

непрерывной педагогической практикой на основе программно-целевого подхода и разработки программ развития непрерывной педагогической практики (в соответствии с этапами, видами и специализацией); 4) изменение механизмов управления персоналом вуза в целях поддержки педагогического творчества преподавателей, стимулирования их социально-педагогической инициативы и перевода инновационной деятельности в механизм развития физкультурного образования.

6. Принципы систематизации непрерывной педагогической практики: гуманизации процесса профессиональной подготовки студентов физкультурного вуза; профессиональной целесообразности; педагогической рефлексии; многоуровневости профессиональной подготовки в вузе физической культуры; педагогического маркетинга.

7. Условия реализации концепции систематизации непрерывной педагогической практики. Создание системы непрерывной педагогической практики студентов физкультурного вуза и достижение ее целей на основе реализации совокупности принципов построения непрерывной педагогической практики возможны при следующих условиях: разработка соответствующей нормативно-правовой, регламентирующей базы системы непрерывной педагогической практики (локальные акты вуза, регламентирующие процесс, условия и результаты непрерывной педагогической практики); развитие социального партнерства физических и юридических лиц на уровне субъектов федерации; реализация целевых программ; кадровое обеспечение всех этапов и направлений педагогической практики; совершенствование программ педагогической практики; подготовка научно-методической базы; организация активной обучающей среды, внедрение педагогических технологий, развитие психолого-педагогического обеспечения процесса педагогической практики; развитие системы мониторинга проведения педагогической практики; развитие учебно-научно-производственных комплексов; финансовое обеспечение функционирования непрерывной педагогической практики.

Реализация концепции систематизации непрерывной педагогической практики рассчитана на значительную перспективу и потребует внимания и усилий всего общества. Сейчас во всех высших учебных заведениях идут интенсивные процессы, направленные на достижение целей и задач педагогической практики, но только часть имеют тенденцию на идею непрерывности.

К. М. Левитан

О РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя является ключевым фактором повышения качества высшего профессионального образования. Среди необозримого массива примеров, иллюстрирующих данное положение, со-

шлемся на авторитетное мнение выдающегося уральского ученого-правоведа члена-корреспондента РАН профессора С. С. Алексеева о своем учителе Б. Б. Черепакине.

«...В преподавании, в самой подаче правового материала Борис Борисович следовал тому же стилю, что и А. М. Винавер. Скрупулезный, дотошный разбор деталей, сопоставление различных научных позиций, ссылки на специалистов-знатоков. Борис Борисович приходил на лекции с кипой старых толстенных книг, порой открывал одну из них, приводил мнение по тому или иному вопросу Г. Ф. Шершеневича, С. А. Муромцева, И. А. Покровского, других корифеев русской цивилистики. Ввел меня Борис Борисович и в более широкий круг питерской, а затем и московской профессуры – выходцев из дооктябрьских времен. Пришлось и мне в чем-то, в меру моих возможностей и сил, подстраиваться под уровень, кажется, принявшей меня старой научной гвардии. Школой это оказалось необыкновенной, поучительной, уникальной – уроки на всю жизнь» [1].

Естественно, крупная научно-педагогическая школа, яркие личности выдающихся ученых-педагогов могут сыграть решающую роль в становлении и развитии профессионально компетентной личности специалиста, о чем свидетельствует и приведенная выше цитата. Однако сегодня приходится с сожалением констатировать, что современная социокультурная ситуация в сфере высшего профессионального образования обнаруживает явно негативные тенденции. Как отмечают специалисты, кадровый потенциал системы высшего профессионального образования продолжает разрушаться, катастрофически стареет преподавательский корпус, существенно снизился приток молодых специалистов, падает квалификационный потенциал профессорско-преподавательского состава. Молодые преподаватели часто осваивают педагогическую деятельность путем проб и ошибок, копирую не всегда лучшие образцы преподавания своих учителей. Почти 90% вузовских преподавателей вынуждены работать по совместительству ради дополнительного заработка, что, безусловно, препятствует поддержанию на должном уровне и реальному повышению профессиональной квалификации. Не решив вопрос о достойном уровне заработной платы преподавателей, бессмысленно и безответственно говорить о какой бы то ни было модернизации системы высшего профессионального образования и его качества [2].

Качество образования в первую очередь зависит от уровня профессиональной квалификации преподавателей, материально-технического обеспечения образовательных учреждений, их финансирования, научно и методически обоснованного отбора содержания образования, эффективных педагогических технологий, мотивации субъектов образовательного процесса.

Профессиональная компетентность – это интегративное качество личности специалиста, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в его готовности и способности к успешной профессиональной деятельности с учетом ее социальной значимости. Исследователи профессиональной компетентности преподавателя высшей школы (Н. В. Кузьмина, З. Ф. Есарева, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зе-

ер, В. А. Сластенин, В. А. Ситаров, Е. П. Белозерцев, А. Л. Бусыгина, И. Ф. Исаев) расходятся в трактовке этого понятия и в определении его содержания, но фиксируют общие структурно-системные компоненты: профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный, профессионально-личностный.

Профессионально-содержательный компонент предполагает наличие у преподавателя знаний и умений по преподаваемой и смежным учебным дисциплинам, теоретических знаний по основам наук, изучающих личность человека (педагогика, психология, риторика, философия, этика), что обеспечивает осознанное определение педагогом содержания его профессиональной деятельности по воспитанию, обучению и развитию личности специалиста.

Профессионально-деятельностный компонент включает в себя профессиональные знания и умения, апробированные в педагогической практике, освоенные личностью как наиболее эффективные. Здесь приоритетными становятся инновационные технологии, активные методы обучения, базирующиеся на комплексном осмыслении психолого-педагогической ситуации и перспективном ее прогнозировании.

Профессионально-личностный компонент охватывает профессионально значимые личностные качества преподавателя, перечень которых может достигать нескольких десятков, объединенных в крупные блоки: педагогические способности, социальный интеллект, имидж и авторитет преподавателя.

Проблема профессиональной компетентности преподавателя резко обострилась за два последних десятилетия в связи с радикальными изменениями социокультурной и экономической ситуации в стране. Сегодня даже в престижный юридический вуз приходит студент, несравненно более слабо мотивированный к процессу учения, не понимающий его смысла в собственной жизни и находящийся порой в вузе абсолютно не для того, чтобы овладеть конкретной профессией. Преподаватели из года в год констатируют заметное снижение уровня учебной и общей культуры студентов, неумение учиться и планировать свой образовательный и личностный рост, нежелание посещать лекции и практические занятия, факты негативного девиантного поведения студентов. Большинство преподавателей пытаются обойти возникающие в учебном процессе противоречия, не заметить их, решить на ходу, не вдаваясь в причины, что лишь усугубляет потенциальные конфликтные ситуации. Нежелание и неумение многих преподавателей адекватно решать повседневные педагогические задачи объясняется низким уровнем сформированности их профессионально-педагогической компетентности.

Структура и содержание профессиональной компетентности во многом определяется спецификой и структурой профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность преподавателя вуза является достаточно многоплановой. Традиционно она складывается из двух основных составляющих: педагогической и научно-исследовательской деятельности. Согласно результатам специальных исследований в профессиональной деятельности преподавателя вуза насчитывается до

85 различных видов труда, которые объединяются в пять направлений: учебная, учебно-методическая, научно-исследовательская, организационно-методическая работа и воспитание студентов. Вне пределов внимания большинства преподавателей оказывается такая существенная сфера деятельности, как исследования проблем высшей школы.

К сожалению, в «непедагогических» вузах очень часто ведущими считаются научные и практические проблемы специальности, а не проблемы обучения этой специальности, например, юриспруденции. Такому положению дел способствует и система научной аттестации вузовских преподавателей. Как правило, преподаватель-юрист стремится защитить диссертацию по своей юридической специальности, а не по теории и методике профессионального образования (специальность – 13.00.08 согласно номенклатуре ВАК). Однако, очевидно, что даже крупные ученые в своей предметной области не всегда становятся хорошими преподавателями. Вследствие этого педагогика высшей школы содержит огромное количество нерешенных методических проблем. Если в педагогике среднего образования уже давно сложились солидные научно-методические школы по воспитанию и развитию учащихся, обучению отдельным учебным предметам, то в педагогике высшего образования с трудом можно найти что-либо подобное. Непонятно, почему к сложной деятельности преподавателя вуза, безусловно, требующей специального педагогического образования, допускаются люди, не имеющие такового, в то время как учителя средней школы не допускаются к педагогической работе без соответствующего педагогического образования. Видимо, еще не скоро придет то время, о котором более четверти века назад мечтал выдающийся математик академик М. А. Лаврентьев, когда во всех вузах страны занятия будут вести кандидаты педагогических наук.

Необходимость специального педагогического образования обусловлена сложностью профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза. Педагогическая деятельность трактуется исследователями как творческий процесс решения многообразных профессиональных задач, поскольку преподаватель-исследователь строит свою работу в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализ педагогической ситуации; проектирование результата в соответствии с исходными данными; анализ имеющихся средств, необходимых для достижения и проверки искомого результата; оценка полученных данных, формулировка новых задач. Профессиональная компетентность преподавателя вуза реализуется в процессе постановки и решения аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих задач. Соответствующие умения служат универсальной характеристикой педагогической деятельности и степени ее освоения преподавателем. По уровню сформированности профессионально-педагогической компетентности выделяют четыре группы преподавателей: первая группа – преподаватели адаптивного

(самого низкого) уровня, вторая группа – репродуктивного, третья группа – эвристического и четвертая группа – креативного (самого высокого) уровня.

Ведущими умениями, которые составляют ядро профессионально-педагогической компетентности преподавателя и могут служить критерием ее сформированности, являются: умения оперативно получать и использовать информацию о развитии личности будущего специалиста; умение оперативно использовать информацию о собственном профессиональном развитии; поддерживать общение со студентами на основе педагогики сотрудничества; применять разнообразные методы стимулирования учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности студентов. Характерным отличием профессионально-педагогической компетентности преподавателей креативного уровня является сформированность системообразующих умений, отсутствие разрывов в системе всех профессионально значимых умений на более высоком уровне корреляционных связей.

Библиографический список

1. *Алексеев С. С.* Борис Борисович Черепашин // *Гражданско-правовая практика*. 2004. № 2. С. 71.
2. *Днепров Э. Д., Ткаченко Е. В., Шадриков В. Д.* На зурабовские грабли... // *Образование и наука. Будущее в ретроспективе: Науч.-метод. сб. / Авт.-сост. Е. В. Ткаченко.* Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. С. 385–398.

Н. Р. Макаркина

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ГПС МЧС РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕФОРМИРОВАНИЯ

В последние годы в процессе реформирования Российского образования были предприняты значительные шаги к оптимизации профессиональной подготовки кадров для Государственной противопожарной службы (ГПС), созданию новых видов образовательных учреждений – университетов, академий и институтов. Это, во-первых, обусловлено вхождением России в рыночную экономику, во-вторых, сложившейся в стране обстановкой с пожарами (согласно статистическим данным за последние годы наблюдается постоянное увеличение их числа). Данные обстоятельства потребовали углубления профессионализации подготовки различных специалистов, в том числе и специалистов ГПС.

Современная экономическая ситуация требует от специалистов способности решать наиболее важные задачи в сфере предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций, ориентироваться в быстро меняющихся социально-экономических обстановке, обладать определенным набором технических и технологических знаний. Техника и технологии должны быть в руках специалистов.