

*На правах рукописи*

**ГАФНЕР Василий Викторович**

**МОНИТОРИНГ СТАНОВЛЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
УЧИТЕЛЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания  
(основы безопасности жизнедеятельности;  
уровень общего и профессионального образования)

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Екатеринбург – 2005

Работа выполнена в ГОУ ВПО  
«Уральский государственный педагогический университет»

- Научный руководитель:** кандидат педагогических наук, доцент  
**Репин Юрий Викторович**
- Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук, профессор  
**Ширшов Владимир Дмитриевич**
- кандидат педагогических наук  
**Контбойцев Евгений Анатольевич**
- Ведущая организация:** ГОУ ВПО  
**«Нижнетагильская государственная  
социально–педагогическая академия»**

Защита состоится 27 июня 2005 г. в 10 часов в аудитории № 316 на заседании диссертационного совета К 212.283.01 при ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу: 620017, г. Екатеринбург, проспект Космонавтов, 26.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Уральского государственного педагогического университета.

Автореферат разослан 25 мая 2005 года.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



Лазарева О. Н.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Динамично развивающееся современное общество характеризуется мощным научным и технологическим прорывом. Применение знаний может не только способствовать эволюции общества, но и угрожать его безопасности. В современном мире ввиду развития промышленных технологий опасность растет быстрее, чем человеческое противодействие ей. Последнее обстоятельство указывает на необходимость усиления подготовки граждан к безопасному поведению и проявлению ими активной гражданской позиции в сфере безопасности. В изменившихся условиях подход к обеспечению безопасности человека, основанный на принципе «спасать и исправлять», должен уступить место новому, базирующемуся на принципе «предвидеть и предупреждать».

Изменения, начинающиеся и проходящие в обществе, находят продолжение в системе образования – возрастает значимость повышения квалификации педагогических кадров. Из-за устаревания научных знаний по мере появления новой информации наблюдается снижение уровня компетентности педагогов. С признанием ведущей роли педагога в достижении целей образования проводимая в нашей стране работа по реализации «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» требует определения более эффективных путей и методов совершенствования профессионального уровня педагогов.

Связывая изменения в обществе и образовании с профессиональной деятельностью учителя курса «Основы безопасности жизнедеятельности», следует отметить, что усиливается интеграция различных сфер общественной деятельности, обеспечивающих безопасность и охрану здоровья, диапазон знаний в области обеспечения безопасности неуклонно расширяется, углубляются межпредметные связи, повышаются требования к педагогу как к личности и профессионалу. В этих условиях важнейшей задачей профессионального образования становится непрерывный рост профессиональной компетентности педагога. В нашем исследовании под **профессиональной компетентностью учителя безопасности жизнедеятельности** понимается соответствующая определенной компетенции способность учителя осуществлять педагогическую деятельность с учетом специфики курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

Серьезную озабоченность вызывает степень укомплектованности общеобразовательных учебных заведений учителями безопасности жизнедеятельности, а также уровень их квалификации. Например, общеобразовательные учреждения Свердловской области только на 84 % укомплектованы учителями безопасности жизнедеятельности. Около 64 % учителей безопасности жизнедеятельности нуждаются в переподготовке и повышении уровня знаний. Из педагогов, ведущих преподавательскую деятельность, 180 человек не имеют какого-либо военного или педагогического образования и не прошли подготовку на курсах повышения квалификации. Есть основания полагать, что подобная ситуация сложилась и в других регионах страны.

Небольшое количество дипломированных учителей безопасности жизнедеятельности и их нежелание работать в образовательных учреждениях вынуждает

вступать в должность «учитель безопасности жизнедеятельности» педагогов, не имеющих специальной подготовки, что требует разработки и внедрения в образовательную деятельность технологий повышения профессиональной компетентности непосредственно в ходе реализации учителями их профессиональных функций. Как показывает практика, существующие подходы к решению указанной проблемы в виде профессиональной дополнительной подготовки и аттестационных мероприятий не приносят достаточного эффекта.

Руководители образовательных учреждений стремятся наблюдать за развитием профессиональной компетентности педагогов, но этот процесс носит либо субъективный, либо стихийно необходимый, либо планомерно-контрольный характер. Часто это отслеживание осуществляется на уровне обыденного педагогического сознания, житейского здравого смысла. В этом случае трудно говорить о том, что результаты профессиональной деятельности педагогов имеют устойчивый, закономерный характер и действительно идет процесс повышения уровня профессиональной компетентности, профессиональное становление.

В таких условиях особую значимость приобретают те методы и средства, которые способствуют отслеживанию как *прогрессивных*, так и *регрессивных* тенденций в развитии профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности, усиливающих положительное влияние и помогающих преодолеть негативные явления, возникающие в этом процессе, к числу которых относится педагогический мониторинг.

**Актуальность темы исследования** определяется, с одной стороны, тем, что в современных условиях усилился интерес педагогов и психологов к факторам и условиям профессионального становления педагогов (Э.Ф. Зеер, Е.С. Зубарева, С.Н. Силина, С.Л. Фоменко и др.), а с другой стороны, уже существует достаточное количество исследований (В.М. Гончаренко, Н.А. Кулемин, Л.А. Серебрякова и др.), посвященных мониторингу педагогической деятельности.

В области исследований профессионально-педагогической компетентности представляют интерес работы Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.Ф. Талызиной и др. Анализ ряда диссертационных исследований (Ю.В. Варданян, И.А. Елисеева, Н.О. Епихина, М.Н. Карапетова и др.) свидетельствует о том, что авторы преимущественно обращаются к изучению отдельных сторон профессиональной компетентности педагога (психолого-педагогической, методической, языковой, управленческой, конфликтной и др.).

Теоретическим основам мониторинга и разработке технологий его реализации в педагогической практике посвящены труды О.А. Абдуллиной, А.С. Белкина, В.Г. Горба, В.Д. Жаворонкова, В.А. Кальней, Л.П. Качаловой, Л.Д. Назаровой, А.И. Суббето, В.В. Чекмарева, С.Е. Шишова и др.

Педагогические исследования в области безопасности жизнедеятельности (Л.И. Алешина, Э.Г. Антюхин, В.М. Заенчик, Л.А. Михайлов, Э.Ф. Садыкова, А.В. Старостенко, И.А. Щеголев и др.) связаны в основном с разработкой методики изучения отдельных вопросов безопасности в содержании общеобразовательных дисциплин (технология, физика, химия и др.) либо с аспектами подготовки будущих учителей в высших учебных заведениях (валеологическая

и экологическая грамотность, мотивация здорового образа жизни и др.). Исследований, рассматривающих становление профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности с учетом специфики указанной дисциплины на основе мониторинга, до настоящего времени не проводилось, что является недостатком в обеспечении уровня и качества подготовки и переподготовки учителей безопасности жизнедеятельности.

В данной ситуации возникает необходимость в управлении становлением профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности, которое было бы представлено в виде целенаправленной системы непрерывного, планомерного, осознанного и научно обоснованного отслеживания повышения профессиональной компетентности педагога.

Рассмотренное выше позволяет выделить **противоречие** между субъективным характером отслеживания становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности, базирующимся на обыденном педагогическом сознании, и необходимостью научно обоснованного, диагностико–прогностического ее отслеживания, носящего объективный мониторинговый характер. Это определило **проблему исследования**, которая заключается в поиске и обосновании модели мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности.

Актуальность и недостаточная разработанность указанной проблемы в педагогической науке обусловили выбор **темы исследования: «Мониторинг становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности».**

**Объектом исследования** является становление профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности.

**Предмет исследования** – модель мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности.

**Цель исследования:** разработать и проверить на практике модель мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности.

**Гипотеза исследования:** разработанная модель мониторинга будет способствовать становлению профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности и объективизации отслеживания изменений в его профессиональном становлении, если:

– уточнить сущность понятия «профессиональная компетентность учителя безопасности жизнедеятельности»;

– разработать структуру и содержание мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности с учетом факторов, стимулирующих и тормозящих становление профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности;

– разработать алгоритм мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи**:

1. В ходе анализа научной литературы и практической деятельности уточнить сущность понятия «профессиональная компетентность учителя безопасности жизнедеятельности».

2. Разработать структуру и содержание мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности с учетом факторов, стимулирующих и тормозящих становление профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности.

3. Разработать алгоритм мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности.

4. Проверить эффективность разработанной модели мониторинга опытным путем.

**Теоретико–методологическую основу исследования** составляют: положения системного подхода в общенаучных и педагогических исследованиях (И.И. Блауберг, В.И. Загвязинский, В.В. Лихолетов, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.); общепсихологическая и психолого–педагогическая теория деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.); теория профессионального становления личности педагога (С.Г. Вершловский, С.А. Днепров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Г. Онушкин и др.); акмеологические исследования (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.); отечественные и зарубежные исследования в области образования взрослых (С.И. Змеев, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лабазина, М.С. Сунцова и др.); научные работы по применению мониторинга в образовании (А.С. Белкин, В.М. Гончаренко, В.Г. Горб, В.Д. Жаворонков, Э.Ф. Зеер, В.А. Кальней, С.Н. Силина, С.Л. Фоменко, С.Е. Шишов и др.); исследования профессиональной деформации (С.П. Безносков, М.Л. Вайнштейн, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, Е.И. Рогов, Е.В. Юрченко и др.).

Кроме этого, в работе мы опирались на результаты исследований отечественных ученых в области проблем безопасности (О.В. Вознесенская, Л.Н. Горина, Т.Ю. Давыдова, М.А. Котик, А.В. Матвеев, А.А. Михайлов, Л.А. Михайлов, В.Н. Мошкин, Ю.В. Репин, В.В. Сапронов, А.Т. Смирнов, А.М. Столяренко, М.Б. Сулла, И.К. Топоров, В.В. Чебан, Г.С. Чеурин и др.).

**Методы исследования.** Для реализации задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались:

– **теоретические** методы: анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация, моделирование;

– **практические** методы: диагностические (наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование), изучение и обобщение результатов профессиональной деятельности, изучение литературы и нормативных документов.

**Экспериментальная база исследования.** Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ Свердловской и Ленинградской областей. В исследовании приняло участие 32 учителя безопасности жизнедеятельности.

**Организация исследования.** Исследование выполнялось в три этапа.

**Первый этап** (2001–2002 гг.) – осуществлялся теоретический анализ литературных источников в областях философского, психолого–педагогического и социологического знания; велась работа над формированием понятийного аппарата исследования; определялись факторы, стимулирующие и тормозящие становление профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности, что дало основания для определения проблемы исследования, уточнения его цели, гипотезы и основных задач.

**Второй этап** (2003–2004 гг.) – уточнялась и конкретизировалась тема исследования; разрабатывались теоретические основы опытно–поисковой работы, структура и содержание мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности; в ходе опытно–поисковой работы проводилась эмпирическая проверка структуры, содержания и алгоритма реализации мониторинга.

**Третий этап** (2004–2005 гг.) – обрабатывались эмпирические данные, изучалась результативность мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности, систематизировались и обобщались результаты работы, разрабатывались практические рекомендации и предложения, осуществлялась публикация материалов исследования.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что:

– уточнена сущность понятия «профессиональная компетентность учителя безопасности жизнедеятельности», понимаемая как соответствующая определенной компетенции способность учителя осуществлять педагогическую деятельность с учетом специфики курса «Основы безопасности жизнедеятельности»;

– определены факторы, стимулирующие и тормозящие становление профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности;

– выявлены структурные компоненты мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности: личные качества, профессиональные качества, межличностные отношения, профессиональная деятельность педагога;

– определено содержание мониторинга, представленное комплексом диагностируемых показателей для каждого компонента мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности;

– разработан алгоритм мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности, включающий следующие этапы: подготовительный, исходно–диагностический, коррекционный, итогово–диагностический, заключительный.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в следующем:

– выявлены и обобщены особенности содержания курса «Основы безопасности жизнедеятельности» и методики его преподавания;

– определены требования к подготовке учителя безопасности жизнедеятельности;

– выявлено противоречие в динамике профессиональной деятельности педагога при совмещении преподавания нескольких учебных дисциплин;

– сформулировано понятие «частичная профессиональная переориентация педагога», представляющее собой вынужденный процесс перехода личности на более ранние стадии профессионального становления, вызванный частичным изменением содержания профессиональной деятельности, требующий коррекции имеющейся и создания новой системы знаний, умений и навыков без смены вида профессиональной деятельности;

– уточнена характеристика информационной пассивности применительно к деятельности педагога.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что разработан алгоритм мониторинга, который успешно реализован в процессе повышения квалификации учителей безопасности жизнедеятельности ряда образовательных учреждений. Результаты исследования могут быть использованы специалистами системы повышения квалификации и переподготовки работников образования, специалистами соответствующих служб районных и городских управлений образования, администрацией образовательных учреждений для организации работы с учителями безопасности жизнедеятельности.

**Личный вклад автора** состоит в теоретическом анализе исследуемой проблемы, самостоятельной разработке программы опытно–поисковой работы, проведении опытно–поисковой работы в условиях общеобразовательных учреждений, в интерпретации и обобщении полученных результатов.

**Достоверность и надежность результатов исследования** обеспечиваются методологической обоснованностью исходных позиций, использованием комплекса теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных природе исследуемого объекта, повторяемостью и воспроизводимостью ее результатов.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты исследования нашли отражение в 14 публикациях и были представлены автором на всероссийском совещании «Современное состояние и перспективы развития курса ОБЖ» (Москва, 2002), междисциплинарной научно–практической конференции «Научное исследование и российское образование: идеи и ценности XXI века» (Москва, 2003), научно–педагогической конференции «Идеи космизма в педагогике и современном образовании» (Екатеринбург, 2003), межвузовской научно–практической конференции «Философия и наука» (Екатеринбург, 2004), всероссийской научно–практической конференции «Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности» (Ярославль, 2004), всероссийской научно–практической конференции «Направления и перспективы развития образовательной области “Безопасность жизнедеятельности”» (Санкт–Петербург, 2004), научно–практической конференции «Идеи космизма в педагогике и современном образовании: от прошлого к будущему» (Екатеринбург, 2005), а также на заседаниях методического объединения учителей безопасности жизнедеятельности Артемовского района Свердловской области.



**На защиту выносятся** следующие положения:

1. Профессиональная компетентность учителя безопасности жизнедеятельности представляет собой соответствующую определенной компетенции способность учителя осуществлять педагогическую деятельность с учетом специфики курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

2. Структура мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности включает следующие компоненты: личностные качества, профессиональные качества, межличностные отношения и профессиональную деятельность педагога.

3. Содержание мониторинга представляет собой комплекс диагностируемых показателей для каждого компонента мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности

4. Алгоритм отслеживания становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности состоит из следующих этапов: подготовительного, исходно–диагностического, коррекционного, итогово–диагностического, заключительного.

5. Применение разработанной модели мониторинга способствует становлению профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности и объективизации отслеживания изменений в его профессиональном становлении.

**Объем и структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений. Общий объем диссертации 192 страницы. Исследование содержит 6 таблиц, 8 диаграмм, 5 приложений. Библиографический список включает 215 наименований, из них 5 на иностранных (английский и немецкий) языках.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ**

Во **введении** обосновывается актуальность исследования; определяются объект, предмет, цель исследования; формулируются гипотеза и задачи исследования; раскрываются методологические и теоретические основы исследования; определяются методы и этапы исследования; дается характеристика базы опытно–поисковой работы; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования; представлена информация об апробации и внедрении в практику образования результатов исследования; сформулированы основные положения исследования, выносимые на защиту.

В **первой главе «Становление профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности»** исследуется сущность основных понятий исследования «профессиональная компетентность педагога», «становление», «мониторинг», делается историко–логический анализ проблемы и разрабатывается модель мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности.

Проведя анализ понятий «компетенция» и «компетентность», мы выявили их взаимосвязь: компетенция – это знания и опыт человека в определенной области, а компетентность – владение, обладание соответствующей компетенци-

ей. В.А. Демин определяет компетентность как «уровень знаний, умений и готовности личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных и профессиональных условиях». Под профессиональной компетенцией понимается «совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности» (Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова).

В педагогическом плане компетенция понимается как совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе (А.С. Белкин, В.В. Нестеров). В силу того что «объективные условия педагогической деятельности крайне нестандартны и сама деятельность очень индивидуализирована» (Е.А. Климов), для успешного её осуществления учитель должен быть компетентным не только в области педагогики, он также должен постоянно повышать уровень своей профессиональной компетентности.

С учетом рассмотренного выше в нашем исследовании под *профессиональной компетентностью учителя безопасности жизнедеятельности* понимается соответствующая определенной компетенции способность учителя осуществлять педагогическую деятельность с учетом специфики курса «Основы безопасности жизнедеятельности». Структура профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности содержит как общие для всех педагогов компоненты, так и специфичные, определяемые содержанием курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

В философии «становление» трактуется как категория, выражающая изменчивость вещей и явлений – их непрерывный переход в другие. Понятие «становление» тесно связано с понятием «развитие». Развитость предполагает качественные изменения объектов, появление новых форм бытия, существование различных систем, сопряженное с преобразованием их внутренних и внешних связей. Развитие фиксирует бытие как единство прогресса и регресса. Результативная сторона профессионального развития состоит в достижении определенного уровня и представляет собой совокупный эффект, включающий позитивный и негативный компоненты.

В отличие от развития становление предполагает прогрессивную направленность изменений. Становление трактуется как непрерывный процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности, совершенствования и самоосуществления (Э.Ф. Зеер). *Становление профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности* понимается как прогрессивно направленное развитие способности учителя осуществлять педагогическую деятельность с учетом специфики курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

При анализе тарифно–квалификационной характеристики были определены две группы учителей безопасности жизнедеятельности становление профессиональной компетентности которых будет отличаться друг от друга:

1) имеющие педагогическое образование (получившие квалификацию «учитель безопасности жизнедеятельности» в средних или высших учебных заведе-

ниях педагогического профиля либо прошедшие дополнительную специальную подготовку по гражданской обороне и курсы повышения квалификации);

2) имеющие военное образование.

Мониторинг трактуется как процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих совокупность определенных ключевых показателей (Э.Ф. Зеер). Мониторинг необходим, когда в построении какого-либо процесса важно постоянно отслеживать происходящие в реальной предметной среде явления с тем, чтобы включать результаты текущих наблюдений в процесс управления. Представляя собой целостную систему, реализующую множество функций, мониторинг имеет ряд особенностей: непрерывность, диагностичность, информативность, научность, обратную связь. При использовании в мониторинге группы параметров, ограниченных по количеству, но в своей совокупности отражающих картину исследуемого процесса во всей интересующей наблюдателя полноте, нет необходимости стремиться к сбору максимально возможного количества информации. Для оценки состояния и прогнозирования изучаемого процесса достаточно использовать определенный ограниченный информационный набор, при этом такой набор оказывается достаточным как для фиксации состояния системы, так и для обеспечения ее динамического контролирования и прогноза в приемлемых границах точности (И.А. Кривобоков).

Опираясь на определение А.С. Белкина, *мониторинг становления профессиональной компетентности учителя* мы понимаем как процесс непрерывного, научно обоснованного, диагностико-прогностического, планомерно-деятельностного слежения за состоянием и развитием его профессионального уровня с целью объективизации происходящих изменений и придания этому процессу прогрессивной направленности.

В последние десятилетия опасности от жизнедеятельности человечества внезапно приобрели небывалый прежде глобальный характер. Проявившаяся к концу XX века фундаментальная зависимость развития нашей цивилизации от качеств личности, которые закладываются в образовании, привела к введению в 1991 году в государственных общеобразовательных учебных заведениях курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

В соответствии с тарифно-квалификационной характеристикой к преподаванию курса допускаются специалисты, имеющие среднее (высшее) профессиональное образование и специальную подготовку по гражданской обороне либо среднее (высшее) военное образование. Если в большинстве зарубежных стран к допуску лиц для занятия педагогической профессией существует требовательный, включающий в себя несколько этапов отбор через целую систему механизмов и процедур, то в соответствии с вышеупомянутой тарифно-квалификационной характеристикой для лиц, имеющих среднее военное образование с квалификацией 8 разряда, не предъявляются *никакие* требования к стажу педагогической работы и подготовке по гражданской обороне.

Нормативно закрепленный механизм приема на работу учителей безопасности жизнедеятельности не препятствует проникновению в систему образования людей, которые не способны качественно выполнять возложенные на них профессиональные обязанности. Отсутствие общей стратегии повышения профессиональной компетентности учителей безопасности жизнедеятельности в условиях нехватки квалифицированных кадров приводит к возникновению нежелательных последствий: в Свердловской области 180 человек ведут преподавательскую деятельность, не имея какого-либо военного или педагогического образования и не прошедшие курсов повышения квалификации. В течение 2002/03 учебного года на базе Института развития регионального образования Свердловской области по 72-часовой программе «Педагогические и интегративные основы преподавания курса ОБЖ в образовательном учреждении» повысили свою квалификацию 38 педагогов, в 2003/04 учебном году – ни одного, в 2004/05 учебном году должны пройти переподготовку только 30 человек.

Для отслеживания становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности целесообразно использовать мониторинг, который дает основания для целостного представления об индивидуальных особенностях учителя безопасности жизнедеятельности и разработки соответствующей программы становления его профессиональной компетентности.

С целью определения содержания мониторинга проводился анализ должностных обязанностей преподавателя-организатора основ безопасности жизнедеятельности, определяемых тарифно-квалификационной характеристикой, который позволил выявить следующие содержательные блоки:

- 1) законодательство в области образования, трудовых отношений, военной и гражданской обороны;
- 2) основы общей педагогики и психологии;
- 3) теория основ безопасности жизнедеятельности;
- 4) методика основ безопасности жизнедеятельности.

В результате анализа теоретической и методической базы безопасности жизнедеятельности, а также личного практического опыта был выявлен и обобщен ряд основных *особенностей* содержания курса «Основы безопасности жизнедеятельности» и методики его преподавания:

- 1) формирование современного миропонимания на основе личной, национальной и глобальной составляющих безопасности (Ю.В. Репин, В.В. Сапронов, Л.И. Шершнев и др.);
- 2) учет психологии безопасной деятельности и поведения человека в чрезвычайных ситуациях (М.А. Котик, В.И. Лебедев и др.);
- 3) практическая направленность;
- 4) большое количество взаимосвязей с другими учебными дисциплинами и внутри курса;
- 5) общий характер и простота правил безопасности, не учитывающих уникальность каждой чрезвычайной ситуации;
- 6) учет принципа «предвидеть и предупредить» при обучении безопасному поведению имеет особое значение, так как экстремальная ситуация – это собы-

тие, находящееся за пределами человеческого опыта, к которому невозможно подготовиться знаниями и умениями (Г.С. Чеурин);

7) правила поведения, начинающиеся с частицы «не», являются толчком к совершению запрещенного поступка (Л.С. Выготский);

8) традиционная организация учебного процесса и сильное рассредоточение учебных занятий во времени (один учебный час в неделю) не способствуют восприятию и запоминанию учебной информации и противоречат закономерностям физиологии и психологии.

Выявленные особенности курса «Основы безопасности жизнедеятельности» и методики его преподавания свидетельствуют о том, что вступлению в должность учителя безопасности жизнедеятельности должна предшествовать *обязательная* психолого–педагогическая и предметная подготовка, учитывающая указанные особенности. Опираясь на результаты исследований ученых в областях педагогики, психологии и безопасности, мы определили дополнительные *требования* к подготовке учителя безопасности жизнедеятельности, который должен:

– владеть культурой личной безопасности, включающей мотивацию к безопасной деятельности, систему знаний об источниках опасности, систему умений и навыков безопасного поведения, воспитание личностных качеств и психологическую подготовку к безопасному поведению (В.Н. Мошкин);

– владеть психолого–педагогическими технологиями подготовки учащихся к чрезвычайным ситуациям (В.Г. Бубнов, А.М. Столяренко, Г.С. Чеурин и др.);

– владеть креативными психолого–педагогическими технологиями (М.И. Меерович, А.В. Морозов, Э. Петросян, Д.В. Чернилевский и др.);

– владеть проектировочной деятельностью (А.А. Михайлов);

– знать теорию и методы принятия решений (О.И. Ларичев и др.);

– применять в своей жизни и в педагогическом процессе здоровьесберегающие технологии (Н.К. Смирнов и др.).

Рассматривая мониторинг не только как средство минимизации отклонений становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности, но и как путь выявления ошибок в целях и планах по ее повышению, мы изучили факторы, препятствующие становлению профессиональной компетентности в каждой из двух групп педагогов.

Проблема обеспечения образовательных учреждений специалистами, получившими квалификацию «учитель безопасности жизнедеятельности» в педагогических учебных заведениях, обусловлена низким престижем профессии учителя, социально–экономической ситуацией в стране и недостаточной практической подготовкой к профессиональной деятельности, что вызывает трудности профессиональной адаптации в начале профессиональной деятельности.

Учителя с педагогическим образованием часто совмещают преподавание курса «Основы безопасности жизнедеятельности» с основной дисциплиной. Существует высокая вероятность того, что учитель–«совместитель» при реализации межпредметных связей станет уделять больше внимания своему предмету в ущерб курсу «Основы безопасности жизнедеятельности». С другой

стороны, взгляд такого педагога способен обнаружить более тесные связи между предметами. Недостаточное обеспечение специальной и методической литературой затрудняет самостоятельную подготовку учителя безопасности жизнедеятельности к учебным занятиям.

Профессиональное становление проходит несколько этапов, каждый из которых отличается не только составом востребованных знаний и умений, но и их структурой, что позволяет говорить о специфических формах профессиональной подготовки, повышения квалификации и самообразования специалиста на разных стадиях. Для усвоения содержания нового предмета и особенностей методики его преподавания специалист вынужден переходить к более низкой стадии профессионального становления, что вызывает *противоречие* в динамике профессиональной деятельности. Данное явление следует считать частичной профессиональной переориентацией. *Частичная профессиональная переориентация* – вынужденный процесс перехода личности на более ранние стадии профессионального становления, вызванный частичным изменением содержания профессиональной деятельности, требующий коррекции имеющейся и создания новой системы знаний, умений и навыков без смены вида профессиональной деятельности.

Освоение личностью профессии неизбежно сопровождается изменениями в ее структуре, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а с другой – изменение, подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе. Если эти профессиональные изменения расцениваются как негативные, т.е. нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптивность и устойчивость, то их следует рассматривать как *профессиональные деформации*. Под профессиональными деформациями понимаются деструктивные изменения личности в процессе выполнения профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер). Компетентность педагога и профессиональная деформация взаимосвязаны и взаимообусловлены: профессиональная деформация снижает уровень компетентности, с другой стороны, высокий уровень компетентности способствует коррекции профессиональных деформаций.

Степень выраженности деформации определяется стажем работы, содержанием педагогической деятельности и индивидуально–психологическими особенностями личности педагога. Выделяют следующие виды профессиональных деформаций педагогов (М.Л. Вайнштейн, Э.Ф. Зеер и др.): авторитарность, демонстративность, дидактичность, педагогический догматизм, доминантность, педагогическую индифферентность, консерватизм, педагогическую и речевую агрессии, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, поведенческий трансфер.

Умение учителя работать с информацией - один из главных профессиональных навыков, поэтому изучено явление *информационной пассивности* (О.Н. Вершинская, Т.В. Ершова) применительно к деятельности педагога, которое следует рассматривать как профессиональную деформацию. Особенностью информационной пассивности является то, что она может проявляться как у опытных, так и у молодых педагогов. Это свойство отличает информационную пассивность от профессионального старения (С.Г. Вершловский).

Информационная пассивность педагога характеризуется: несоответствием информационной картины мира педагога существующей реальности и требованиям информационного общества; прекращением своего профессионального самообразования и самовоспитания после накопления определенного количества информации и методической базы для преподавания своего предмета; нежеланием совершенствовать навыки работы с информацией и повышать свою информационную компетентность; неумением отобрать из огромной массы информации, в том числе при помощи компьютера, наиболее ценную и необходимую, обработать и систематизировать ее, а также обеспечить хранение, которое гарантирует ее сохранность, легкость и экономичность использования.

Другим фактором, препятствующим становлению профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности, является *обученная беспомощность* (learned helplessness). Обученной беспомощностью называется состояние пессимизма, возникающее у человека в результате объяснения негативного события стабильными (не меняющимися во времени), внутренними (связанными с личностью этого человека) и глобальными (применимыми к большому разряду ситуаций) факторами (Abramson, Seligman, & Teasdale). Обученная беспомощность приобретает человеком в результате разнообразного негативного опыта и проявляется в неадекватном пассивном поведении. Мотив личного развития, роста и овладения компетентностью подменяется систематической демонстрацией беспомощности. Обученную беспомощность педагога следует рассматривать как профессиональную деформацию, так как деструктивные изменения личности педагога детерминированы в определенной степени особенностями его профессиональной деятельности.

Специфика любой экстремальной ситуации требует от человека проявления поисковой активности, навыков поискового поведения, которое является противоположностью обученной беспомощности. *Поисковая активность* – деятельность субъекта, направленная на изменение ситуации, расцениваемой как неприемлемая, или своего отношения к ней, при отсутствии определенного прогноза результатов такой активности, но при постоянном учете промежуточных результатов в процессе самой деятельности (В.В. Аршавский, В.С. Ротенберг). Педагог со сформированной обученной беспомощностью не сможет привить учащимся необходимую модель поискового поведения, так как сам ею не обладает.

Основная проблема становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности, имеющего военное образование, заключается в необходимости профессиональной переориентации, так как профессиональные требования к специалистам военного и гражданского профиля существенно различаются даже в тех случаях, когда можно сопоставить между собой два типа специальностей. *Профессиональной переориентацией* называется процесс перехода личности от одной профессии к другой на основе уже приобретенных профессиональных качеств (В.П. Петров), а также с учетом личностных качеств, интересов, знаний, опыта и способностей. Переход в зрелом возрасте от одной профессиональной деятельности к другой имеет ряд особенностей (В.П. Петров, Н.М. Рыбальская и др.): снижаются объективные возмож-

ности развития индивидуальных качеств, формирования новых знаний и навыков; возникают переживания, стрессовые и кризисные состояния; увеличивается продолжительность овладения новой профессией и др.

Многие качества личности, опыт и профессиональные деформации бывших военнослужащих становятся непреодолимым препятствием для педагогической деятельности. Таким образом, обосновано требование к бывшим военнослужащим о прохождении ими предварительного отбора на профессиональную пригодность к педагогической деятельности и обязательной психолого–педагогической и предметной подготовки.

Основными факторами, способствующими становлению профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности, на наш взгляд, являются: навыки организации личного труда, установка на непрерывное образование, самоанализ профессионального опыта, оптимальная (нормативная) учебная нагрузка, наличие свободного времени для самообразования, престижность профессии, достойный уровень заработной платы.

Изучив различные модели диагностики профессиональной компетентности учителя (В.М. Гончаренко, Е.С. Зубарева, С.Л. Фоменко и др.), мы за основу приняли диагностику личности и профессионального мастерства В.П. Симонова. Не изменяя технологии проведения диагностики, с учетом специфики курса «Основы безопасности жизнедеятельности» и собственного представления о компетентности учителя безопасности жизнедеятельности мы переработали данную диагностику в части составляющих ее диагностических методик. Согласно нашей модели, профессиональная компетентность оценивается при помощи 27 тестовых и анкетных методик (Г. Айзенк, Б. Басс, Т. Лири, Е.И. Рогов, В.П. Симонов и др.), из которых пять являются авторскими. Используемые нами адаптированные к деятельности педагогов методики давно и успешно применяются в психолого–педагогических исследованиях.

Структурные компоненты мониторинга распределяются в следующем количественном соотношении:

1) личностные качества педагога – 8 показателей (16 % от всего объема диагностики); исследуются: эмоциональная стабильность личности, направленность личностных притязаний, предрасположенность к нервному срыву, уровень валеологической культуры;

2) профессиональные качества педагога – 17 показателей (34 % от всего объема диагностики); исследуются: профессиональные установки и ценности, профессиональная направленность личности, сформированность профессиональных деформаций, вид локализации контроля, автономность–зависимость личности, препятствия педагогической деятельности; дополнительно у специалистов, не имеющих педагогического образования, изучается уровень профессиональной пригодности (данный показатель в единую карту мониторинга не включен);

3) межличностные отношения педагога – 5 показателей (10 % от всего объема диагностики); исследуются: уровень самооценки, умение слушать и излагать свои мысли, стиль педагогического взаимодействия, причины и характер конфликтов в коллективе;



4) профессиональная деятельность педагога – 10 показателей (40 % от всего объема диагностики); исследуются: эффективность урочной деятельности, уровень требований педагога, фактический уровень обученности учащихся, уровень организации личного труда и внеурочной деятельности, уровень психолого–педагогических знаний, уровень знаний в области безопасности жизнедеятельности, рейтинг среди коллег и учащихся.

При дальнейших расчетах оценки личностных и профессиональных качеств педагога, а также уровня его межличностных отношений применяется расчетный коэффициент  $k=0,5$ .

Используемая методика оценивания обученности учащихся В.П. Симонова отличается от традиционных методов. Традиционные балльные оценки имеют неконкретный и малосодержательный характер, обусловленный фактическим сужением использования балльной шкалы в последние годы. Ситуация, когда при меньшем числе баллов педагог вынужден одним и тем же баллом оценивать разную степень обученности учащихся, обостряется необъективностью выставляемых педагогами оценок (Н.А. Курдюкова). Степень обученности зависит от уровня требований и квалификации педагога, которые у разных педагогов существенно отличаются.

Вызывает сомнение объективность и валидность традиционной шкалы балльных оценок – по одной шкале определяются прогресс учащихся в усвоении знаний, умений и навыков (оценки «3», «4» и «5») и отсутствие знаний, умений и навыков (оценки «1» и «2»). Шкала смешивает оценки «за знания» с оценками «за незнания». Кроме этого, применяемая шкала не говорит о равномерности или неравномерности интервалов между соседними значениями оценок. Поэтому использование в педагогических исследованиях величины среднего балла (по классу, группе учащихся и т.д.) нежелательно, хотя и не исключено (А.М. Новиков).

Методика В.П. Симонова и Е.Г. Черненко выражает степень обученности учащихся через пять последовательных показателей (различения, запоминания, понимания, элементарных умений и навыков, переноса), которые имеют зависимость, близкую к линейной. Линейная зависимость, характеризуемая отношением ряда нечетных чисел (1, 3, 5, 7, 9), определяет стопроцентную обученность, состоящую из 25 частей. Первый показатель (1/25 часть) равен 4 %, второй – 12 %, третий – 20 %, четвертый – 28 %, пятый – 36 %. Общую степень обученности составят пять приведенных показателей ( $I + II + III + IV + V = 100 \%$ ). Каждый последующий показатель *принципиально* (качественно и количественно) отличается от предыдущего, что позволяет достоверно и доказательно оценивать реальную обученность каждого учащегося и соотносить ее с определенным уровнем. В этом случае пятибалльная система будет отражать прогресс степени обученности. Оценка «5» будет адекватна степени обученности до 100 %, «4» – до 64 %, «3» – до 36 %, «2» – до 16 % и «1» – до 4 %.

Показатель степени обученности учащихся одновременно является показателем фактической эффективности учебной деятельности преподавателя. Предопределяет и характеризует эффективность образовательного процесса уровень требований педагога. В.П. Симонов и Е.Г. Черненко выделяют три

(высший, средний, низший) уровня требований педагога, рассчитываемые по определенной методике. На каждом уровне требований педагога показатель степени обученности учащихся определяется по соответствующей формуле, учитывающей явление сдвига уровня требований в сторону их снижения.

Квалификационная категория и стаж работы принимаются во внимание, но не учитываются.

Во второй главе «Реализация мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности» приведено описание уровней и критериев профессиональной компетентности, алгоритма и результатов опытно-поисковой работы.

В соответствии с методикой В.П. Симонова были приняты следующие уровни становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности: *критический, допустимый и оптимальный*. Полученные в ходе диагностики показатели сводятся в единую карту мониторинга. В зависимости от того, с каким уровнем соотносится показатель, он оценивается: на оптимальном уровне в 4 балла, на допустимом – в 3 балла, на критическом – в 2 балла. Общая максимальная сумма – 100 баллов. Диапазон суммы баллов для оптимального уровня составляет 85...100 баллов, для допустимого – 65...84 балла, для критического – 50...64 балла (В.П. Симонов).

Учителя безопасности жизнедеятельности, имеющие *критический* уровень, характеризуются «ремесленной» установкой и направленностью на себя, либеральным стилем межличностного взаимодействия, проявляют чрезмерный конформизм, работают на низшем уровне требований и имеют низкую эффективность урока, внешнюю локализацию контроля и завышенную самооценку. Профессиональные деформации учителя ярко выражены, внимания саморазвитию и организации личного труда не уделяется, умения слушать и излагать свои мысли не развиты, психолого-педагогические и специальные знания минимальны.

Для учителей безопасности жизнедеятельности, имеющих *допустимый* уровень профессиональной компетентности, характерны: недостаточная самостоятельность, авторитарный стиль межличностного взаимодействия, заниженная самооценка, стремление к соперничеству в межличностных отношениях, средний уровень компетентности в сфере урочной деятельности, неустойчивая ориентация на саморазвитие и сильно зависящая от условий, достаточно выраженные профессиональные деформации, ограниченное использование терминов, средний уровень психолого-педагогических и специальных знаний.

*Оптимальный* уровень характеризуется ярко выраженной профессиональной направленностью педагога, самостоятельностью, внутренней стабильной локализацией контроля, способностью к коррекции и предупреждению профессиональных деформаций, высоким уровнем компетентности в сфере урочной деятельности, сформированным умением слушать и излагать свои мысли, стремлением к сотрудничеству в межличностных отношениях, вниманием к организации личного труда, владением понятийным аппаратом.

Проведенный анализ накопленного педагогического опыта разработки мониторинговых технологий дал нам возможность предложить следующие этапы

мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности: *подготовительный, исходно–диагностический, коррекционный, итогово–диагностический, заключительный.*

В ходе опытно–поисковой работы на *подготовительном* этапе проведена подготовка методического обеспечения и инструментария мониторинга, изучены индивидуальные особенности педагогов с целью создания необходимых условий для успешного их вхождения в деятельность по повышению своей профессиональной компетентности, сформирована мотивационная установка у педагогов на приобретение профессиональных знаний и умений.

В ходе *исходно–диагностического* этапа мониторинга были определены исходные показатели профессиональной компетентности педагога, зафиксированы результаты обученности учащихся, проведен анализ объективных и субъективных причин, определяющих эффективность профессиональной деятельности педагога, а также спланирована дальнейшая профессиональная деятельность педагога с учетом выявленных затруднений.

На *коррекционном* этапе, который является **ключевым**, была организована индивидуальная работа с педагогом, направленная на решение выявленных ранее затруднений, а также проводилось наблюдение за происходящими изменениями. В первую очередь работа была сосредоточена на коррекции тех качеств педагога, которые имели критический уровень. Главная задача состояла в том, чтобы *стимулировать учителя безопасности жизнедеятельности к осмыслению и решению своих профессиональных проблем.*

На *итогово–диагностическом* этапе повторно определялся уровень профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности по схеме исходно–диагностического этапа, проводились обработка эмпирических данных и анализ происшедших изменений, анализ динамики изменений результатов обученности учащихся, анализ полноты и качества реализации рекомендаций по усовершенствованию системы работы педагога и определялась эффективность проведенных мероприятий.

На *заключительном* этапе мониторинга обобщались результаты предыдущего этапа, которые рассматривались как основа для дальнейшей работы по становлению профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности; с учетом достижений педагога и его новых профессиональных потребностей разрабатывались практические рекомендации и предложения для работы в следующем учебном году.

Программа мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности была апробирована учителями, имеющими различный профессиональный и жизненный опыт. Результативность мониторинга предлагаем отследить на примере *некоторых* учителей, представляющих различные группы (группа 1 – учителя с педагогическим образованием; группа 2 – учителя с военным образованием):

1) учитель 1 – завершил обучение в педагогическом университете, имеет квалификацию «учитель безопасности жизнедеятельности», педагогический стаж – 2 года;

2) учитель 2 – окончил педагогический университет по специальности «физическая культура и спорт», педагогический стаж 10 лет, преподает курс ОБЖ 3 года;

3) учитель 3 – окончил педагогический институт по специальности «география, биология», общий педагогический стаж 25 лет, преподает курс ОБЖ более 10 лет;

4) учитель 4 – офицер, преподает курс ОБЖ 2 года;

5) учитель 5 – офицер, преподает курс ОБЖ 9 лет.

Таблица 1

Изменения в уровнях профессиональной компетентности учителей безопасности жизнедеятельности (в баллах)\*

Состояние	Учитель				
	Группа 1			Группа 2	
	1	2	3	4	5
Исходное	70,0	73,75	89,25	71,75	81,25
Итоговое	79,25	82,75	93,50	79,75	87,50

\* Максимальное количество баллов в столбце составляет 100.

\*\* Диапазон суммы баллов для критического уровня составляет 50...64 балла, для допустимого – 65...84 балла, оптимального – 85...100 баллов (В.П. Симонов).

Результаты табл. 2 следует рассматривать в комплексе, так как при повышении показателей критического уровня до допустимого и допустимого уровня до оптимального показатели допустимого уровня принимают условный характер.

Таблица 2

Распределение учителей безопасности жизнедеятельности по уровням профессиональной компетентности (%)

Компоненты мониторинга	Состояние	Критический уровень	Допустимый уровень	Оптимальный уровень
Личностные качества	Исходное	16	59	25
	Итоговое	3	56	41
Профессиональные качества	Исходное	22	49	29
	Итоговое	6	56	38
Межличностные отношения	Исходное	13	49	38
	Итоговое	3	53	44
Профессиональная деятельность	Исходное	9	69	22
	Итоговое	3	59	38

Наиболее заметный сдвиг произошел в области профессиональной деятельности по причине ее оптимизации и устранения выявленных недостатков. Менее заметный сдвиг, но *не менее значимый для педагогов* (и соответственно для исследования) по своим качественным характеристикам произошел в лич-

ностных и профессиональных качествах, а также в межличностных отношениях, что связано с трудностью изменения сформировавшихся черт характера педагогов, привычек, стиля общения и т.п.

Сравнительный анализ результатов исходного и итогового этапов диагностики мониторинга (см. табл. 2) показал значимые изменения во всех компонентах модели профессиональной компетентности учителей безопасности жизнедеятельности. Изменения отмечаются у всех учителей безопасности жизнедеятельности, принимавших участие в исследовании.

Анализ результатов мониторинга становления профессиональной компетентности учителей безопасности жизнедеятельности свидетельствует о том, что участвующие в исследовании педагоги:

- повысили свой профессиональный уровень;
- по-новому осмыслили содержание своей деятельности;
- углубили свои знания и совершенствовали практические умения, в том числе по преодолению и профилактике профессиональных деформаций.

Рост уровня становления профессиональной компетентности педагогов реализовался в выполнении основного предназначения повышения квалификации – повышении уровня подготовки обучающихся.

**В заключении** подведены итоги выполненного исследования и сделаны следующие **выводы**:

1. Профессиональная компетентность учителя безопасности жизнедеятельности есть соответствующая определенной компетенции многоуровневая профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога, опосредующая результативный профессиональный опыт.

2. Выявляя особенности индивидуального профессионального становления учителя безопасности жизнедеятельности, мониторинг носит плано-деятельностный, диагностический и прогностический характер, охватывая не только прошлый опыт профессиональной деятельности, но и ближайшую и отдаленную перспективы профессионального развития.

3. Модель мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности составляют следующие структурные компоненты: личностные качества педагога, профессиональные качества педагога, межличностные отношения педагога, профессиональная деятельность педагога, которые с помощью комплекса диагностируемых показателей в совокупности дают представление об уровне (критическом, допустимом и оптимальном) становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности.

4. Разработанный алгоритм мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности способствует объективизации отслеживания изменений в процессе его профессионального становления и состоит из следующих взаимосвязанных этапов: подготовительного, исходно-диагностического, коррекционного, итогово-диагностического, заключительного.

5. Результаты опытно-поисковой работы позволяют утверждать, что мониторинг способствует становлению профессиональной компетентности учителя

безопасности жизнедеятельности. Доказана возможность достижения положительного результата в учебно–воспитательном процессе и реализации теоретического педагогического потенциала на практике.

**Дальнейшая разработка проблемы** может быть связана с исследованием возможностей мониторинга в изучении проблем преемственности между процессами обучения студентов педагогического учебного заведения и профессиональным становлением учителя безопасности жизнедеятельности в педагогической деятельности; разработкой модульной программы повышения профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности; оптимизацией процедуры измерения показателей мониторинга; разработкой компьютерного программного обеспечения мониторинга становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности.

**Основное содержание** диссертационного исследования отражено в следующих публикациях автора:

1. Гафнер В.В. Парадоксы нашей жизни // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2002. – № 1. – 0,5 п.л.
2. Гафнер В.В. Образование и национальная безопасность России // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2002. – № 6. – 0,7 п.л.
3. Гафнер В.В. Когда в споре рождается истина // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2002. – № 10. – 0,3 п.л.
4. Гафнер В.В. Проблемы общества и педагогическое целеполагание // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2003. – № 2. – 0,3 п.л.
5. Гафнер В.В. Профессиональная компетентность учителя ОБЖ как психолого–педагогическая проблема // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2004. – № 9. – 0,4 п.л.
6. Гафнер В.В. Профессиональная деформация и компетентность педагога // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2004. – № 10. – 0,3 п.л.
7. Гафнер В.В. Профессиональная переориентация бывших военнослужащих и проблема становления профессиональной компетентности учителя ОБЖ // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2004. – № 11. – 0,3 п.л.
8. Гафнер В.В. Совмещение преподавания: «за» и «против». Совмещение преподавания нескольких учебных предметов как препятствие становлению профессиональной компетентности педагога // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2004. – № 12. – 0,2 п.л.
9. Гафнер В.В. Информационная пассивность педагога в информационном обществе // Народное образование. – 2005. – № 2. – 0,5 п.л.
10. Гафнер В.В. Общество будущего и педагогическое целеполагание // Современное состояние и перспективы развития курса ОБЖ: Сборник материалов III Всероссийского совещания, Москва, 24–25 дек. 2002г. / АПКиПРО. – Москва, 2004. – 0,2 п.л.

11. Гафнер В.В. Культура безопасности и профессиональная деятельность педагога // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности XXI века: Материалы VI междисциплинарной научно–практич. конф. аспирантов и соискателей, Москва, 3–4 апр. 2003 г. / АПКИПРО. – Москва, 2003. – Ч.2. – 0,2 п.л.

12. Гафнер В.В. Новое мышление как основа безопасной жизнедеятельности // Идеи космизма в педагогике и современном образовании: Материалы науч.–пед. конф., Екатеринбург, 5–6 дек. 2003г. / Отв. ред. Б.В. Емельянов, О.А. Уроженко. – Екатеринбург: Изд–во Урал. ун–та, 2004. – 0,5 п.л.

13. Гафнер В.В. Компетентность педагога в информационном обществе // Философия и наука: Материалы III межвузовской научно–практич. конф. аспирантов и соискателей, Екатеринбург, 21 апр. 2004 г. / Урал. гос. пед. ун–т. – Екатеринбург, 2004. – 0,2 п.л.

14. Гафнер В.В. Профессиональная компетентность и обученная беспомощность педагога // Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности: Материалы всероссийской научно–практ. конф., Ярославль, 10–12 окт. 2004 г. – Ярославль, 2004. – 0,2 п.л.

Общий объем публикаций составляет 4,8 п.л.

Подписано в печать 19.05.05. Формат 60x84/16.  
Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.  
Усл. п. л. 1,0. Тираж 100 экз. Заказ 267.  
Уральский государственный педагогический университет  
Отдел множительной техники  
620017, г. Екатеринбург, проспект Космонавтов, 26.  
E-mail: uspu@dialup.utk.ru