

# ИНЖЕНЕРНОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ

---

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ВОЗРАСТНЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**И.М. Асеев.**

**Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России**

Рассмотрены педагогические особенности дополнительного обучения сотрудников Государственного пожарного надзора на основе личностно-ориентированной модели. Описаны основные направления в анализе трактовок содержания личностно-ориентированного образования. Приведены основные концептуальные положения личностно-ориентированной дополнительной профессиональной подготовки возрастных обучающихся. Проведена характеристика подходов к личностно-ориентированной дополнительной профессиональной подготовке.

*Ключевые слова:* Государственный пожарный надзор, личностно-ориентированная модель, дополнительная профессиональная подготовка, профессиональные компетенции

## PEDAGOGICAL FEATURES ADDITIONAL TRAINING AGE STUDYING USING PERSONALITY-ORIENTED TECHNOLOGIES

**I.M. Aseev.**

**Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia**

Considered pedagogical features additional training of employees of the State fire supervision based on personality-oriented model. The basic trends in the analysis of the content of interpretations of student-centered education. The main conceptual provisions of personality-oriented additional training age students. Spend a characteristic approach to personality-oriented additional training.

*Keywords:* State fire control, personality-oriented model, additional training, professional competence

Изменения, происходящие в образовательных ориентирах и активизации гуманистических традиций в пожарно-техническом дополнительном образовании, могут означать становление современных педагого-психологических концепций, которые должны быть нацелены на создание педагогических технологий формирования творческой, жизненно-активной, духовно-развитой и профессионально подготовленной личности сотрудника Государственного пожарного надзора (ГПН).

Современная педагогическая наука считает личностно-ориентированную модель дополнительной профессиональной подготовки (ДПП) как этикогуманистическое явление, утверждающее принципы уважения личности уже сформировавшегося профессионально сотрудника ГПН на основе партнерства и сотрудничества, диалога и индивидуализации процесса дополнительной профессиональной подготовки. Научное понимание сущности личностно-ориентированного образования имеет разную концептуальную и понятийную структуру, что отражается в работах В.В. Серикова, С.В. Беловой, В.И. Данильчука, Е.А. Крюковой, В.В. Зайцева, Б.Б. Ярмахова, Е.В. Бондаревской, Н.А. Алексеева, А.В. Зеленцовой, И.С. Якиманской, С.А. Комиссаровой, А.А. Плигина, А.В. Вильвовской, М.М. Балашова, М.И. Лукьяновой и др. [1–3].

Сериковым В.В. выделены три основных направления в анализе разнообразных трактовок содержания личностно-ориентированного образования, которые могут быть применены и к процессу ДПП [2]. Основные особенности таких подходов представлены в табл. 1.

Таблица 1. Основные направления в анализе трактовок содержания личностно-ориентированного образования

Наименование направления	Содержание направления
Общегуманистическое	Основано на уважении прав и достоинства возрастного обучающегося в ходе выбора им индивидуального маршрута дополнительного обучения, содержания вновь формируемых профессиональных компетенций, индивидуального учебного плана, формы обучения (очная, очно-заочная, дистанционная и др.)
Воспитательное	Целеполагание процесса ДПП и содержание ее программы основаны на стремлении, прежде всего, воспитать определенные личностные качества обучающегося
Саморазвивающее	Личностно-ориентированный подход к организации ДПП предполагает формирование определенной образовательной системы, которая смогла бы интенсифицировать и даже в случае необходимости запустить механизм саморазвития личности обучающегося

В основе модели личностно-ориентированного обучения, которую разработал В.В. Сериков, лежат идеи, сформулированные С.Л. Рубинштейном, которые предполагают, что содержание сущности личности обучающегося субъекта может проявиться через ее способность занять детерминированную позицию к содержанию обучения и организации этого процесса. Важна высказанная при этом мысль, что процесс личностно-ориентированного обучения представляет собой не только процесс формирования личности обучающегося с заранее заданными свойствами, а требует создания необходимых условий для их полноценной реализации и необходимого развития личностных качеств обучающихся [4].

Существенным условием применения личностно-ориентированной модели ДПП возрастных обучающихся и естественными условиями использования личностных качеств обучающихся в процессе дополнительной и профессиональной подготовки является формирование личностно-детерминированных или личностно-направленных ситуаций, прежде всего, учебно-познавательных и служебно-профессиональных. Существует лишь один путь реализации личностных принципов в дополнительном обучении – сделать процесс дополнительного обучения областью самоутверждения личности обучающегося. Личностно-детерминированная ситуация должна актуализировать потенциал саморазвития личности обучающегося [2, 5].

Личностно-детерминированную педагогическую ситуацию можно рассматривать как ключевое понятие, на котором базируется концепция В.В. Серикова. Личностно-детерминированная ситуация является особым педагогическим механизмом, который может поставить обучающегося в такие условия, которые трансформируют традиционный ход его служебной деятельности, и требуют от сотрудника новой модели формирования новых профессиональных компетенций, что сопровождается рефлексией, осмыслением, переосмыслением существующей ситуации.

Анализируя процесс создания личностно-детерминированных ситуаций, следует отметить, что главным инструментарием, способствующим успешному применению личностно-ориентированной модели в процессе ДПП, становится персональный опыт возрастного обучающегося, то есть воспринимаемый обучающимся имеющийся опыт реакции на служебные ситуации, который требует применения индивидуального потенциала личности, его проявления в ходе процесса дополнительной профессиональной подготовки. Ощущать себя личностью – это не зависит от служебной ситуации, желать к ее трансформации и осуществлять ее в ходе формирования новых профессиональных компетенций. Применение личного опыта возрастным обучающимся эффективно действует на содержание мотивации к приобретению новых профессиональных компетенций в ходе дополнительной профессиональной подготовки, так как мотивация и личностная позиция обучающихся определяют глубину и прочность формируемых у него новых профессиональных компетенций [6].

Процесс формирования личности культурно развитого специалиста в процессе ДПП возможен, в том числе, и в ходе применения культурно-наполненного индивидуально-личностного подхода, который базируется на положении, что личность возрастного обучающегося обладает уникальными познавательными возможностями и основной задачей педагогического процесса становится продолжение развития ее индивидуальных познавательных возможностей, то есть создание необходимых условий для дальнейшего развития ее креативно-творческого потенциала. В ходе достижения развивающих, обучающих и воспитывающих целей культурологический личностно-ориентированный процесс ДПП возрастных специалистов может рассматриваться как альтернатива и как дополнение традиционному компетентностно-ориентированному дополнительному обучению.

В исследованиях Е.В. Бондаревской [1, 7] отражено содержание концепции этого исследователя, которая включает три позиции, дающие объяснения важности личностно-ориентированной модели процесса ДПП и применения такой модели в процессе дополнительного обучения возрастных обучающихся:

Позиция 1. Личность культурно-развитого специалиста должна рассматриваться, в том числе и как предмет воспитания.

Позиция 2. Культурная среда должна рассматриваться как некое окружение, которое дает возможность роста и духовной подпитки личности обучающегося в ходе его ДПП.

Позиция 3. Процесс творчества является также способом развития возрастного обучающегося в культурной среде.

Очень интересно и достаточно убедительно проблемы применения личностно-ориентированной модели, в том числе и в дополнительном обучении возрастных обучающихся, излагает И.С. Якиманская. Ее идеи лежат в основе значительного числа используемых концепций личностно-ориентированного дополнительного обучения. Якиманская И.С. утверждает, что цель процесса личностно-ориентированной ДПП содержит необходимые условия для полного раскрытия и дальнейшего направленного развития личностных характеристик обучающегося. При этом личностно-ориентированная модель ДПП предполагает поставить на первую позицию как главную ценность возможность раскрытия индивидуальности каждого возрастного обучающегося через формирование новых профессиональных компетенций как самодостаточную и личностно-значимую для обучающегося деятельность [3, 8].

Оценивая возможность практического применения субъектно-личностного подхода в процессе ДПП, И.С. Якиманской и некоторыми другими исследователями выдвинуто понятие

«способ учебной работы», имея в виду трактовку такого понятия в виде пути дальнейшего формирования познавательных способностей обучающихся. Способ учебной работы может быть определен как процесс индивидуального обучения, в том числе и дополнительного, которое содержит в себе мотивационный и операционный компоненты формирования новых профессиональных компетенций, которые характеризуют персональные возможности обучающегося к изучению учебного материала разнообразного научно-технического содержания, различных видов и форм. Именно способ учебной работы может определять процесс ДПП, в ходе которого формируются новые профессиональные компетенции, а, значит, используется накопленный обучающимся специалистом профессиональный опыт. При этом нельзя отождествлять содержание таких понятий, как «прием учебной работы» и «способ учебной работы». Это обусловлено тем, что прием учебной работы входит в содержание формируемых профессиональных компетенций, описывается в нормативно-технической документации, учебной и научно-технической литературе, объясняется преподавателем и руководителем комплектующего подразделения, закрепляется в ходе служебной подготовки и практической работы на объектах народного хозяйства. В свою очередь, способ учебной работы возрастной обучающийся вырабатывает самостоятельно в ходе процесса формирования новых профессиональных компетенций по мере своего взаимодействия с коллегами по работе, руководством комплектующего подразделения на основе разработанного преподавателем учебно-методического материала [9, 10].

Таким образом, решающим условием, необходимым для эффективного применения личностно-ориентированного подхода в процессе ДПП, может быть опора на профессиональный опыт возрастного обучающегося для самостоятельного выбора им способа учебной работы, необходимого для формирования новых профессиональных компетенций, реализации имеющегося профессионального опыта, и продолжения личностного развития. Эти положения лежат в основе педагогической концепции личностно-ориентированного дополнительного обучения А.А. Плигина.

Следуя этой концепции, личностно-ориентированное дополнительное обучение понимается как определенный тип процесса ДПП специалистов, в котором:

- личность возрастного обучающегося и личность преподавателя (руководителя процесса служебной подготовки) являются субъектами этого процесса;
- целью ДПП является не только формирование новых профессиональных компетенций, но также и развитие личности обучающегося специалиста, поддержка;
- в процессе ДПП происходит учет уже существующих ценностных ориентаций возрастного обучающегося и структуры его убеждений, на базе которых происходит коррекция внутренней модели его мировосприятия;
- процессы формирования новых профессиональных компетенций и личностного развития взаимно согласуются с учетом особенностей механизмов познания, специфике мыслительных и поведенческих стратегий возрастных обучающихся, а взаимоотношения преподаватель-обучающийся специалист строятся с использованием принципов сотрудничества вуз – комплектующее подразделение и свободы в выборе способа учебной работы.

Интересную концепцию предложил Д.А. Белухин, содержание которой корреспондируется с концепциями других исследователей, прежде всего, В.В. Серикова, Е.В. Бондаревской, изучающих проблему организации личностно-ориентированного обучения, в том числе и дополнительного обучения возрастных обучающихся. Исследователь пришел к выводу, что в современной личностно-ориентированной педагогике главный приоритет отдается развитию персонального отношения к окружающему миру, к профессиональной работе, к достижениям в личностном развитии, что предполагает проявление не только активности и самостоятельности, но обязательный субъективный компонент подобной активности и самостоятельности, особенно в процессе ДПП в ходе ее дистанционного (заочного) этапа. Если субъектная педагогика требует от обучающегося быть эффективным передаточным звеном идей своего преподавателя-учителя, то в личностная педагогика делает его творцом и создателем своих личностных качеств

и результатов собственной деятельности по формированию новых профессиональных компетенций [1, 4, 11].

В основе предлагаемой концепции Д.А. Белухиным положено применение принципа событийности, в котором выдвигание понятия «событие процесса обучения» имеет значение «совместный процесс бытия» в части тождественности понятия «процесса личностно-направленного обучения». При этом под «событием процесса обучения» понимается совместная работа преподавателя и обучающегося в ситуации процесса познания. Эти концептуальные положения представлены в табл. 2.

Таблица 2. **Концептуальные положения личностно-ориентированной ДПП возрастных обучающихся**

Концептуальное положение	Содержание концептуального положения
Поддержка самобытности обучающегося	Главное содержание – поддержка самобытности и самооценности личности обучающегося сотрудника, альтернативность традиционному процессу ДПП, ориентированной на формирование новых профессиональных компетенций, определенных социальным заказом комплектующих подразделений
Включение личностных функций	Включение личностных функций как проявлений, реализующих заказ комплектующих подразделений на формирование личности сотрудника, в процесс ДПП
Стандартизация средств обучения	Стандартизируется не только цель процесса ДПП, но и средства достижения этой цели
Учет личностного развития обучающихся	В состав критериев эффективности организации процесса ДПП специалистов включаются параметры их личностного развития
Активизация личностных функций	В процессе ДПП создаются условия, необходимые для активизации личностных функций на базе существующего профессионального опыта обучающегося сотрудника
Создание учебных ситуаций	За основу понимания и проектирования процесса ДПП принимается создание учебной ситуации, которая позволяет решать задачи формирования новых профессиональных компетенций и в которую включается обучающийся сотрудник как субъект учебной деятельности

Итак, проведенный анализ позволяет сделать вывод, что в современной педагогике сложилось несколько подходов к формированию концепции личностно-ориентированной ДПП. Содержание этих подходов обобщено в табл. 3.

Таблица 3. **Характеристики подходов к личностно-ориентированной ДПП**

Подход	Автор	Принцип	Центральные понятия
Личностно-ориентированный	Сериков В.В.	Ситуационный	Субъект, личностный опыт, педагогическая ситуация
Личностно-культурологический	Бондаревская Е.В.	Культуросообразность	Человек культуры, культурологический индивидуально-личностный подход
Субъектно-личностный	Якиманская И.С.	Раскрытие индивидуальности	Субъектный опыт, способ учебной работы
Личностно-ориентированный	Плигин А.А.	Сотрудничество и свобода выбора	Свобода выбора, субъектный опыт
Личностно-ориентированный	Алексеев Н.А.	Событийность	Субъектная активность, субъектная самостоятельность, событие обучения

Представленные в табл. 3, концепции имеют определенную перспективу, а практическое применение этих подходов эффективно, но максимально актуальными в процессе ДПП сотрудников ГПН представляется применение субъектно-личностного подхода в соответствии с концепцией И.С. Якиманской и личностно-ориентированного подхода в соответствии с концепцией В.В. Серикова, основные положения которых не только имеют существенные противоречия, а, наоборот, требуют взаимного дополнения. Реализация этих подходов в процессе ДПП сотрудников ГПН:

– позволяет ориентировать процесс ДПП сотрудников ГПН преимущественно на формируемые личностные ценности, а не на итоговые цели процесса;

– создает условия для формирования индивидуальных образовательных траекторий процесса ДПП сотрудников ГПН, которые способствуют созданию и поддержке развивающих интересов и познавательных способностей, личностно-значимых ценностей и нравственных установок;

– предполагает основную ориентацию процесса ДПП не только на формирование новых профессиональных компетенций, но и на гармоничное развитие личности обучающегося сотрудника, а не отдельных качеств его личности;

– подразумевает отношение в процессе ДПП к каждому сотруднику ГПН как к уникальной личности, несхожей и неповторимой.

### **Литература**

1. Бондаревская Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов н./Д., 1997. С. 128.
2. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16.
3. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000.
4. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования пед. систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
5. Молодцова Т.В. Личностный подход в образовании // Северная Двина. 2002. № 1. С. 4.
6. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
7. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.
8. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопр. психол. 1989. № 6.
9. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: Юнити, 2003.
10. Калмыкова З.И. Обучаемость и принцип построения методики ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. 1975.
11. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: Курс лекций. М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. Ч. 1. 318 с.