее учебное заведение пожарно-технического профиля.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ И БОРЬБЫ С ПОЖАРАМИ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Г.А. Скипский, кандидат исторических наук, доцент.

Уральский институт ГПС МЧС России.

А.А. Луговой, доктор философских наук, профессор.

Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России

Рассматривается состояние пожарной безопасности в деревне и развитие технической оснащенности. Анализируется опыт создания и деятельности сельских добровольных пожарных дружин. Проведен сравнительный анализ с дореволюционным обеспечением пожаробезопасности на селе. Анализируются события жаркого лета 2010 г. о состоянии противопожарной системы на селе и в лесах. Одним из путей решения накопившихся проблем авторы видят в возрождении добровольной пожарной охраны и укреплении ее роли.

Ключевые слова: пожарная безопасность, добровольная пожарная дружины, система противопожарной охраны лесных ресурсов, добровольная пожарная охрана

PREVENTIVE MAINTENANCE AND FIRE-FIGHTING PROBLEMS IN A COUNTRYSIDE: HISTORY AND CONTEMPORARY

G.A. Skipsky. Ural institut of Stait fire service of EMERCOM of Russia.

A.A. Lugovoy. Saint-Petersburg university of Stait fire service of EMERCOM of Russia.

The condition of fire safety in village and technical equipment development is considered. Experience of creation and activity of rural voluntary fire teams is analyzed. The comparative analysis with

pre-revolutionary maintenance on village is carried out. Events of hot summer of 2010 about a condition of fire-prevention system on village and in woods are analyzed. One of ways of the decision of the collected problems authors see in revival of voluntary fire protection and strengthening of its role.

Key words: fire safety, a voluntary fire team, system of fire-prevention protection of wood resources, voluntary fire protection

Пожарная безопасность на селе в России традиционно оценивается негативно, в сравнении с ее уровнем в российских городах. Тем не менее, в истории советской пожарной охраны можно указать на опыт решения ряда проблем, который, можно учитывать при анализе исторической динамики развития пожарной охраны на селе в тот или иной период. Состояние пожарной безопасности дореволюционной российской деревни во многом определялось следующим рядом факторов: характер застройки населенного пункта и уровень пожаробезопасности строительных материалов, степень развитости дорожной сети, состояние и количество пожарных водоемов, наличие и состояние средств пожаротушения и их доставки, но самое главное – уровень самоорганизации населения при решении вопросов профилактики и организации борьбы с огнем и наличие квалифицированных специалистов пожарной охраны на селе.

После революции 1917 г. и Гражданской войны в России состояние пожарной безопасности на селе по-прежнему оставалось неудовлетворительным по многим из выше указанных параметров. Одним из отзвуков гражданской войны оставался высокий уровень социальной напряженности и конфликтности во взаимоотношениях крестьян, который проявлялся, в том числе и в традиционных средствах мести – умышленных поджогах. Согласно УК РСФСР ст. 175 – за поджоги только за 10 месяцев 1927 г. в РСФСР было рассмотрено 183 дела, по которым осуждено 235 человек. Из них 161 дело приходилось на поджоги в сельской местности, причем 11 из них привели к смертным исходам. Мотивы поджогов – в основном ссоры – 51 дело, хулиганство – 19, земельные и имущественные споры – 20, ревность 21, устранение конкурента – 5, скрытие убийства, кражи, растраты – 19, месть председателям сельсоветов – 6 [1].

В отличие от дореволюционной эпохи государство стало больше внимания уделять состоянию пожарной безопасности в советской деревне. В 1928 г. на фоне бурного роста промышленности и отставания сельского хозяйства ЦПО НКВД РСФСР организовывает в летний период сельские противопожарные недели, в ходе которых активизируется пропаганда правил пожарной безопасности [2]. Но при этом начало коллективизации российской деревни привело к росту умышленных поджогов, направленных против сторонников колхозов. Поджигались хлебные ссыпные пункты, клубы, здания сельсоветов, колхозные фермы и дома колхозников. Если в 1924 г. в сельской местности было зарегистрировано 68464 пожара, то в 1928 г. их число превысило 120 000 [2]. На борьбу с пожарами в основном были ориентированы только сельские советы. Они организовывали строительство пожарных депо (за свой счет), пожарных водоемов, высаживали зеленые насаждения.

Как до революции 1917 г., так и в течение 1920-х гг. основным источником средств, необходимых для совершенствования пожарного дела на селе были добровольные пожертвования самих крестьян. Только после начала кампании сплошной коллективизации этим стало заниматься, в том числе, и государство. В 1931 г. общая сумма затрат на пожарную безопасность на селе по РСФСР составила 12 450 тыс. руб. Из них 5600 тыс. составили налоги с населения, колхозы и совхозы выделили 2400 тыс. руб., госбюджет – 1950 тыс. руб. (в основном выдавались строительные материалы) местные бюджеты – 556 тыс. руб., отчисления Госстраха 1944 тыс. руб. [3]. На эти средства строились пожарные депо и пожарные сараи, приобреталась пожарная техника и т.п. В последующем ассигнования на сельскую пожарную охрану продолжали нарастать. Все это, безусловно, положительно сказалось на состоянии пожарной безопасности колхозной деревни.

В 1932 г. отмечалось сокращение числа пожаров на селе. Вместе с этим, оставалась

нерешенной проблема обучения сельских добровольных пожарных дружин, поскольку в стране в целом ощущалась нехватка квалифицированных специалистов пожарного дела. Не решена была проблема упорядочивания застройки сел и деревень, необходимо было внедрять огнестойкий кровельный материал, осуществлять грозозащиту, улучшать противопожарное водоснабжение, а также наращивать интенсивность и разнообразие противопожарной пропаганды на селе.

С 1931 г. в результате реорганизации ВПО НКВД РСФСР она была расформирована и передана в 18 наркоматов. В результате была нарушена работа по организации кадровой и технической политики. В пожарную охрану часто стали попадать случайные люди, например в комсоставе пожарной охраны Челябинской области оказались 11 % сотрудников, ранее осужденных за уголовные преступления. Текущесть кадров составляла до 200 % [3]. Слабым оставалось техническое оснащение, несмотря на наращивание темпов производства пожарных автомобилей на Горьковском и Московском автомобильных заводах с 1931 г.

На этом фоне сельские добровольные пожарные дружины были в еще худшем положении. В большинстве случаев эти дружины существовали лишь формально, они не имели пожарно-технического инвентаря, отсутствовал командный состав, дружинники были совершенно не подготовлены к тушению пожаров. Средства, выделяемые Госстрахом, либо консервировались, либо тратились на иные цели. Не была организована оплата начальников добровольных пожарных дружин (за счет трудодней), поэтому, мало кто изъявлял желание оставаться на этом посту. Все это приводило к огромным материальным убыткам. От пожаров только в сентябре 1934 г. по пяти областям РСФСР было уничтожено около 3 тыс. построек, погибло свыше 5 тыс. голов скота, утрачено 12 тыс. пудов хлеба и 25 тыс. пудов фуражка. Общие убытки составили 3 млн руб. [4].

Безусловно, что в ходе коллективизации техническая оснащенность села стала возрастать. Сеть МТС стала обслуживать колхозы, предоставляя в их распоряжение трактора, комбайны и автотранспорт. На базе МТС также стали создаваться добровольные пожарные дружины, в их распоряжение стали поступать и первые пожарные автомобили. С 1938 г. на селе стали применять и пожарные мотоциклы. Данная техника, безусловно, помогала оперативно реагировать на многочисленные сельские пожары. Особенно мобильным и удобным при эксплуатации в условиях сельского бездорожья был признан пожарный мотоцикл, оснащенный мотопомпой, работавшей от двигателя и установленный в коляске пожарного мотоцикла. В годы Великой Отечественной войны колхозы дали фронту не только миллионы добровольцев в ряды Красной Армии, для нужд фронта была мобилизована и большая часть техники и значительная часть поголовья лошадей, поэтому оснащенность добровольных сельских пожарных дружин значительно ухудшилась. В составе дружин оставались только старики, женщины и подростки.

В послевоенные годы снабжение техникой советского села осуществлялось по остаточному принципу – основная часть была направлена на восстановление разрушенных фабрик, заводов, ГЭС, железных дорог, восстановление разрушенных городов на освобожденных от оккупации районах СССР. Поэтому вплоть до середины 1950-х гг. основным средством доставки пожарного инвентаря к очагу пожара оставался конный пожарный обоз, а основным средством пожаротушения являлись ручные инструменты – багры, лопаты, топоры, ведра, и ручные пожарные насосы – костили, изобретенные еще в 1864 г. русским инженером Павлом Зарубиным [3].

В данных условиях Совет Министров РСФСР 8 октября 1955 г. рассмотрел вопрос о «Об усилении пожарной охраны в сельской местности» [5]. В данном постановлении было указано, на то, что не были выполнены постановления Совета Министров СССР от 2 марта 1954 г. № 359 «Об организации добровольных пожарных дружин на промышленных предприятиях и других объектах министерств и ведомств». Помимо традиционных с 1930-х гг. недостатков в организации добровольных дружин, отсутствия противопожарных водоемов и нехватки пожарной техники, указывалось на нарушения противопожарного режима в

мастерских МТС, несвоевременном ремонте приборов отопления и электросетей, что способствовало росту числа пожаров и сопутствующим им материальным убыткам [5].

Данное постановление имело положительное значение для состояния пожарной безопасности колхозного села. Для нужд МТС была передана значительная часть пожарной техники и вооружения за счет средств городских пожарных команд. Правда, это была в основном морально устаревшая техника, которую производили ЗИС, МАЗ и ГАЗ еще в 1930-х гг. На вооружение городских гарнизонов была направлена современная техника, производство которой было налажено в первой половине 1950-х г. благодаря внедрению достижений НТР.

Советское правительство так и не смогло решить проблему повышения квалификации кадров для сельских добровольных пожарных дружин. По-прежнему ощущалась нехватка районных инспекторов государственного пожарного надзора, в обязанности которых входили, в том числе, и инструктаж и обучение приемам борьбы с пожарами бойцов сельских добровольных дружин. В результате боеспособность этих формирований оставалась невысокой. Все это происходило на фоне очередной реорганизации управления и кадровой политики в области пожарной безопасности, которую начал новый министр МВД Н.П. Дудоров в марте 1956 г. Согласно его распоряжениям, сотрудники ВПО МВД СССР лишиены права на ношение военной формы одежды, прекращено награждение медалями за выслугу лет, значительная часть частей и отрядов перешли на ведомственное подчинение и утратили статус сотрудников МВД СССР с соответствующими им льготами.

Все это привело к значительному оттоку квалифицированных кадров из рядов ВПО МВД СССР и в том числе сказалось на численности инспекторов ГПН в сельской местности. Данные преобразования привели к росту числа пожаров и в городах, и в сельской местности. Несмотря на то, что во всех областях, краях и республиках вскоре начали действовать краткосрочные курсы по подготовке инспекторов пожарной охраны, они не дали возможности качественно изменить состояние пожарной безопасности в сельской местности. Состояние пожарной безопасности в советской колхозной деревне по-прежнему уступало по всем параметрам аналогичным условиям в городах СССР.

Состояние пожарной безопасности советской колхозной деревни в 1950-х гг. во многом было усовершенствовано по сравнению с предыдущей дореволюционной и доколхозной эпохой. Застройка колхозных усадеб теперь проводилась с учетом соблюдения всех основных правил пожарной безопасности: соблюдались противопожарные разрывы, улицы стали широкими и прямыми, чаще стал применяться негорючий строительный материал – кирпич, бетон, кровельное железо и т.п. Улучшилось состояние, и расширилась сеть проселочных дорог. Вместе с этим, оставалась не решенной проблема строительства противопожарных водоемов, поскольку не всегда этому способствовали географические условия, а также в связи с тем, что эти водоемы часто использовались для хозяйственных нужд колхозов и совхозов. На вооружение добровольных пожарных дружин в 1950-х гг. поступило большое количество пожарной техники и вооружения, но их обслуживание и ремонт колхозам и приходилось осуществлять за свой счет, в связи с тем, что после реорганизации МТС вся техника, в том числе и пожарная, перешла на баланс колхозов. Не все колхозы имели достаточно средств, а главное – квалифицированных специалистов (начался их массовый отток в города) чтобы осуществлять ремонт морально и физически устаревшей техники.

Колхозный строй позволял проводить массовые мобилизации крестьян на борьбу с пожарами и осуществлял действенный контроль выполнения населением правил пожарной безопасности. Но при этом так и не была решена проблема сохранения и наращивания квалификации кадрового потенциала – пожарных инспекторов. Таким образом, в результате коллективизации российского села историческое отставание от города в области пожарной безопасности преодолено не было.

Особенно остро проблему с пожарами в сельской местности и лесных массивах показало прошедшее лето 2010 г. Однако нельзя сказать, что всему виной аномально жаркая

погода. Факт огромного количества пожаров и как следствие колоссального материального ущерба, так же говорит о том, что не все в порядке в организации противопожарных мер в упомянутых сферах. Как пишут российские СМИ, первую оценку сокращения темпов роста экономики РФ в связи с событиями июля-августа, дали аналитики HSBC и «Уралсиба», оценившие ущерб от пожаров в 1% роста ВВП в 2010 г. С учетом прогнозного номинального ВВП, равного 44,8 трлн руб., убытки должны составить примерно 450 млрд руб.

С начала пожароопасного сезона в 2010 г. в России возникло около 27 тыс. очагов природных пожаров на площади в 800 тыс. га. Жертвами стихии стали 53 человека. Сгорело более 2000 домов. Без крова остались более 3,5 тыс. человек. Цифры говорят сами за себя.

В России каждые 20–25 лет случаются природные аномалии: жара и засуха или сильные морозы. Поэтому ничего исключительного не произошло. Показательным было то, что власть не смогла противопоставить этому явлению четко отработанную систему решений и мер по профилактике и борьбе с пожарами в сельской местности.

Цель статьи – на основе событий лета 2010 г., проанализировать состояние противопожарной системы на селе и в лесах, выявить слабые места и предложить ряд мер для их ликвидации, а также усиления противопожарной системы.

Система охраны лесных ресурсов страны существовала давно и строилась не один десяток лет. В советский период существования во всех лесах страны действовали леспромхозы, работали 70 тыс. одних только лесников. Лесник – это, как правило, потомственная профессия, она передавалась из поколения в поколение. Человек прекрасно знал лес, занимался его восстановлением, охраной, сбережением. Вместе с тем в стране было почти 50 тыс. трудовых коллективов, которые работали на селе, используя лес. В каждом коллективном хозяйстве были пожарные команды и дружины, так называемые пожарно-химические станции. Пожарно-химические станции (ПХС) являлись специализированными структурными подразделениями в лесхозах, в том числе лесхозах-техникумах, опытных и других специализированных лесхозах, национальных парках, государственных природных заповедниках, и у потребителей лесных ресурсов с целью предупреждения, своевременного обнаружения, ограничения распространения и ликвидации лесных пожаров.

Команда ПХС в советский период была укомплектована инженерно-техническими специалистами, водителями, а также рабочими лесопожарных бригад. Набор бригад проводился по трудовому договору (контракту) для временных или постоянных работников. Каждая бригада могла самостоятельно тушить отдельные лесные пожары. В команды зачислялись мужчины в возрасте от 21 до 60 лет, состояние здоровья которых отвечало необходимым требованиям и прошедшие соответствующий курс обучения.

Охране и сбережению лесов обучались и школьники, проживающие в сельской местности. Таким образом, система охраны лесов в тот период работала довольно эффективно.

С распадом СССР и последующей политикой приватизации распалась и пришли в упадок множество лесхозов, на балансе которых находилась прежняя система противопожарной защиты. В соответствии с принтым Лесным Кодексом РФ 1997 г., бремя ответственности по поддержанию мер пожарной безопасности в лесах было переложено на собственников и арендаторов лесных участков, которые отнюдь не всегда стремились вкладывать средства в организацию и совершенствование противопожарной охраны лесов. При их попустительстве и халатности не проводились мероприятия по профилактике лесных пожаров, требующие материальных затрат, что привело к резкому увеличению количества и площадей возгораний.

Что касается сельской пожарной охраны, то в советский период села и малые города находились под защитой добровольных пожарных дружин и команд, которые базировались и создавались при крупных объектах народного хозяйства и сельских администрациях. Команды работали на безвозмездной основе, однако члены таких команд получали преимущество при получении жилья, дополнительные льготы, премии и отпуска на основном месте работы. Тогда политикой партии и правительства обеспечивался должный

престиж добровольной пожарной охраны.

В связи с распадом СССР, обострением социально-экономического кризиса, особенно поразившего российское село, проводить политику поддержки добровольных пожарных команд стало практически невозможно. Все это привело к резкому росту числа пожаров в 1990–2000-х гг., и при этом, подразделения ГПС не имели достаточно сил и средств для полноценной защиты этих районов.

Данные проблемы широко обсуждались в СМИ. Однако, исходя из событий лета 2010 г., следует, что им не было уделено достаточного внимания со стороны органов государственной власти.

В течение последних 5 лет в городах России наблюдается устойчивая тенденция к снижению количества пожаров и гибели людей. Это, безусловно, связано с повышением уровня подготовки сотрудников ГПС МЧС России и комплектованием пожарных подразделений современной техникой и вооружением.

Важную роль играет и совершенствование нормативной правовой базы, регулирующей сферу пожарного безопасности. Тем не менее, по-прежнему остро стоит вопрос организации тушения пожаров в сельской местности и лесных массивах, где на сегодняшний день более 32 тыс. населенных пунктов и тысячи гектаров леса остаются неприкрытыми какими-либо подразделениями пожарной охраны.

Одним из путей решения этих проблем является возрождение добровольной пожарной охраны (ДПО) и укрепление ее роли. В этом направлении уже ведется работа: в начале 2010 г. создан проект федерального закона о ВДПО, есть проект устава ВДПО. Развитие ДПО тормозит несовершенство правовой базы и отсутствие должных законодательно установленных стимулов, льгот и преимуществ для граждан, задействованных в данной организации. К сожалению, учитывая социально-экономические реалии, построенные на принципах политики монетаризма, развитие ВДПО на безвозмездной основе будет обречено на провал, так как противоречит практике монетизации льгот. В данных условиях необходимо ужесточение требований к арендаторам леса в сфере пожарной безопасности. Например, в безусловном порядке обязать заключать договоры со специально созданными для целей профилактики и пожаротушения в лесах подразделениями на весь пожароопасный период. Для создания таких подразделений можно использовать опыт прошлых лет, создавать подразделения по образу пожарно-химических станций, только на частной основе, сертификацию и лицензирование которых необходимо оставить в сфере государственных органов, или отдать в ведение ВДПО.

Результатом проведения таких изменений станет система профилактики и пожаротушения, построенная на частном капитале, но под контролем государственных органов. Иными словами, не затратив больших материальных ресурсов, будет создана эффективная система, располагающая мобильными силами и средствами, способными к ведению действий по ликвидации возгораний в лесах. Такие организации будут также заинтересованы и в профилактике лесных пожаров, так как они будут получать денежные средства за весь пожароопасный период в целом. Инициатива этих организаций поможет принятию на местном уровне необходимых административных законопроектов для поддержания должного противопожарного режима в лесу.

Что касается вопроса создания противопожарной системы в целом на селе, то тут дела обстоят гораздо серьезней. Так как сельское хозяйство страны само нуждается в дотациях, то оно в организации этой системы участвовать не сможет. Деятельность работников сельского хозяйства должна быть направлена в первую очередь на его возрождение. В создании противопожарных структур на селе необходимо, чтобы здесь свою деятельность сосредоточило возрожденное ВДПО. Приоритетными направлениями, этой работы должны стать: пропаганда безопасного поведения населения в лесах, профилактика лесных пожаров, как среди местного населения, так и среди тружеников предприятий сельского хозяйства, а также создание в сельских районах опорных пунктов пожаротушения, финансируемых из средств местных бюджетов, при патронаже ВДПО.

С другой стороны, для снижения материального ущерба от пожаров необходимо создать программу обязательного страхования. Государство и представители органов местного самоуправления должны уделять больше внимания вопросам, связанным с противопожарной защитой селян еще и потому, что, выгорая, сельское хозяйство не сможет обеспечить необходимых потребностей в продовольствии, что угрожает национальной безопасности государства.

Литература

1. Судебная практика РСФСР. 1928. № 1.
 2. Пожарное дело. 1929 №1,5.
 3. Щаблов Н.Н., Виноградов В.Н., Бессонов В.П. Пожарное дело в России. СПб.: Изд-во «Искусство России», 2007.
 4. ЦА ФСБ РФ Ф.3, Оп. 1, пор. 390, ЛЛ. 198–200.
 5. Сборник материалов по пожарной профилактике. М.: Изд-во Министерства сельского хозяйства РСФСР. 1963.
-
-

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аганов Сергей Самуилович – нач. каф. физич. подгот. СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 369-96-37, д-р пед. наук, проф.;

Безносов Дмитрий Сергеевич – зам. нач. каф. психол. и пед. СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел.(812) 388-86-28, e-mail:don_bizon @inbox.ru, канд. психол. наук;

Белозерова Наталия Владимировна – препод. каф. ин. яз. и культуры речи СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел.(812) 774-47-36, e-mail: nv.belozerova@gmail.com;

Бойкова Валентина Александровна – адъюнкт факультета подготовки и переподг. науч. и науч.-пед. кадров СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), e-mail:Valka81@mail.ru;

Виноградов Владимир Николаевич – техн. редактор объедин. редакции СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 369-68-91, e-mail:redakziaotdel@yandex.ru, канд. техн. наук, доц., проф. Академии энциклопед. наук;

Винокурова Надежда Георгиевна – проф. каф. психологии риска, экстрем. и кризис. ситуаций СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 369-25-85, д-р пед. наук, проф., засл. работник высш. шк. РФ;

Власова Ирина Владимировна – зам. нач. каф. филос. и соц. наук СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 774-63-35, канд. пед. наук;

Воробейчикова Ольга Павловна – нач. каф. труд. права. СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 369-69-76, канд. пед. наук;

Грешных Антонина Адольфовна – нач. факультета подготовки и переподг. науч. и науч.-пед. кадров СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 387-97-95, д-р пед. наук, канд. юр. наук, проф.;

Горшкова Елена Евгеньевна – Главное управление МЧС России по Ленинградской обл.;

Зверев Валерий Леонидович – проф. каф. психол. и пед. СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел.(812) 388-86-28, e-mail:zvaleo@mail.ru, канд. ист. наук, доц.;

Калинина Елена Сергеевна – зам. нач. каф. высшей математики и системного моделирования сложных процессов СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), канд. пед. наук;

Кузницына Светлана Леонидовна – ст. препод. каф. филос. и соц. наук СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 774-63-35, канд. пед. наук;

Лохова Ольга Николаевна – студентка ИБЖ СПб университета ГПС МЧС России(196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), e-mail:aablok@bk.ru;

Луговой Александр Александрович – нач. каф. филос. и соц. наук СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 774-63-35, д-р филос. наук, проф., засл. работник высш. шк. РФ;

Петимко Александр Иванович – ст. препод. каф. психол. и пед. СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел.(812) 388-86-28, e-mail:pais.60@mail.ru, канд. психол. наук;

Плотникова Елена Викторовна – ст. препод. каф. труд. права. СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 369-69-76;

Селеменова Татьяна Александровна – зав. каф. естественнонаучных дисциплин НОУ ВПО «Академический институт гуманитарного образования» (192007, Санкт-Петербург, ул. Тамбовская, д. 80, литер А), тел. (812) 490-26-35, канд. пед. наук, доц.;

Скипский Георгий Александрович – доц. каф. истории Уральского института ГПС МЧС России, (620062, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 22), тел. 8(343) 375-15-10, канд. истор. наук, доц.;

Узунколев Федор Афанасьевич – проф. каф. ин. яз. и культуры речи ИБЖ СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), канд. филол. наук, с.н.с.;

Федорова Надежда Алексеевна – адъюнкт факультета подготовки и переподг. науч. и науч.-пед. кадров СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), e-mail:sena7374@mail.ru;

Федоткина Ирина Викторовна – ст. науч. сотрудник НИЦ Военно-медицинской академии им. Кирова (194044, Санкт-Петербург, Загородный пр., д. 47), тел. (812) 445-72-46, канд. псих. наук;

Цвятогор Ирина Александровна – ст. науч. сотрудник Института физиологии им. И.П. Павлова РАН, (199034, Санкт-Петербург, наб. Макарова, д.6), канд. биол. наук;

Церфус Диана Николаевна – доц. каф. психол. и пед. СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел.(812) 388-86-28, канд. мед. наук;

Щаблов Николай Николаевич – проф. каф. филос. и соц. наук СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 774-63-35, канд. пед. наук, доц., проф. Академии энциклопед. наук.



ИНФОРМАЦИОННАЯ СПРАВКА

Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий – высшее учебное заведение, реализующее программы высшего профессионального образования, а также образовательные программы послевузовского профессионального образования по подготовке научных, научно-технических и научно-педагогических кадров (адъюнктура, аспирантура, докторантура). Институт дополнительного профессионального образования (в составе университета) осуществляет переподготовку и повышение квалификации специалистов более 30 категорий сотрудников МЧС России.

Сегодня университет является высшим учебным заведением федерального подчинения, имеющим статус юридического лица и реализующим профессиональные образовательные программы высшего, среднего, послевузовского и дополнительного образования.

Основным направлением деятельности университета является подготовка специалистов в рамках направления – «безопасность жизнедеятельности», вместе с тем организована подготовка и по другим специальностям, востребованным в системе МЧС России. Это специалисты в области законодательного обеспечения и правового регулирования деятельности МЧС России, психологии риска и чрезвычайных ситуаций, бюджетного учета и аудита в организациях МЧС, пожарно-технические эксперты и дознаватели. В 2007 г. в Рособрнадзоре аккредитована специализация «Проведение проверок и дознания по делам о пожарах» в рамках специальности «Юриспруденция».

Широта научных интересов, высокий профессионализм, большой опыт научно-педагогической деятельности, владение современными методами научных исследований, постоянный поиск оптимальных путей решения современных проблем позволяют коллективу университета приумножать научный и научно-педагогический потенциал вуза, обеспечивать непрерывность и преемственность образовательного процесса. Сегодня на 31 кафедре университета свои знания и огромный опыт передают 11 заслуженных деятелей науки РФ, 14 заслуженных работников высшей школы РФ, 2 заслуженных юриста РФ, заслуженные изобретатели РФ и СССР. Подготовку специалистов высокой квалификации в настоящее время в университете осуществляют: 2 лауреата Премии Правительства РФ в области науки и техники, 91 доктор наук, 222 кандидата наук, 84 профессора, 121 доцент, 14 академиков, 10 членов-корреспондентов, 5 почетных работников высшего профессионального образования РФ, 2 почетных работника науки и техники РФ.

Начальник университета – Владимир Сергеевич Артамонов, генерал-полковник внутренней службы, доктор военных наук, доктор технических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, эксперт Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ по проблемам управления, информатики и вычислительной техники, член Аттестационной комиссии по вопросам присвоения ученых званий профессора по кафедре и доцента по кафедре, лауреат Премии Правительства Российской Федерации в области науки и техники.

В состав университета входят *три института*: дополнительного профессионального образования; заочного и дистанционного обучения; безопасности жизнедеятельности; *три факультета*: инженерно-технический; экономики и права; подготовки и переподготовки научных и научно-педагогических кадров.

Филиал университета – Сибирский филиал Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, г. Железногорск, Красноярский край.

Университет имеет представительства в других городах: Стрижевой (Томская обл.);

Магадан, Мурманск, Алматы (Казахстан), Полярные Зори (Мурманская обл.), Махачкала, Выborg (Ленинградская обл.), Чехов (Московская обл.).

В университете созданы:

- учебно-методический центр;
- научно-исследовательский центр;
- центр информационных технологий и систем;
- учебно-научный центр инженерно-технических экспертиз;
- центр дистанционного обучения;
- экспертный центр;
- технопарк науки и инновационных технологий.

Университет осуществляет подготовку по программам высшего и среднего профессионального образования по следующим специальностям:

Специальность	Квалификация	Направление	Специализация	Предназначение
Пожарная безопасность	Инженер (старший техник)	Безопасность жизнедеятельности	Пожаротушение, государственный пожарный надзор	Органы управления и подразделения МЧС России
Психология	Психолог	Гуманитарные науки	Безопасность в ЧС	Психологическое обеспечение деятельности МЧС России
Юриспруденция	Юрист	Гуманитарные науки	Безопасность в ЧС. Проведение проверок и дознаний по делам о пожарах	Законодательное и правовое регулирование в обеспечении деятельности МЧС России
Бухгалтерский учет, анализ и аудит	Экономист	Экономика и управление	Бухгалтерский учет, анализ и контроль в бюджетных и некоммерческих организациях	Бюджетный учет и учет в подразделениях МЧС России
Системный анализ и управление	Бакалавр техники и технологии	Автоматика и управление		Подразделения управления силами и средствами
Прикладная математика	Инженер-математик	Информатика и вычислительная техника	Информационные технологии в системе управления ГПС	Аналитические подразделения
Безопасность технологических процессов и производств	Инженер	Безопасность жизнедеятельности		Подразделения МЧС России по охране спецобъектов и объектов национального достояния

Специальность	Квалификация	Направление	Специализация	Предназначение
Судебная экспертиза	Судебный эксперт	Гуманитарные науки	Инженерно-технические экспертизы	Дознание по делам о пожарах, испытательные пожарные лаборатории
Автомобили и автомобильное хозяйство	Инженер	Эксплуатация наземного транспорта и транспортного оборудования	Техническая эксплуатация автомобилей	Автомобильное хозяйство, автопарки МЧС России
Управление персоналом	Менеджер	Экономика и управление	Управление персоналом в организациях МЧС России	Кадровой аппарат подразделения МЧС России
Государственное и муниципальное управление	Менеджер	Экономика и управление	Управление в ЧС	Организация управления в подразделениях МЧС России
Менеджмент организаций	Менеджер	Экономика и управление	Менеджмент в материально-техническом обеспечении	Пожарно-технические центры, тыловые подразделения
Организация и технология защиты информации	Специалист по защите информации	Информационная безопасность	Защита информационных процессов в компьютерных системах и вычислительных сетях МЧС России	Обеспечение информационной безопасности в подразделениях МЧС России
Безопасность жизнедеятельности	Учитель безопасности жизнедеятельности	Образование и педагогика		Подготовка преподавателей учебных центров
Задача в чрезвычайных ситуациях	Инженер	Безопасность жизнедеятельности		Органы управления и подразделения МЧС России
Дополнительное образование				
На основе специальности «Пожарная безопасность»	Переводчик в сфере профессиональной коммуникации	Безопасность жизнедеятельности		Органы управления и подразделения МЧС России

В университете действуют шесть диссертационных советов по защите докторских диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по техническим, педагогическим, психологическим, юридическим и экономическим наукам.

В университете осуществляется подготовка научных и научно-педагогических кадров, в том числе и на возмездной основе. Подготовка докторантов, аспирантов, аспирантов и

соискателей осуществляется по ряду специальностей технических, экономических, юридических, педагогических и психологических наук.

При обучении специалистов в вузе широко используется передовой отечественный и зарубежный опыт. Университет поддерживает тесные связи с образовательными, научно-исследовательскими учреждениями и структурными подразделениями пожароспасательного профиля Азербайджана, Белоруссии, Великобритании, Германии, Казахстана, Канады, Молдавии, США, Украины, Финляндии, Франции, Эстонии и других государств.

Ежегодно в университете проводятся международные научно-практические конференции, семинары и «круглые столы» по широкому спектру теоретических и научно-прикладных проблем, в том числе по развитию системы предупреждения, ликвидации и снижения последствий чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, совершенствованию организации взаимодействия различных административных структур в условиях экстремальных ситуаций и др. На базе университета совместные научные конференции и совещания проводили Правительство Ленинградской области и Федеральная подписи соглашения о сотрудничестве с Государственным институтом службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ, научно-технический совет МЧС России и Высшая аттестационная комиссия Министерства образования и науки Российской Федерации, Северо-Западный региональный центр МЧС России, Международная ассоциация пожарных и спасателей (CTIF).

Вуз является членом Международной ассоциации пожарных «Институт пожарных инженеров», объединяющей более 20 стран мира. В настоящее время университет проводит совместные научные исследования с пожарно-техническими службами США по проблемам борьбы с огнем в условиях низких температур и удаленных территорий, сотрудничает с Учебным пожарным центром г. Куопио (Финляндия), осуществляет проект по обмену курсантами и профессорско-преподавательским составом с пожарным департаментом г. Линнесберг (Швеция). Разработана и успешно осуществляется программа совместных действий по тушению пожаров на границе России и Финляндии. В целях объединения усилий научных работников и ведущих специалистов в области гражданской защиты для создания более эффективной системы подготовки высококвалифицированных кадров пожарных и спасателей по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций, а также повышения уровня научно-исследовательской и педагогической работы в 2004–2005 гг. учебным заведением были Гражданской Защиты Французской Республики, университетом Восточного Кентукки (США), Центром исправительных технологий Северо-Запада США, Государственной пожарной школой Гамбурга (Германия), учебными заведениями пожарно-спасательного профиля стран СНГ.

За годы существования университет подготовил более 1000 специалистов для пожарной охраны Афганистана, Болгарии, Венгрии, Вьетнама, Гвинеи-Бисау, Кореи, Кубы, Монголии, Йемена и других зарубежных стран. В 2008 г. по направлению Международной организации гражданской обороны в университете по программам повышения квалификации обучались сотрудники пожарно-спасательных служб Иордании, Бахрейна, Азербайджана, Монголии и Молдавии.

Компьютерный парк университета составляет около 400 единиц, объединенных в локальную сеть. Компьютерные классы позволяют курсантам работать в международной компьютерной сети интернет. С помощью сети интернет обеспечивается выход на российские и международные информационные сайты, что позволяет значительно расширить возможности учебного, учебно-методического и научно-методического процесса. Необходимая нормативно-правовая информация находится в базе данных компьютерных классов, обеспеченных полной версией программ «Консультант-плюс», «Гарант», «Законодательство России», «Пожарная безопасность». Для информационного обеспечения образовательной деятельности в университете функционирует единая локальная сеть.

Нарастающие сложность и комплексность современных задач заметно повышают

требования к организации учебного процесса. Сегодня университет реализует программы обучения с применением технологий дистанционного обучения, приобретающим статус одной из равноправных форм обучения.

В настоящее время аудитории, в которых проходят занятия, оснащены телевизорами и техникой для просмотра методических пособий на цифровых носителях, интерактивными учебными досками. Библиотека университета соответствует всем современным требованиям: каждое рабочее место читального зала оборудовано индивидуальным средством освещения, в зале установлены компьютеры с возможностью выхода в интернет, телевизоры и видеотехника для просмотра учебных пособий, произведена полная замена мебели. Общий фонд библиотек составляет сегодня более 320 тыс. экземпляров.

Библиотека выписывает свыше 100 наименований журналов и 15 наименований газет, в том числе обязательные, в соответствии с ГОСВПО. Университет активно сотрудничает с ВНИИПО МЧС России и ВНИИ ГОиЧС МЧС России, которые ежемесячно присыпают свои издания, необходимые для учебного процесса и научной деятельности университета. В работе библиотеки используется автоматизированная библиотечная система ИРБИС, которая включена в единую локальную сеть университета.

Университет обладает современным общежитием для курсантов и студентов учебного заведения. В общежитие созданы интернет-кафе, видео-зал, зал для фитнеса.

Поликлиника оснащена современным оборудованием, что позволяет проводить комплексное обследование и лечение сотрудников учебного заведения и учащихся.

В университете большое внимание уделяется спорту. Составленные из преподавателей, курсантов и слушателей команды по различным видам спорта – постоянные участники спортивных турниров, проводимых в Санкт-Петербурге, других городах России и за рубежом. Слушатели и курсанты университета являются членами сборных команд МЧС России по многим видам спорта.

Курсанты и слушатели университета имеют прекрасные возможности для повышения своего культурного уровня, развития творческих способностей. Налажены связи с театрами и концертными залами города.

В Санкт-Петербургском университете Государственной противопожарной службы МЧС России созданы все условия для подготовки высококвалифицированных специалистов как для Государственной противопожарной службы, так и в целом для МЧС России.



АВТОРАМ ЖУРНАЛА «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА»

Материалы, публикуемые в журнале, должны отвечать профилю журнала, обладать несомненной новизной, относиться к вопросу проблемного назначения, иметь прикладное значение и теоретическое обоснование и быть оформлены по следующим правилам:

1. Материалы для публикации представляются в редакцию журнала с *резолюцией* заместителя начальника университета по научной работе. Материал должен сопровождаться:

а) для **сотрудников** СПб УГПС – *выпиской* из протокола заседания кафедры о целесообразности публикации и отсутствии материалов, запрещенных к публикации в открытой печати, *рецензией от члена редакционного совета* (коллегии). По желанию прилагается вторая рецензия от специалиста соответствующего профиля, имеющего ученую степень;

б) для авторов **сторонних** организаций – сопроводительным *письмом* от учреждения на имя начальника университета и *разрешением* на публикацию в открытой печати, *рецензией* от специалиста по соответствующему статье профилю, имеющему ученую степень;

в) *электронной версией* статьи, представленной в формате редактора Microsoft Word (версия не ниже 6.0). Название файла должно быть следующим:

Автор1_Автор2 - Первые три слова названия статьи.doc, например: **Иванов - Анализ существующей практики.doc**;

г) *плата* с адъюнктов и аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

2. Статьи, включая рисунки и подписи к ним, список литературы, должны иметь объем от 8 до 13 машинописных страниц.

3. Оформление текста:

а) текст материала для публикации должен быть тщательно отредактирован автором;

б) текст на одной стороне листа формата А4 набирается на компьютере (шрифт Times New Roman 14, *интервал 1,5*, без переносов, в одну колонку, *все поля по 2 см*, нумерация страниц внизу посередине);

в) на первой странице авторского материала должны быть напечатаны **на русском и английском языках**: название (прописными буквами, полужирным шрифтом, без подчеркивания); инициалы и фамилии **авторов (не более трех)**; ученая степень, ученое звание, почетное звание; место работы (название учреждения), аннотация, ключевые слова.

Требования к аннотации. Аннотация должна быть краткой, информативной, отражать основные положения и выводы представляемой к публикации статьи, а также включать полученные результаты, используемые методы и другие особенности работы. Примерный объем аннотации 40–60 слов.

4. Оформление формул в тексте:

- а) формулы должны быть набраны на компьютере в редакторе формул Microsoft Word (Equation), размер шрифта эквивалентен 14 (Times New Roman);
- б) в формулах рекомендуется использовать буквы латинского и греческого алфавитов (курсивом);
- в) формулы печатаются по центру, номер – у правого поля страницы (нумеровать следует только формулы, упоминаемые в тексте).

5. Оформление рисунков и таблиц:

- а) рисунки необходимо выделять отдельным блоком для удобства переноса в тексте или вставлять из файла, выполненного в любом из общепринятых графических редакторов, под рисунком ставится: Рис. 2. и далее следуют пояснения;
- б) если в тексте не одна таблица, то их следует пронумеровать (сначала пишется: Таблица 2, на той же строке название таблицы полужирно, и далее следует сама таблица);
- в) если в тексте одна таблица или один рисунок, то их нумеровать не следует;
- г) таблицы должны иметь «вертикальное» построение;
- д) в тексте ссылки на таблицы и рисунки делаются следующим образом: рис. 2, табл. 4, если всего один рисунок или одна таблица, то слово пишется целиком: таблица, рисунок.

6. Оформление библиографии (списка литературы):

- а) в тексте ссылки на цитируемую литературу обозначаются порядковой цифрой в квадратных скобках;
- б) список должен содержать цитируемую литературу, пронумерованную в порядке ее упоминания в тексте.

Пристатейные библиографические списки должны соответствовать ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Примеры оформления списка литературы:

Литература

1. Адорно Т.В. К логике социальных наук // Вопросы философии. 1992. № 10. С. 76–86.
2. Информационные аналитические признаки диагностики нефтепродуктов на местах чрезвычайных ситуаций / М.А. Галишев, С.В. Шарапов, С.В. Тарасов, С.А. Кондратьев // Жизнь и безопасность. 2004. № 3–4. С. 134–137.
3. Щетинский Е.А. Тушение лесных пожаров: пособ. для лесных пожарных. 5-е изд., перераб. и доп. М.: ВНИИЛМ, 2002.
4. Грэждану П.М., Авербух И.Ш. Вариант вероятностного метода оценки оползнеопасности территории // Современные методы прогноза оползневого процесса: сб. науч. тр. М.: Наука, 1981. С. 61–63.
5. Минаев В.А., Фаддеев А.О. Безопасность и отдых: системный взгляд на проблему рисков // Туризм и рекреация: тр. II Междунар. конф. / МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2007. С. 329–334.
6. Белоус Н.А. Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2006. № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://www.tverlingua.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2007).

7. Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей: Федер. закон от 22 авг. 1995 г. № 151-ФЗ // С3 РФ. 1995. № 35. Ст. 3503.

7. Оформление раздела «Сведения об авторах»

Сведения об авторах прилагаются в конце статьи и включают: Ф.И.О. (полностью), должность, место работы с указанием адреса и его почтового индекса; ученую степень, ученое звание, почетное звание; номер телефона, адрес электронной почты.

Статья должна быть подписана авторами и указаны контактные телефоны.

Вниманию авторов: Материалы, оформленные без соблюдения настоящих требований, будут возвращаться на доработку.

Редакция оставляет за собой право направлять статьи на дополнительное, анонимное, рецензирование.

Ответственность за достоверность фактов, изложенных в материалах номера, несут их авторы.



МЧС РОССИИ
Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы

Научно-аналитический журнал

**Психолого-педагогические проблемы безопасности
человека и общества
№ 3(12) – 2011**

Издаётся ежеквартально

Подписной индекс № 15660 в «Каталоге российской прессы «Почта России» (ООО МАП)»

Главный редактор Е.Ю. Сычева
Редактор Г.Ф. Суслова

Подписано в печать 28.09.2011. Формат 60×86_{1/8}.
Усл.-печ. л.12,0 Тираж 1000 экз.

Отпечатано в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России
196105, Санкт-Петербург, Московский проспект, д. 149